

e-ISSN: 2687-2811

IBAD

SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES

YIL/YEAR: 5

SAYI/NUMBER: 8

GÜZ
FALL

2020

AMAÇ

IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, sosyal ve beşeri bilimler alanında özgün ve nitelikli çalışmalarını bilimsel bir yaklaşımla ele almak amacıyla yayımlanan uluslararası hakemli bir e-dergidir. Dergimiz kış, yaz ve güz olmak üzere yılda üç defa düzenli olarak yayımlanmaktadır. Gerekli görüldüğü takdirde özel sayı(lar) da yayımlanır.

IBAD, Türkçe ve İngilizce dillerinde alanına yenilik getiren özgün veya derleme makalelere yer verir. Dergi, makaleler yanında bilimsel çeviri ve kitapların tanıtımlarını da yayımlar.

IBAD'da yayımlanan yazıların bilimsel ve hukukî sorumluluğu, yazarlarına aittir. Yayımlanan yazıların bütün yayın hakları *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*'ne ait olup yayıncının izni olmadan kısmen veya tamamen basılamaz, çoğaltılamaz veya elektronik ortama taşınmaz.

KAPSAM

IBAD'da insan ve toplum bilimlerinin tüm alanları ile (iktisat, işletme, maliye, siyaset bilimi, uluslararası ilişkiler, edebiyat, tarih, psikoloji, sosyoloji, felsefe, eğitim bilimleri, dilbilimi, din bilimleri, güzel sanatlar vb.) alakalı konularda özgün ve nitelikli bilimsel çalışmalar yer almaktadır. Dergide yayımlanan tüm makalelere DOI numarası atanmaktadır.

IBAD'a yayın kurallarına uygun olarak gönderilen makaleler, yayımdan önce intihal denetiminden geçirilir. İntihal denetimi *iThenticate* veya benzeri bir intihal tarama paket programı aracılığıyla gerçekleştirilir ve intihal denetiminde, benzerlik oranının %30'nin üstüne çıkmaması gerekmektedir. Ancak ele alınan konunun içeriğine göre bu oran %50'ye kadar çıkabilir. Ayrıca tek bir kaynaktaki benzerlik oranının %5'in üzerinde olmaması gerekir.

IBAD, yurtiçi veya yurtdışında akademik konferans, sempozyum, çalıştay vb. düzenler veya bunlara destek olur. Bu tür çalışmalarda sunulan bildirilerin tam metinlerine başka yerde yayımlanmamış olması kaydıyla yer verir.

Sayı: 8 – Güz 2020

ibadjournaleditor@gmail.com

<http://dergipark.gov.tr/ibad>

IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, sosyal ve beşeri bilimler alanında özgün ve nitelikli çalışmalarını bilimsel bir yaklaşımla ele almak amacıyla yayımlanan uluslararası hakemli bir e-dergidir.

IBAD, Uluslararası indekslerce taranan uluslararası akademik hakemli bir e-dergidir. **IBAD**, aşağıda belirtilen dizinlerce taranmakta ve indekslenmektedir:

- MLA (Modern Language Association)
- Erih Plus
- DOAJ
- SOBIAD
- Google Scholar
- ASOS Index
- DRJI (Directory of Research Journals Indexing),
- ResearchBib (Academic Resource Index),
- SIS (Scientific Indexing Service)
- I2OR (International Institute of Organized Research
- JournalFactor (JF)
- COSMOS IF
- IdealOnline
- Bielefeld Academic Search Engine (BASE)
- Rootindexing (RT)
- MIAR
- CiteFactor

IBAD, EBSCO, SCOPUS, E-SCI ve TÜBİTAK/ULAKBİM(TR) SBVT tarafından DİZİNLENMEK ÜZERE değerlendirme sürecindedir.

KURULLAR

Baş Editör

Doç. Dr. Hayrullah KAHYA, Türkiye

hayrullahkahya@hotmail.com

Alan Editörleri

(Unvana göre alfabetik olarak dizilmiştir.)

Arkeoloji

Prof. Dr. Asuman BALDIRAN, Selçuk Üniversitesi, Türkiye

Antropoloji

Prof. Dr. M. Nazif SHAHRANI, Indiana Üniversitesi, Amerika Birleşik Devletleri

Sosyoloji

Doç. Dr. Zafer DURDU, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye

Eğitim

Doç. Dr. D. Neslihan BAY, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Yeşim ÖZER ÖZKAN, Gaziantep Üniversitesi, Türkiye

Spor ve Turizm Bilimleri

Doç. Dr. Süleyman Murat YILDIZ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye

Dil, Edebiyat ve Tarih

Dr. Öğr. Üyesi Hülya KAYA HASDEMİR, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Necmettin ÖZMEN, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Türkiye

iii

Dil Editörleri

Dr. Eda Ermagan Çağlar, Türkiye

Yasemin Temirci, Almanya

Danışma/Yayın Kurulu

(Unvana göre alfabetik olarak dizilmiştir.)

Prof. Dr. Asuman BALDIRAN

Selçuk Üniversitesi, TÜRKİYE

Prof. Dr. John WENDEL

Dokkyo Üniversitesi, JAPONYA

Prof. Dr. M. Nazif SHAHRANI

Indiana Üniversitesi, AMERİKA BİRLEŞİK DEVLETLERİ

Prof. Dr. Meltem ONAY

Celal Bayar Üniversitesi, TÜRKİYE

Prof. Dr. Wan Ahmad Jaafar WAN YAHAYA

Sains Malaysia Üniversitesi, MALEZYA

Doç. Dr. Ahmet EKŞİ

Kocaeli Üniversitesi, TÜRKİYE

Doç. Dr. Mehmet GÜNEŞ

Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

Doç. Dr. Nazile ABDULLAZADE

Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi, AZERBAYCAN

Doç. Dr. Senija TAHIROVIC

International University of Sarajevo, BOSNA HERSEK

Doç. Dr. Toğrul HALİLOV

Azerbaycan Milli Bilimler Akademisi, AZERBAYCAN

Dr. Öğr. Üyesi Admir MULAOSMANOVIĆ

International University of Sarajevo, BOSNA HERSEK

Dr. Öğr. Üyesi Ali YILDIZ

Yıldız Teknik Üniversitesi TÜRKİYE

Dr. Öğr. Üyesi Elena TILOVSKA-KECHEDJI

"St.Kliment Ohridski" Üniversitesi, MAKEDONYA

Dr. Öğr. Üyesi Fatma YAŞAR EKİCİ

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, TÜRKİYE

Dr. Öğr. Üyesi Nalan SINAY

Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, KKTC

Dr. Öğr. Üyesi Selvira DRAGANOVIĆ

International University of Sarajevo, BOSNA HERSEK

Hakem Kurulu

(Unvana göre alfabetik olarak dizilmiştir.)

Prof. Dr. Arda ARIKAN, Türkiye

Prof. Dr. Artun AVCI, Türkiye

Prof. Dr. C. Gazi UÇKUN, Türkiye

Prof. Dr. Hacer HÜSEYNOVA, Azerbaycan

Prof. Dr. Hasan Hüseyin ADALIOĞLU, Türkiye

Prof. Dr. John WENDEL, Japonya

Prof. Dr. M. Nazif SHAHRANI, Amerika Birleşik Devletleri

Prof. Dr. Medine YILMAZ, Türkiye

Prof. Dr. Meltem ONAY, Türkiye

Prof. Dr. Nasip DEMİRKUŞ, Türkiye
Prof. Dr. Nigar PÖSTEKİ, Türkiye
Prof. Dr. Oğuz YILDIRIM, Türkiye
Prof. Dr. Şahmurat ARIK, Türkiye
Prof. Dr. Wan Ahmad Jaafar WAN YAHAYA, Malezya
Doç. Dr. Ahmet EKŞİ, Türkiye
Doç. Dr. Ebru KARAMAN, Türkiye
Doç. Dr. Eray YAĞANAK, Türkiye
Doç. Dr. Hasip SAYGILI, Türkiye
Doç. Dr. Mehmet GÜNEŞ, Türkiye
Doç. Dr. Nurten KİMTER, Türkiye
Doç. Dr. Senija TAHIROVIC, Bosna Hersek
Doç. Dr. Toğrul HALİLOV, Azerbaycan
Dr. Öğr. Üyesi Ali FİDAN, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Benan YÜCEBALKAN, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Elena TILOVSKA-KECHEDJI, Makedonya
Dr. Öğr. Üyesi Esin SEZGİN, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Fatma CESUR, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi İbrahim Emre GÖKTÜRK, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Nalan SINAY, KKTC
Dr. Öğr. Üyesi Ömer GEDİK, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Ömür Hakan KUZU, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Sezai ÖZTOP, Türkiye
Dr. Sevilay ARSLAN, KKTC

AIM

IBAD Journal of Social Sciences is an international peer-reviewed academic e-journal, published with the aim of covering original and quality articles in social sciences and humanities in a scientific manner. *IBAD*, has been published triannually: in winter, summer, and fall. Special issues have been also published when necessary.

IBAD includes original and/or review articles in Turkish and English that bring novelty to their fields. Beside the articles, the journal publishes scientific translations and book reviews.

Scientific and legal responsibility of the articles published in *IBAD* belong to the authors. All rights of the published articles belong to *IBAD Journal of Social Sciences*, and they must not be published fully or partly, multiplied, or transferred to electronic media without the consent of the publisher.

SCOPE

IBAD includes original and quality scientific articles related to every field of humanities and social sciences (i.e., economics, management, finance, political science, international relations, literature, history, psychology, sociology, philosophy, educational sciences, linguistics, religious sciences, fine arts, etc.). DOI number is assigned to all articles published in the journal.

Articles that follow the writing rules and submitted to *IBAD* go through plagiarism auditing before publishing. Plagiarism check is done by *iThenticate* or a similar plagiarism detection service, and the similarity index should not be over 30%. However, this index can get up to 50% depending on the content and the topic at hand.

IBAD organizes and supports academic conferences, symposiums, and workshops that are domestic and/or abroad. It includes full texts of notices presented in such, unless they are published somewhere else before.

Issue: 8 – Fall 2020

ibadjournaleditor@gmail.com

<http://dergipark.gov.tr/ibad>

IBAD Journal of Social Sciences, is an international peer-reviewed academic e-journal, published with the aim of covering original and quality articles in social sciences and humanities in a scientific manner.

IBAD is an international peer-reviewed academic e-journal that is indexed by international indices. *IBAD* is scanned and indexed by the indices stated below:

- MLA (Modern Language Association)
- Erih Plus
- DOAJ
- SOBIAD
- Google Scholar
- ASOS Index
- DRJI (Directory of Research Journals Indexing),
- ResearchBib (Academic Resource Index),
- SIS (Scientific Indexing Service)
- IZOR (International Institute of Organized Research
- JournalFactor (JF)
- COSMOS IF
- IdealOnline
- Bielefeld Academic Search Engine (BASE)
- Rootindexing (RT)
- MIAR
- CiteFactor

IBAD is in the evaluation process to be indexed by EBSCO, SCOPUS, E-SCI & TUBITAK/ULAKBIM(TR) SBVT.

EDITORIAL BOARD

Editor-in-chief

Assoc. Prof. Dr. Hayrullah KAHYA, Turkey

hayrullahkahya@hotmail.com

Editorial Board

(In alphabetical order, based on titles)

Archaeology

Prof. Dr. Asuman BALDIRAN, Selçuk Üniversitesi, Türkiye

Anthropology

Prof. Dr. M. Nazif SHAHRANI, Indiana Üniversitesi, Amerika Birleşik Devletleri

Sociology

Doç. Dr. Zafer DURDU, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye

Education

Doç. Dr. D. Neslihan BAY, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Yeşim ÖZER ÖZKAN, Gaziantep Üniversitesi, Türkiye

Sports and Tourism Sciences

Doç. Dr. Süleyman Murat YILDIZ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye

Language, Literature and History

Dr. Öğr. Üyesi Hülya KAYA HASDEMİR, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Necmettin ÖZMEN, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Türkiye

Language Editors

Dr. Eda Ermagan Çağlar, Turkey

Yasemin Temirci, Germany

Advisory Board

(In alphabetical order, based on titles)

Prof. Dr. Asuman BALDIRAN

Selçuk University, TURKEY

Prof. Dr. John WENDEL

Dokkyo University, JAPON

Prof. Dr. M. Nazif SHAHRANI

Indiana University, USA

Prof. Dr. Meltem ONAY

Celal Bayar University, TURKEY

Prof. Dr. Wan Ahmad Jaafar WAN YAHAYA

Sains Malaysia University, MALEYSIA

Assoc. Prof. Dr. Ahmet EKŞİ

Kocaeli University, TURKEY

Assoc. Prof. Dr. Mehmet GÜNEŞ

Marmara University, TURKEY

Assoc. Prof. Dr. Nazile ABDULLAZADE

Azerbaycan Devlet Pedagoji University, AZERBAIJAN

Assoc. Prof. Dr. Senija TAHIROVIC

International University of Sarajevo, BIH

Assoc. Prof. Dr. Toğrul HALİLOV

Azerbaycan Milli Bilimler Akademisi, AZERBAIJAN

Assist. Prof. Dr. Admir MULAOSMANOVIĆ

International University of Sarajevo, BIH

Assist. Prof. Dr. Ali YILDIZ

Yıldız Teknik University, TURKEY

Assist. Prof. Dr. Elena TILOVSKA-KECHEDJI

"St.Kliment Ohridski" University, MACEDONIA

Assist. Prof. Dr. Fatma YAŞAR EKİCİ

İstanbul Sabahattin Zaim University, TURKEY

Assist. Prof. Dr. Nalan SINAY

Uluslararası Kıbrıs University, TRNC

Assist. Prof. Dr. Selvira DRAGANOVIĆ

International University of Sarajevo, BIH

Referee Board

(In alphabetical order, based on titles)

Prof. Dr. Arda ARIKAN, Turkey

Prof. Dr. Artun AVCI, Turkey

Prof. Dr. C. Gazi UÇKUN, Turkey

Prof. Dr. Hacer HÜSEYNOVA, Azerbaijan

Prof. Dr. Hasan Hüseyin ADALIOĞLU, Turkey

Prof. Dr. John WENDEL, Japon

Prof. Dr. M. Nazif SHAHRANI, USA

Prof. Dr. Medine YILMAZ, Turkey

Prof. Dr. Meltem ONAY, Turkey
Prof. Dr. Nasip DEMİRKUŞ, Turkey
Prof. Dr. Nigar PÖSTEKİ, Turkey
Prof. Dr. Oğuz YILDIRIM, Turkey
Prof. Dr. Şahmurat ARIK, Turkey
Prof. Dr. Wan Ahmad Jaafar WAN YAHAYA, Malaysia
Assoc. Prof. Dr. Ahmet EKŞİ, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Ebru KARAMAN, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Eray YAĞANAK, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Hasip SAYGILI, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Mehmet GÜNEŞ, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Nurten KİMTER, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Senija TAHIROVIC, BIH
Assoc. Prof. Dr. Toğrul HALİLOV, Azerbaijan
Assist. Prof. Dr. Ali FİDAN, Turkey
Assist. Prof. Dr. Benan YÜCEBALKAN, Turkey
Assist. Prof. Dr. Elena TILOVSKA-KECHEDJI, Macedonia
Assist. Prof. Dr. Esin SEZGİN, Turkey
Assist. Prof. Dr. Fatma CESUR, Turkey
Assist. Prof. Dr. İbrahim Emre GÖKTÜRK, Turkey
Assist. Prof. Dr. Nalan SINAY, TRNC
Assist. Prof. Dr. Ömer GEDİK, Turkey
Assist. Prof. Dr. Ömür Hakan KUZU, Turkey
Assist. Prof. Dr. Sezai ÖZTOP, Turkey
Dr. Sevilay ARSLAN, TRNC

Özgün Araştırmalar

1. [Fen Eğitime Yönelik Öz-Yeterliğin Öğrenme Yaklaşımları ve Öğrenme-Öğretme Ortamına Yönelik Algılara Etkisinin İncelenmesi](#)
Sayfalar 1 - 13
Neslihan ÜLTAY, Necla DÖNMEZ USTA, Eser ÜLTAY
2. [İngilizce Hazırlık Programına Devam Eden Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Özyeterlik İnançlarının İncelenmesi](#)
Sayfalar 14 - 34
Aydan Seher İLBEĞİ, Mine ÇELİKÖZ
3. [Ortaokul Öğrencilerinin Bilimsel Yaratıcılık Düzeylerini Etkileyen Faktörler Üzerine Nitel Bir Araştırma](#)
Sayfalar 35 - 50
Didem İNEL EKİCİ, Halil TANIR
4. [Alegorik Bir Öykü Olarak Küçük Kara Balık Üzerine Değerlendirmeler](#)
Sayfalar 51 - 62
Mustafa TÜRKYILMAZ
5. [Bir Demir Çelik İşletmesinin Performansının Çok Kriterli Karar Verme Yöntemleri İle Değerlendirilmesi](#)
Sayfalar 77 - 98
Aslı ÖZCAN, Nuri ÖMÜRBEK
6. [Korona Virüs ve Sosyoekonomik Sonuçlar](#)
Sayfalar 99 - 114
Hasan ALPAGO, Derya ODUNCU ALPAGO
7. [Yeni Sosyal İlişki Düzeninin 15. İstanbul Bienali Üzerinden Okunması](#)
Sayfalar 115 - 128
Caner ŞENGÜNALP
8. [Yazma Tefsirlerin Neşirlerinde Karşılaşılan Aidiyet ve Tahkik Kalitesi Problemleri: Bazı Eserler Özelinde Bir İnceleme](#)
Sayfalar 145 - 159
Ferihan ÖZMEN
9. [Özbek Türklerine Ait Destanlarda Kadın İmgeleri Üzerine Değerlendirmeler](#)
Sayfalar 160 - 177
Tuğba TEKE

10. [Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Kök Değerler Çerçevesinde Aytül Akal Masallarının İncelenmesi](#)
Sayfalar 178 - 192
Sevgen ÖZBAŞI
11. [Robotik, Kodlama ve Elektronik ile İlgili Yapılan Ders Dışı Uygulama Durumlarının Tespit Edilmesi İle İlgili Öğretmen Görüşleri](#)
Sayfalar 193 - 208
Reyhan ÖZ YILDIZ, Seyide Senanur TALASLIOĞLU, Mehtap YILDIRIM
12. [Öğretmenlerin Perspektifinden Sınıf Yönetimi](#)
Sayfalar 209 - 225
Necla DÖNMEZ USTA, Neslihan ÜLTAY, Eser ÜLTAY
13. [Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenlerinin Disiplinlerarası Yaklaşımın Temel Eğitimde Kullanımına Yönelik Görüşleri](#)
Sayfalar 226 - 243
Arefe YURTTAŞ, Eda ERDAŞ KARTAL, Atila ÇAĞLAR
14. [Genelleme Sürecinin Çember ve Noktalar Problemi Bağlamında İncelenmesi](#)
Sayfalar 244 - 258
Handan DEMİRCİOĞLU, Halid Akif TUNCAY
15. [Psikolojik Danışman Adaylarına Göre Etkili Psikolojik Danışmanın Özellikleri ve Psikolojik Danışman Eğitiminin Etkisi](#)
Sayfalar 259 - 274
Fidan KORKUT OWEN, Meliha TUZGÖL DOST
16. [Fen Bilimleri Dersi ve Laboratuvar Uygulamalarına Yönelik Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri: Bir Durum Çalışması](#)
Sayfalar 275 - 294
Ramazan SOĞUKPINAR, Kerim GUNDOĞDU
17. [İletişimsizliğin Gülen Yüzleri: Karagöz ile Hacivat](#)
Sayfalar 295 - 307
Yıldız YENEN AVCI
18. [Zaynab Alkali'nin The Stillborn Eserindeki Nijeryalı Alt Sınıf Kadının Durumunun Yapıbozucu Açından Okunması](#)
Sayfalar 308 - 318
Yakut AKBAY
19. [Bilinçli Farkındalık ve Psikolojik Sağlık Arasındaki İlişkide Temel Empati Becerilerinin Aracı Rol Etkisinin İncelenmesi](#)
Sayfalar 319 - 335
Nesrullah OKAN, Mücahit YILMAZTÜRK, Betül KÜRÜM
20. [Öğretmen ve Yönetici Bakış Açısıyla Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Becerisi](#)
Sayfalar 336 - 349
Gökçe ÖZDEMİR
21. [İşbirliği Ölçeği: Kültürel Adaptasyon](#)
Sayfalar 350 - 363
Yağmur Gözde YERLİKAYA, Burak DOĞRUYOL

22. [Ortaöğretim Öğrencilerinin Problem Çözmeye Yönelik İnançları Ve Akademik Özyeterlilik Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi](#)
Sayfalar 364 - 384
Şule DURAN, Selami ERCAN
23. [Marka Farkındalığı İle Satın Alma Niyeti Arasındaki İlişki Bağlamında Televizyon Dizilerinde Ürün Yerleştirme](#)
Sayfalar 383 - 403
Öner BAŞARIR
24. [Müzik Destekli Matematik Öğretiminin Erişimi ve Tutuma Etkisi](#)
Sayfalar 404 - 424
Selin İŞİTAN, Mevlüde DOĞAN
25. [Fransız Kaynaklarına Göre Osmanlı Devleti Topraklarında Kurulan Yabancı Sermayeli Bankalar Arasındaki Rekabet \(1856-1914\)](#)
Sayfalar 425 - 437
Damla AYOGLU DUMAN
26. [Geçiş Dönemi Sürecinde Kırım'da Güç Yapılarının ve Politikaların Oluşturulması: 2014 – 2016](#)
Sayfalar 438 - 456
Viktorii DEMYDOVA
27. [Covid 19 Salgınına İlişkin Tepkilerin Psikolojik Sağlık Açısından İncelenmesi](#)
Sayfalar 471 - 483
Gülin YAZICI ÇELEBİ

Derlemeler

1. [Büyük Verinin Etkin Yönetiminde Stratejik Uyum ve Veri Odaklı Kültür](#)
Sayfalar 63 - 76
Tuğba KARABOĞA, Cemal ZEHİR
2. [Kremasyonun Tarihçesi ve Türkiye'de Kremasyon](#)
Sayfalar 129 - 144
Sevim COŞKUN, Nüket BÜKEN
3. [Sağlıklı ve Başarılı Oganizasyonlar Gerçekleştirmek için Yönetim Yaklaşımlarının İnsan Kaynakları Stratejileri Yönünden Analizi](#)
Sayfalar 198 - 206
Canan TİFTİK

Original Articles

1. [Investigation of the Effects of Self-Efficacy for Science Education on Learning Approaches and Perceptions of Learning-Teaching Environment](#)
Pages 1 - 13
Neslihan ÜLTAY, Necla DÖNMEZ USTA, Eser ÜLTAY
2. [Investigation of English Self-Efficacy Beliefs of the Students Who Are Studying English at Preparatory Schools](#)
Pages 14 - 34
Aydan Seher İLBEĞİ, Mine ÇELİKÖZ
3. [A Qualitative Research on Factors Affecting the Scientific Creativity Levels of Secondary School Students](#)
Pages 35 - 50
Didem İNEL EKİCİ, Halil TANIR
4. [The Considerations on Behrengi's Small Black Fish as An Allegorical Story](#)
Pages 51 - 62
Mustafa TÜRKYILMAZ
5. [Evaluation of Performance of an Iron-Steel Operation by Multi Criteria Decision Making Methods](#)
Pages 77 - 98
Aslı ÖZCAN, Nuri ÖMÜRBEK
6. [Socio-Economic Consequences of Coronavirus](#)
Pages 99 - 114
Hasan ALPAGO, Derya ODUNCU ALPAGO
7. [Reading the New Social Relationship Order on the 15th Istanbul Biennial](#)
Pages 115 - 128
Caner ŞENGÜNALP
8. [Attribution and Verification Quality Problems Encountered in Publishing of Some Manuscript Tafsirs: A Review of Some Tafsir Books](#)
Pages 145 - 159
Ferihan ÖZMEN
9. [Considerations on the Women's Image in the Epics of Uzbek Turks](#)
Pages 160 - 177
Tuğba TEKE
10. [Analysis of Aytül Akal's Tales within the Framework of the Core Values in the National Turkish Language Curriculum](#)
Pages 178 - 192
Sevgen ÖZBAŞI
11. [Determination of Situations of Extra-curricular Practices Carried About Robotics, Coding and Electronics](#)
Pages 193 - 208
Reyhhan ÖZ YILDIZ, Seyide Senanur TALASLIOĞLU, Mehtap YILDIRIM

12. [Classroom Management Perspective of Teachers](#)
Pages 209 - 225
Necla DÖNMEZ USTA, Neslihan ÜLTAY, Eser ÜLTAY
13. [Preschool and Elementary School Teachers' Views on the Use of Interdisciplinary Approach in Basic Education](#)
Pages 226 - 243
Arefe YURTTAŞ, Eda ERDAŞ KARTAL, Atila ÇAĞLAR
14. [Examination of Generalization Process in the Context of " the Circles and Points" Problem](#)
Pages 244 - 258
Handan DEMİRCİOĞLU, Halid Akif TUNCAY
15. [Psychological Counselor Candidates Opinions about Effective Psychological Counselors and Effectiveness of Psychological Counselor Education](#)
Pages 259 - 274
Fidan KORKUT OWEN, Meliha TUZGÖL DOST
16. [Students' and Teachers' Views on Science Lesson and Laboratory Practices: A Case Study](#)
Pages 275 - 294
Ramazan SOĞUKPINAR, Kerim GUNDOĞDU
17. [Smiling Faces of Miscommunication: Karagöz and Hacivat](#)
Pages 295 - 307
Yıldız YENEN AVCI
18. [A Deconstructive Reading of the Nigerian Subaltern in Zaynab Alkali's The Stillborn](#)
Pages 308 - 318
Yakut AKBAY
19. [Investigation of the Mediator Role Effect of Cognitive Empathy and Emotional Empathy Variables in the Relationship between Mindfulness and Resilience](#)
Pages 319 - 335
Nesrullah OKAN, Mücahit YILMAZTÜRK, Betül KÜRÜM
20. [Classroom Management Skills of Teachers from a Teacher and Administrator Perspective](#)
Pages 336 - 349
Gökçe ÖZDEMİR
21. [Cooperation Scale: Cultural Adaptation](#)
Pages 350 - 363
Yağmur Gözde YERLİKAYA, Burak DOĞRUYOL
22. [Investigation of Secondary School Students' Problem Solving Beliefs and Academic SelfEfficacy Perceptions According to Various Variables](#)
Pages 364 - 384
Şule DURAN, Selami ERCAN

23. [Product Placement in TV Series in the Context of the Relation Between Brand Awareness and Purchase Intention](#)
Pages 383 - 403
Öner BAŞARIR
24. [Analyzing the Effects of Mathematics Teaching That was Supported with Music to Achievement and Attitudes](#)
Pages 404 - 424
Selin IŞITAN, Mevlüde DOĞAN
25. [Competition between Foreign Capital Banks Established in the Soils of the Ottoman State According to the French Resources \(1856-1914\)](#)
Pages 425 - 437
Damla AYOGLU DUMAN
26. [Formation of the Power Structures and Policies in Crimea During the Transition Period: 2014 – 2016](#)
Pages 438 - 456
Viktorii DEMYDOVA
27. [Investigation of Reactions to the Covid 19 Outbreak in terms of Psychological Resilience](#)
Pages 471 - 483
Gülin YAZICI ÇELEBİ

Review Articles

1. [Strategic Alignment and Data-Oriented Culture in Effective Management of Big Data](#)
Pages 63 - 76
Tuğba KARABOĞA, Cemal ZEHİR
2. [A Brief History of Cremation and Cremation in Turkey](#)
Pages 129 - 144
Sevim COŞKUN, Nüket BÜKEN
3. [Analysis of Management Approaches in terms of Human Resources Strategies to realize Healthy and Successful Organizations](#)
Pages 198 - 206
Canan TİFTİK

Fen Eğitimine Yönelik Öz-Yeterliğin Öğrenme Yaklaşımları ve Öğrenme-Öğretme Ortamına Yönelik Algılara Etkisinin İncelenmesi

Doç. Dr. Neslihan Ültay¹

Doç. Dr. Necla Dönmez Usta²

Doç. Dr. Eser Ültay^{3*}

Geliş tarihi: 27.02.2020

Kabul tarihi: 17.04.2020

Atf bilgisi:

IBAD Sosyal Bilimler Dergisi

Sayı: 8 Sayfa: 1-13

Yıl: 2020 Dönem: Güz

This article was checked by Turnitin.
Similarity Index 14%

Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

¹Giresun Üniversitesi, Türkiye,
neslihanultay@gmail.com,
ORCID ID 0000-0002-9783-0486

²Giresun Üniversitesi, Türkiye,
necladonmezusta@gmail.com,
ORCID ID 0000-0002-8075-7446

³Giresun Üniversitesi, Türkiye,
eserultay@gmail.com,
ORCID ID 0000-0001-6839-6361

* Sorumlu yazar

ÖZ

Çalışmanın temel amacı; okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz-yeterliklerinin, öğrenme yaklaşımlarının ve öğrenme-öğretme ortamına yönelik algılarının incelenmesidir. Çalışma, ilişkisel tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. Çalışmanın örneklemini Doğu Karadeniz Bölgesi'ndeki bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği 1., 2., 3. ve 4. sınıflarında öğrenim görmekte olan 384 okul öncesi öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Fen eğitimine yönelik öz-yeterlik ölçeği", "Öğrenme yaklaşımları ölçeği" ve "Öğrenme-öğretme ortamına yönelik algı ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları dikkate alındığında, okul öncesi 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarının fen öz-yeterliklerinin 1. sınıf öğretmen adaylarına oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç da okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarının "derinlemesine" alt boyutunun 1. sınıflar lehine anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Sınıf seviyesi arttıkça derinlemesine öğrenme yaklaşımlarını tercih edenlerin sayısı azalmaktadır. Ayrıca öğrenme yaklaşımlarının "stratejik" alt boyutu için de yine 1. ve 2. sınıflar lehine anlamlı fark çıkmıştır. Öğrenme yaklaşımlarının "yüzeysel" alt boyutu için sınıf seviyelerine göre anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Araştırmanın ulaştığı bir diğer sonuç da, okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf seviyelerine göre öğrenme-öğretme ortamına yönelik algıları arasında 1. ve 2. sınıflar lehine farkın bulunması ve sınıf seviyeleri arttıkça öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme ortamına yönelik algı puanlarının gittikçe düşmesidir. Araştırmanın dördüncü alt probleminden elde edilen sonuç ise okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz-yeterlikleri ile öğrenme yaklaşımlarını tercih etmeleri arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişkinin olmasıdır. Ayrıca okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz-yeterlikleri ile öğrenme-öğretme ortamına yönelik algıları arasında da öğrenme yaklaşımlarına oranla daha düşük yine pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını tercih etmeleri ise öğrenme-öğretme ortamına yönelik algıları ile daha yüksek oranda ilişkili çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Fen Eğitimine Yönelik Öz-Yeterlik, Okul Öncesi Öğretmen Adayları, Öğrenme-Öğretme Ortamına Yönelik Algı, Öğrenme Yaklaşımları

Investigation of the Effects of Self-Efficacy for Science Education on Learning Approaches and Perceptions of Learning-Teaching Environment

Assoc. Prof. Dr. Neslihan Ültay¹
Assoc. Prof. Dr. Necla Dönmez Usta²
Assoc. Prof. Dr. Eser Ültay^{3*}

First received: 27.02.2020
Accepted: 17.04.2020

Citation:
IBAD Journal of Social Sciences
Issue: 8 **Pages:** 1-13
Year: 2020 **Session:** Fall

This article was checked by *Turnitin*.
Similarity Index 14%

¹Giresun University, Turkey,
neslihanultay@gmail.com,
ORCID ID 0000-0002-9783-0486

²Giresun University, Turkey,
necladonmezusta@gmail.com,
ORCID ID 0000-0002-8075-7446

³Giresun University, Turkey,
eserultay@gmail.com,
ORCID ID 0000-0001-6839-6361

* Corresponding Author

ABSTRACT

The main purpose of the study was to determine the preschool teacher candidates' self-efficacy towards science education, learning approaches and perceptions of the learning-teaching environment. The study was conducted using relational survey model. The sample of the study consists of 384 preschool teacher candidates who were studying in 1st, 2nd, 3rd and 4th grades of Preschool Education of Faculty of Education in a state university in the North East of Turkey. In the research, "self-efficacy scale for science education", "learning approaches scale" and "perception scale for learning-teaching environment" were used as data collection tools. When the findings of the study were taken into consideration, it was found that 3rd and 4th grade pre-service teacher candidates' of science self-efficacy was higher than 1st grade pre-service teachers. Another result obtained from the study was that the "in-depth" sub-dimension of learning approaches scale of pre-school teacher candidates' was significantly higher in favor of 1st grade teacher candidates. As class level increases, the number of those who prefer "in-depth" learning approaches decreases. There was also a significant difference in favor of 1st and 2nd grades for the "strategic" sub-dimension of learning approaches. For the "superficial" sub-dimension of learning approaches scale, no significant difference was observed according to grade levels. Another result reached by the study was that there was a difference between preschool teacher candidates' perceptions of learning-teaching environment in favor of 1st and 2nd grades and as the grade levels increase, the perception scores of prospective teachers towards learning-teaching environment decrease gradually. The fourth sub-problem of the study was that there was a moderate positive relationship between preschool teacher candidates' self-efficacy towards science education and learning approaches. Furthermore, a lower positive correlation was found between preschool teacher candidates' self-efficacy towards science education and their perceptions about learning-teaching environment compared to learning approaches. Preschool teacher candidates' preference for learning approaches was more correlated with their perceptions about the learning-teaching environment.

Keywords: Self-Efficacy Towards Science Education, Preschool Teacher Candidates, Perceptions About The Learning-Teaching Environment, Learning Approaches

GİRİŞ

Eğitim sisteminin en önemli bileşenlerinden biri kuşkusuz öğretmenlerdir. Öğretmenlerin gelişen ve değişen dünyaya ayak uydurabilecek bireyler yetiştirebilmeleri onların öz-yeterlik inançları ile doğrudan ilişkilidir. Öğretmenlerin herhangi bir konu/kavram ile ilgili sahip oldukları bilgiyi aktarabilmek için; konuya olan hâkimiyetleri, yetenekleri ve davranışları kendilerinde bulundurabilme derecesi alan yazında öz-yeterlik olarak tanımlanmaktadır (Compeau ve Higgins, 1995; Gürcan, 2005; Khodarahimi, 2010). Öz-yeterliği yüksek olan öğretmenlerin mesleki doyumlarının da yüksek olduğu belirtilmektedir (Skaalvik ve Skaalvik, 2010; Khan, Fleva ve Qazi, 2015). Öğretmen öz-yeterliği öğrenme ortamındaki öğretimin kalitesini ve sürdürülebilirliğini de dinamikleştirmektedir (Azar, 2010). Öğrenme ortamının temel yapı taşı olan öğretmenin öz-yeterliliği birçok araştırmanın da konusu olmuştur (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy, 1998; Woolfolk-Hoy ve Spero, 2005; Toptaş ve Gözel, 2017; Bahadır, Dikmen, Akmençe, Şimşek ve Tuncer, 2019; Ocak ve Karakuş, 2019). Bazı araştırmalarda (Goddard, Hoy ve Woolfolk-Hoy, 2000) öğretmen öz-yeterliğinin öğrenme ortamındaki öğrenen başarısı ile doğrudan ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmen ya da öğretmen adayı öz-yeterliklerinin akademik başarıyı yordama gücüne (Bahar, 2019), bilimsel araştırmaya (Akçöltekin, 2019), sınıf yönetimi dersine (Ekici, 2008) ve sınıf yönetimi becerilerine (Çelik, 2019), zeka türlerine (Berkant ve Ekici, 2007) yönelik ilişkilerinin incelendiği ve fen eğitime yönelik öz-yeterliklerin belirlendiği çalışmalar (Vural ve Hamurcu, 2008; Bahadır vd., 2019) da mevcuttur. Ayrıca öğretmenlerin sahip oldukları öz-yeterliklerine dayalı olarak fen etkinliklerine yer vermeleri (Dönmez Usta ve Ültay, 2017) fen etkinliklerine ayrılan zamanın fen eğitimi öz-yeterlik becerileri ile ilişkili olduğu belirtilmektedir. Fen eğitime yönelik öz-yeterliği yüksek olan bir öğretmen, öğrencilerinin fen bilimine yönelik bakış açılarında farklılıklar oluşturabilir. Okul öncesi öğretmenleri çocukların hayatta karşılaştıkları ilk öğretmenleri olması sebebiyle onların hayatında ayrı bir öneme sahiptir. Okul öncesi öğretmenlerinin fen konularına olan yaklaşımları, tutumları ve çeşitli yöntem ve tekniklerle bu bilgileri öğrencilere aktarabilmeleri onların sahip oldukları fen bilgilerinin düzeyi ile doğrudan ilişkilidir. Ancak yapılan bazı çalışmalar okul öncesi öğretmenlerinin kendilerini fen konularında bilimsel anlamda yetersiz hissettiklerini göstermektedir (Ayvacı, Devocioğlu ve Yiğit, 2002; Özbey ve Alisananoğlu, 2008; Ültay ve Can, 2015).

Fen bilimine ilgi duyan bir öğrencinin temel eğitimi sırasında okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterliği yüksek ve teşvik edici olması, öğrencilerin merak, keşfetme ve yaratıcılıklarını geliştirilebilmesi bakımından önemli bir adımdır (Ültay ve Ültay, 2015; Gül ve Özay Köse, 2017; Ültay, Ültay ve Çilingir, 2018, 2019). Bu adım ayrıca diğer alanlardaki yaratıcılıklarını ve ileri düşünme becerilerini de önemli ölçüde etkileyebilir (Orkunoğlu, 2016). Bu doğrultuda geleceğin temel eğitimini önemli ölçüde şekillendirecek olan okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitime yönelik öz-yeterliklerin belirlenmesi mevcut durumun ortaya konulması ve bu durumun değerlendirilerek gelecek çalışmaların şekillendirilmesi açısından da oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının fen eğitime yönelik öz-yeterliğin ya da mesleki öz-yeterliklerinin, öğrenme yaklaşımları ve öğrenme-öğretme ortamına yönelik algıları ile ilişkili olduğu düşünülmektedir (Büyüktanır, 2014). Bu noktadan hareketle alan yazında, sahip olunan öz-yeterliğin öğrenme yaklaşımı, kaygı, tutum, algı, başarı gibi değişkenler ile incelenmesi gerektiği şeklinde öneriler bulunmaktadır (Kotaman, 2008). Öğretmen adaylarının öğrenme ortamlarındaki fen eğitime yönelik tercih ettikleri öğrenme yaklaşımlarının öz-yeterlikleri ile ilişkisinin belirlenmesi ve öğrenme ortamlarındaki mevcut durumun niteliğinin ortaya konulmasının gerekli olduğu da düşünülmektedir (Biggs, 1987). Öğretmenlerin tercih ettikleri öğrenme yaklaşımlarının öğrencilerin akademik başarılarını, tutumlarını, motivasyonlarını ve öz-yeterliklerini etkileyebilir.

Marton ve Saljo 1976 yılında (akt. Ekinci, 2008) yapmış oldukları çalışmalarında öğrenme yaklaşımlarını genel olarak iki grupta toplamışlardır: Derinlemesine ve yüzeysel öğrenme yaklaşımları. Marton ve Saljo öğrencilere vermiş oldukları bilimsel bir makaleyi okumalarını istemişler, ardından onlara bazı sorular yöneltmişlerdir. Öğrencilerin sorulara cevap verme biçimlerinden öğrenme süreçlerini öncelikle derinlemesine ve yüzeysel olarak ikiye ayırmışlardır. Derinlemesine öğrenme yaklaşımında öğrenenler konuyu daha uzun süre belleklerinde tutarlar, diğer konular arasında bağlantılar kurarlar ve

üst düzey bilişsel becerilerini kullanırlar. Yüzeysel öğrenme yaklaşımı ise öğrenenlerin öğrenmeleri gereken bilgiyi ezberledikleri, üst düzey bilişsel becerileri kullanmadıkları bir öğrenme yaklaşımıdır (Ramsden, 2000). Daha sonra birçok araştırmacının yapmış oldukları çalışmalar bu sonuçları destekler nitelikte olmuştur ancak sonradan yapılan çalışmalar derinlemesine ve yüzeysel öğrenme sürecine stratejik öğrenme sürecinin varlığını da eklemiştir. Stratejik öğrenme yaklaşımı ise iyi not almayı ve başarılı olmayı hedefleyen bir öğrenme yaklaşımıdır. Böylece öğrenme yaklaşımları alan yazında genel olarak üç başlık altında incelenmektedir (Ekinci, 2008).

Alan yazında öğrenme yaklaşımları ile öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelendiği birçok çalışma mevcuttur. Bu çalışmalardan bazılarında derinlemesine öğrenme yaklaşımı yüksek olan öğretmenlerin öz-yeterliklerinin de yüksek olduğu belirtilmiştir (Büyüktanır, 2014). Bu nedenle öğrencilerin temel fen eğitimini şekillendirilmesine ve gelecek fen eğitimlerine bakış açısı oluşturulmasına birincil kaynak olan okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe başlamadan önce tercih ettikleri öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesi önem taşımaktadır. Çalışma kapsamında öğretmen adaylarının belirlenen öğrenme yaklaşımlarının öz-yeterlik ile de ilişkisinin ortaya konulması öğrenme-öğretme süreçlerinin planlanması açısından da gerekli olduğu düşünülmektedir. Öğrenme yaklaşımlarının kişisel özellikler, kişilik özellikleri, geçmiş eğitim yaşantıları ve öğrenme-öğretme ortamının özelliklerinden etkilendiği bilinmektedir. Alan yazında öğrenme yaklaşımı tercihinde öğrenme-öğretme ortamının özelliklerinin belirleyici olduğu belirtilmektedir (Biggs, 1999; Fry, Ketteridge ve Marshall, 2003; Ekinci, 2008). Ramsden (2000) çalışmasında öğrenme yaklaşımlarının öğrenen ile öğrenme görevi arasında karşılıklı etkileşime dayalı olduğunu sonucuna varmıştır. Öğrenme ortamına ilişkin algı mı öğrenme yaklaşımlarını belirlemede etkili oluyor, yoksa yaklaşımlara göre mi ortam algılanıyor?" sorusunun odak olduğu çalışmada (Diseth, 2007) öğrenme yaklaşımı ile öğrenme-öğretme ortamına yönelik algının ilişkisi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çalışmalarda öğrenme-öğretme ortamına yönelik algının öğrenme yaklaşımını etkilediği belirlenmiştir (Kember ve Leung, 1998; Ekinci, 2008). Bu nedenle çalışma kapsamında fen eğitimine yönelik öz-yeterliğin yanı sıra öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesinde öğrenme-öğretme ortamına yönelik algının da incelenmesi gerektiğine inanılmaktadır. Çalışma sonucunda da kısmen de olsa okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz-yeterliklerinin öğrenme yaklaşımları ve öğrenme-öğretme ortamına yönelik algılarının incelenmesi ile alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yukarıdaki gerekçelerden yola çıkılarak oluşturulan çalışmanın temel amacı; okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz-yeterliklerinin, öğrenme yaklaşımlarının ve öğrenme-öğretme ortamına yönelik algılarının incelenmesidir. Çalışmada bu temel amacın yanında aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf seviyelerine göre fen eğitimine yönelik öz-yeterlikleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf seviyelerine göre öğrenme yaklaşımlarının alt boyutları (derinlemesine, stratejik ve yüzeysel) arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf seviyelerine göre öğrenme-öğretme ortamına yönelik algıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz-yeterlikleri ile öğrenme-öğretme ortamına yönelik algıları ve öğrenme yaklaşımları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz-yeterliklerinin, öğrenme yaklaşımlarının ve öğrenme-öğretme ortamına yönelik algılarının incelenmesinin amaçlandığı bu çalışma, tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli (Karasar, 2007) kullanılarak yürütülmüştür. Çalışmanın temel amacı doğrultusunda üç değişken arasındaki değişim ve derece incelendiğinden ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir.

Evren ve Örneklem

Çalışmanın örneklemini okul öncesi öğretmenlerinin oluşturduğu evrenden tabakalı ve kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemleri ile seçilen Doğu Karadeniz Bölgesi'ndeki bir devlet üniversitesinde **2018-2019 akademik yılı bahar yarıyılında** öğrenim görmekte olan toplam 384 okul öncesi öğretmeni adaydır. Bu sayı literatürde yer alan değerlerin (Cohen, Manion ve Morrison, 2005) üstündedir. Çalışmanın örneklemini iki aşamada seçildiği için çok aşamalı olarak değerlendirilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Tabakalı örnekleme aşamasında sınıf düzeyi örnekleme birimi olurken, kolay ulaşılabilir örnekleme aşamasında ise okul öncesi öğretmen adayları örnekleme birimini oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre dağılımı Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre dağılımı

Sınıf Düzeyi	Öğrenci Sayısı
1. Sınıf	89
2. Sınıf	114
3. Sınıf	93
4. Sınıf	88
Toplam	384

Çalışmada öncelikle toplam 427 öğretmen adayına veri toplama araçları uygulanmıştır. Ancak veriler incelendiğinde; eksik veriler nedeniyle 43 öğretmen adayı veri setinden çıkarılmış ve 384 öğretmen adayının verileri değerlendirmeye alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan ölçekler aşağıda detaylıca açıklanmıştır.

Fen eğitime yönelik öz-yeterlik ölçeği (FÖÖ): Araştırmada kullanılan FÖÖ Büyüktaşır (2014) tarafından geliştirilmiş olup, ölçeğin orijinal adı “Okul öncesinde fen eğitime yönelik öz-yeterlik ölçeğidir”. Araştırmacı ölçeği geliştirmeden önce alan incelemesi yapmış, ardından da Okul Öncesinde Fen Eğitimi dersini almış 20 3.sınıf okul öncesi öğretmen adayına kendilerini ne kadar yeterli hissettikleriyle ilgili bir kompozisyon yazdırmıştır. Burada yer alan ifadelerden yola çıkılarak ölçekteki maddelere karar verilmiş olup, daha sonra geçerlik ve güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Ardından ölçeğe son şekli verilmiş olup, bu araştırmada da ölçeğin son hali araştırmacının izni dahilinde kullanılmıştır.

Ölçekte 16 madde bulunmakta olup, beşli Likert tipinde derecelendirme için “her zaman, genellikle, sık sık, bazen ve hiçbir zaman” kategorileri kullanılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği için hesaplanan güvenilirlik katsayısı (Cronbach alpha) 0.927 çıkmış olup, ölçek oldukça güvenilir bulunmuştur.

Öğrenme yaklaşımları ölçeği (ÖYÖ): Araştırmada kullanılan ÖYÖ Ekinci (2008) tarafından geliştirilmiş olup, “derinlemesine”, “stratejik” ve “yüzeysel” olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. İlk 18 madde “derinlemesine” alt boyutu, 19’dan 36. maddeye kadar “stratejik” alt boyutunu, son 18 madde ise “yüzeysel” alt boyutunu ölçen maddelerdir. Ölçek öğrenme yaklaşımlarının neler olduğunu ortaya koymaktan ziyade öğrencilerin bu yaklaşımlardan hangilerini tercih ettiklerini belirlemeye yönelik olarak geliştirilmiştir. Bu araştırmada da aynı amaçla kullanılmış olup, araştırmacıdan ölçeğin kullanımı ile ilgili gerekli izinler alınmıştır.

Ölçekte 54 madde bulunmakta olup, beşli Likert tipinde derecelendirme için “tam yansıtıyor, çok yansıtıyor, biraz yansıtıyor, az yansıtıyor, hiç yansıtıyor” kategorileri kullanılmıştır. Ölçeğin bütünü için hesaplanan güvenilirlik katsayısı (Cronbach alpha) 0.889 çıkmış olup, ölçek oldukça güvenilir bulunmuştur. Ölçeğin okul öncesi öğretmen adayları için yapılmış geçerli güvenilirlik analizi Büyüktaşır (2014) tarafından yapılmış olup, güvenilirlik katsayısı derinlemesine alt boyutu için 0.84, yüzeysel alt boyutu için 0.81, stratejik alt boyutu için ise 0.88 bulunmuştur.

Öğrenme-öğretme ortamına yönelik algı ölçeği (ÖÖÖÖ): Araştırmada kullanılan ÖÖÖÖ yine Ekinci (2008) tarafından geliştirilmiş olup, ölçek öğrenci algılarına göre öğrenme-öğretme ortamının yüzeysel öğrenmeye mi anlamlı öğrenmeye mi götürecektir özelliklere sahip olma derecesinin belirlenmesi amacı

taşımaktadır. Araştırmacıdan ölçeğin kullanımı ile ilgili gerekli izinler alındıktan sonra bu araştırmada kullanılmıştır.

Ölçekte 31 madde bulunmakta olup, beşli Likert tipinde derecelendirme için “tam yansıtıyor, çok yansıtıyor, biraz yansıtıyor, az yansıtıyor, hiç yansıtıyor” kategorileri kullanılmıştır. Ölçeğin okul öncesi öğretmen adaylarına uygulanmasıyla hesaplanan güvenirlik katsayısı (Cronbach alpha) 0.872 çıkmış olup, ölçek oldukça güvenilir bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde IBM SPSS v22 paket programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde kullanılacak parametrik ya da parametrik olmayan testlerin tercihine ise verilerin normal dağılım yapıp yapmadığına ve verilerin varyanslarının homojenliğine göre karar verilmiştir. Buna göre, FÖÖ’den ve ÖYÖ’den elde edilen veriler normal dağılım göstermesine rağmen, varyanslar homojen bulunmamıştır. Bu sebeple FÖÖ’nün ve ÖYÖ’nün analizinde parametrik olmayan testlerden çoklu karşılaştırmalar için Kruskal-Wallis testi, ikili karşılaştırmalar için ise Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. ÖÖÖÖ’den elde edilen veriler ise hem normal dağılım göstermekte olup, hem de varyanslar homojen bulunmuştur. Bu sebeple ÖÖÖÖ’nün analizinde parametrik testlerden ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi (One-way ANOVA) kullanılmıştır. Ayrıca ÖÖÖÖ’de olumsuz olan maddeler (27, 28, 29, 30 ve 31. maddeler) ters çevrilerek kodlanarak analizler yapılmıştır.

Araştırmada Etik

Araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının veri toplama sürecinde toplanan verilerinin okuyucu ile paylaşımı konusunda rızaları alınmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının bazı demografik bilgilerinin de okuyucu ile paylaşılacağı açıkça belirtilerek onayları alınmış araştırmadan herhangi bir şekilde zarar görmeyecekleri belirtilmiştir (Cohen ve Manion, 1989; Drew, Hardman ve Hart, 1996). Uygulamalar ve veri toplama sürecinde araştırmacı ile öğretmen adayları arasında geçen bazı özel diyaloglar mahremiyet ve gizlilik ilkelerince araştırmaya yansıtılmamıştır. Bununla birlikte, araştırma etiği çerçevesinde veri toplama sürecine katılan öğretmen adaylarının isimleri gizli tutulmuştur.

BULGULAR

Araştırmanın Birinci Alt Problemine Ait Bulguları

“Okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf seviyelerine göre fen eğitimine yönelik öz-yeterlikleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” birinci alt problemine göre, FÖÖ’nün sınıf düzeyleri arasında anlamlı farkın bulunup bulunmadığını belirlemek için yapılan Kruskal-Wallis testi verileri aşağıda sunulmuştur:

Tablo 2. FÖÖ için Kruskal-Wallis testi sonuçları

	Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	χ^2	sd	p
ToplamFÖÖ	1. Sınıf	89	167,37	9,837	3	,020
	2. Sınıf	114	184,02			
	3. Sınıf	93	210,50			
	4. Sınıf	88	209,88			
	Toplam	384				

Tablo 2’ye göre p değeri ,05’ten büyük olmadığı için “sınıf düzeyleri arasında anlamlı fark yoktur” hipotezi kabul edilmediğinden, grupların en az ikisinin ortalamaları arasında anlamlı fark vardır sonucuna varılmıştır. Hangi gruplar arasında anlamlı farkın olduğunu tespit etmek amacıyla Mann-Whitney U testleri yapılmış ve aşağıda özet tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 3. FÖÖ için Mann-Whitney U testlerinin sonuçları

Sınıf Düzeyleri	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
1. Sınıf	89	167,37	3	9,837	,02	1.sınıf – 3.sınıf
2. Sınıf	114	184,02				1.sınıf – 4.sınıf
3. Sınıf	93	210,50				
4. Sınıf	88	209,88				

Tablo 3'e göre 1. ve 3. sınıflar arasında 3. sınıflar lehine; 1. ve 4. sınıflar arasında da 4. sınıflar lehine anlamlı farkın olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın İkinci Alt Problemine Ait Bulguları

“Okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf seviyelerine göre öğrenme yaklaşımlarının alt boyutları (Derinlemesine, Stratejik, Yüzeysel) arasında anlamlı bir fark var mıdır?” ikinci alt problemine göre, Derinlemesine alt boyutunun sınıf düzeyleri arasında anlamlı farkın bulunup bulunmadığını belirlemek için yapılan Kruskal-Wallis testi verileri aşağıda sunulmuştur:

Tablo 4. Derinlemesine alt boyutu için Kruskal-Wallis testi sonuçları

	Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	χ^2	sd	p
Derinlemesine	1. Sınıf	89	221,83	11,883	3	,008
	2. Sınıf	114	199,17			
	3. Sınıf	93	176,99			
	4. Sınıf	88	170,59			
	Toplam	384				

Tablo 4'e göre p değeri ,05'ten büyük olmadığı için “sınıf düzeyleri arasında anlamlı fark yoktur” hipotezi kabul edilmediğinden, grupların en az ikisinin ortalamaları arasında anlamlı fark vardır sonucuna varılmıştır. Hangi gruplar arasında anlamlı farkın olduğunu tespit etmek amacıyla Mann-Whitney U testleri yapılmış ve aşağıda özet tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 5. Derinlemesine alt boyutu için Mann-Whitney U testlerinin sonuçları

Sınıf Düzeyleri	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
1. Sınıf	89	221,83	3	11,883	,008	1.sınıf – 3.sınıf
2. Sınıf	114	199,17				1.sınıf – 4.sınıf
3. Sınıf	93	176,99				
4. Sınıf	88	170,59				

Tablo 5'e göre 1. ve 3. sınıflar arasında 1. sınıflar lehine; 1. ve 4. sınıflar arasında da yine 1. sınıflar lehine anlamlı farkın olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 6. Stratejik alt boyutu için Kruskal-Wallis testi sonuçları

	Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	χ^2	sd	p
Stratejik	1. Sınıf	89	221,28	12,488	3	,006
	2. Sınıf	114	199,07			
	3. Sınıf	93	165,51			
	4. Sınıf	88	183,41			
	Toplam	384				

Tablo 6'ya göre p değeri ,05'ten büyük olmadığı için “sınıf düzeyleri arasında anlamlı fark yoktur” hipotezi kabul edilmediğinden, grupların en az ikisinin ortalamaları arasında anlamlı fark vardır sonucuna varılmıştır. Hangi gruplar arasında anlamlı farkın olduğunu tespit etmek amacıyla Mann-Whitney U testleri yapılmış ve aşağıda özet tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 7. Stratejik alt boyutu için Mann-Whitney U testlerinin sonuçları

Sınıf Düzeyleri	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
1. Sınıf	89	221,28	3	12,488	,006	1.sınıf – 3.sınıf
2. Sınıf	114	199,07				1.sınıf – 4.sınıf
3. Sınıf	93	165,51				2.sınıf – 3.sınıf
4. Sınıf	88	183,41				

Tablo 7'ye göre 1. ve 3. sınıflar arasında 1. sınıflar lehine, 1. ve 4. sınıflar arasında da 1. sınıflar lehine ve 2. ve 3. sınıflar arasında 2. sınıflar lehine anlamlı farkın olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 8. *Yüzeysel alt boyutu için Kruskal-Wallis testi sonuçları*

	Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	χ^2	sd	p
Yüzeysel	1. Sınıf	89	202,94	3,442	3	,328
	2. Sınıf	114	201,64			
	3. Sınıf	93	178,69			
	4. Sınıf	88	184,68			
	Toplam	384				

Tablo 8'e göre p değeri ,05'ten küçük olmadığı için "sınıf düzeyleri arasında anlamlı fark yoktur" hipotezi kabul edildiğinden, grupların ortalamaları arasında anlamlı fark yoktur sonucuna varılmıştır.

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Ait Bulguları

"Okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf seviyelerine göre öğrenme-öğretme ortamına yönelik algıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" üçüncü alt problemine göre, ÖÖÖÖ'nün sınıf düzeyleri arasında anlamlı farkın bulunup bulunmadığını belirlemek için yapılan İlişkisiz Örneklemeler için Tek Yönlü Varyans Analizi testi verileri aşağıda sunulmuştur:

Tablo 9. *ÖÖÖÖ için İlişkisiz Örneklemeler için Tek Yönlü Varyans Analizi testi sonuçları*

Grup	N	\bar{X}	ss	Var. K.	KT	sd	KO	F	p
1. Sınıf	89	99,54	15,50	G.Arası	5380,08	3	1793,36	8,000	,000
2. Sınıf	114	96,40	16,13	G. İçi	85181,88	380	224,16		
3. Sınıf	93	93,94	11,82	Toplam	90561,96	383			
4. Sınıf	88	88,94	15,82						
Top.	384	94,82	15,38						

Tablo 9'da yer alan F değerinin anlamlılık test sonucuna göre, p değeri ,05'ten büyük olmadığı için "sınıf düzeyleri arasında anlamlı fark yoktur" şeklindeki yokluk hipotezi reddedildiğinden, grupların en az ikisinin ortalamaları arasında anlamlı fark vardır sonucuna varılmıştır. Hangi gruplar arasında anlamlı farkın olduğunu tespit etmek amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey Testi sonuçları tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 10. *ÖÖÖÖ için çoklu karşılaştırma testi (Tukey testi) sonuçları*

(I) SınıfDüzeyi	(J) SınıfDüzeyi	Ort.lar Arası Fark	Std. Hata	p	%95 Olasılıkla Güven Ara. Alt Sınır Üst Sınır	
1. Sınıf	2. Sınıf	3,14	2,12	,450	-2,33	8,60
	3. Sınıf	5,60	2,22	,058	-,13	11,33
	4. Sınıf	10,60*	2,25	,000	4,79	16,40
2. Sınıf	3. Sınıf	2,47	2,09	,640	-2,93	7,87
	4. Sınıf	7,46*	2,12	,003	1,98	12,94
3. Sınıf	4. Sınıf	4,99	2,23	,114	-,75	10,74

*. 0.05 düzeyinde anlamlı fark.

Tablo 10'a göre 1. ve 4. sınıflar arasında 1. sınıflar lehine; 2. ve 4. sınıflar arasında da 2. sınıflar lehine anlamlı farkın olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine Ait Bulguları

"Okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz-yeterlikleri ile öğrenme-öğretme ortamına yönelik algıları ve öğrenme yaklaşımları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" dördüncü alt problemine göre, ölçekler arasında ilişkinin bulunup bulunmadığını belirlemek için yapılan korelasyon analizi testi verileri Tablo 11'de sunulmuştur:

Tablo 11. *FÖÖ, ÖYÖ ve ÖÖÖÖ arasındaki korelasyon analizi sonuçları*

		ToplamFÖÖ	ToplamÖYÖ	ToplamÖÖÖÖ
ToplamFÖÖ	Pearson Korelasyonu	1	,376**	,227**
	p (2-uçlu)		,000	,000
	N	384	384	384

ToplamÖYÖ	Pearson Korelasyonu	,376**	1	,528**
	p (2-uçlu)	,000		,000
	N	384	384	384
ToplamÖÖÖÖ	Pearson Korelasyonu	,227**	,528**	1
	p (2-uçlu)	,000	,000	
	N	384	384	384

** .001 düzeyinde anlamlı ilişki (2-uçlu).

Korelasyon analizi sonucuna göre ,01 anlamlılık düzeyinde, FÖÖ ile ÖYÖ arasında, FÖÖ ile ÖÖÖÖ arasında ve ÖYÖ ile ÖÖÖÖ arasında pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇLAR

Araştırmanın bulguları dikkate alındığında, okul öncesi 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarının fen öz-yeterliklerinin 1.sınıf öğretmen adaylarına oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu durumun ana sebebi lisans eğitimleri sırasında 3. sınıfın güz döneminde almış oldukları “Okul Öncesinde Fen Eğitimi” dersi ve bu ders kapsamında almış oldukları eğitim olabilir. Dersin haftada 4 saat olarak ve 2 saat teorik ve 2 saat uygulamalı bir ders olduğu göz önünde bulundurulduğunda 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarının 1. ve 2. sınıflara oranla 56 saatlik bir fen eğitiminin sonucunda öz-yeterliklerinin artmış olduğu söylenebilir. Nitekim Alabay (2006) ve Şenol (2012) da yapmış oldukları çalışmalarında okul öncesi öğretmen adaylarından 1. sınıfta olanların fen öz-yeterliklerinin diğer sınıf düzeylerine göre daha düşük olduğunu tespit etmişlerdir. Ekinci-Vural ve Hamurcu (2008) da yine benzer şekilde 3. sınıfta öğrenim görmekte olan okul öncesi öğretmen adaylarının 1. sınıfta öğrenim görenlere oranla anlamlı derecede fen öz-yeterliklerinin yüksek olduğunu bulmuştur. Benzer şekilde Büyüktanır (2014) da yapmış olduğu çalışmada 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarının fen öz-yeterliğinin 1. ve 2. sınıf öğretmen adaylarına oranla daha yüksek olduğunu bulmuştur ve bunun sebebinin benzer şekilde öğretmen adaylarının 3. sınıfta almış oldukları “Okul öncesinde Fen Eğitimi” dersinin olabileceğini belirtmiştir. Ayrıca Toptaş ve Gözel (2017) de benzer sonuçlara ulaşarak sınıf seviyesinin arttıkça öz-yeterlik inancının arttığını tespit etmiştir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç da okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarının “derinlemesine” alt boyutunun 1. sınıflar lehine anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Sınıf seviyesi arttıkça derinlemesine öğrenme yaklaşımlarını tercih edenlerin sayısı azalmaktadır. Ayrıca öğrenme yaklaşımlarının “stratejik” alt boyutu için de yine 1. ve 2. sınıflar lehine anlamlı fark çıkmıştır. Öğrenme yaklaşımlarının “yüzeysel” alt boyutu için sınıf seviyelerine göre anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Bu konuda yapılmış çalışmalar incelendiğinde çok farklı sonuçların olduğu görülmektedir. Örneğin bazı çalışmalarda sınıf seviyeleri arttıkça derinlemesine öğrenme yaklaşımlarını tercih edenlerin sayısının arttığı bulunurken (Zeegers, 2001; Sezgin-Selçuk, Çalışkan ve Erol, 2007), bazı çalışmalarda sınıf seviyelerine göre farklılaşma bulunamamış (Ekinci, 2008), bazılarında ise bu çalışmada olduğu gibi sınıf seviyeleri arttıkça derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih edenlerin sayısının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır (Gow, Kember ve Cooper, 1994; Tural-Dinçer ve Akdeniz, 2008; Büyüktanır, 2014). Bunun sebebinin Tural-Dinçer ve Akdeniz (2008) öğretmen adaylarının heyecanının yıllar geçtikçe kaybolmasına bağlamışlardır. Öğrenme yaklaşımlarından yüzeysel alt boyut için sınıf seviyelerine göre anlamlı bir farklılık göstermemesi ise ilginçtir. Halbuki öğretmen adaylarının sınıf seviyeleri arttıkça derinlemesine öğrenme yaklaşımlarını daha çok tercih etmeleri ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarını daha az tercih etmeleri beklenirken (Büyüktanır, 2014), öğretmen adaylarının her sınıf seviyesinde yüzeysel öğrenme yaklaşımına bakış açıları benzerdir. Bununla beraber stratejik öğrenme yaklaşımları da yine 1. ve 2. sınıf öğretmen adaylarında daha çok tercih edilmiştir. Stratejik öğrenme yaklaşımları başarı odaklı oldukları için öğretmen adayları ilk yıllarda buna daha çok önem verirken, ilerleyen yıllarda sınavlara daha fazla önem vermeye başlamışlardır. Öğretmen adayları lisans eğitimine kadar her kademenin sonunda bir sınava girdikleri için ve lisans eğitimlerinin sonunda da yine bir sınava girecekleri için daha yüzeysel ve ezbere yönelik bir öğrenme yaklaşımını tercih etmeleri normaldir. Buradan yola çıkarak üniversite eğitiminin öğrencilerin derinlemesine öğrenmeye yönelimlerini artırmada başarısız olduğu sonucuna ulaşılabilir (Ekinci, 2008). Okul öncesi öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin üniversiteye giriş puanlarının oldukça yüksek olduğu göz önünde

bulundurulduğunda aslında onların derinlemesine öğrenmeye daha fazla önem vermeleri beklenir. Yani konular arasındaki bağlantıları daha net görebilen üst düzey düşünme becerilerini kullanabilen bireyler olmaları beklenir. Ancak lisans programını bitirdikten sonra da atanabilirliği yüksek bir bölüm olması sebebiyle öğretmen adaylarının derinlemesine öğrenmeye çabalamaktan ziyade, sınavları bir şekilde geçip asıl hedefin atanabilmek olduğu anlaşılmaktadır. Bu da onların neden yüzeysel öğrenmeye daha yakın durduklarını açıklamaktadır.

Araştırmanın ulaştığı bir diğer sonuç da, okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf seviyelerine göre öğrenme-öğretme ortamına yönelik algıları arasında 1. ve 2. sınıflar lehine farkın bulunması ve sınıf seviyeleri arttıkça öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme ortamına yönelik algı puanlarının gittikçe düşmesidir. Bu durum öğretmen adaylarının sınıf seviyelerinin artmasıyla birlikte öğrenme-öğretme ortamına yönelik algılarının olumsuz etkilendiğini göstermektedir. Bu durumu Ekinci (2008) öğretmen adaylarının beklentilerinin karşılanamaması ya da öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme konusundaki farkındalıklarının artmasıyla ilişkilendirmiştir. Ayrıca okul öncesi öğretmen adaylarının da yıllar geçtikçe ilgilerinin okulu tamamlamaya ve atanarak bir kurumda göreve başlamaya odaklandığı da söylenebilir.

Araştırmanın dördüncü alt probleminden elde edilen sonuç ise okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz-yeterlikleri ile öğrenme yaklaşımlarını tercih etmeleri arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişkinin olmasıdır. Bu konuda yapılmış diğer çalışmalarda da öz-yeterlik ile öğrenme yaklaşımları arasında pozitif bir ilişkinin varlığından bahsedilmiştir (Kızılgüneş, 2007). Fen öz-yeterliği yüksek olan öğretmenlerin öğretmeye daha istekli oldukları ve her türlü etkinlik için daha mücadeleci oldukları bilinen bir gerçektir (Bıkmaz, 2004). Ancak fen öz-yeterliği düşük olan öğretmenlerin fen etkinlikleri için yeterli zamanı ayırmadıkları görülmüştür (Appleton, 1992; Cho, Kim ve Choi, 2003). Bu da dolaylı olarak öğretimde daha yüzeysel bir yaklaşım benimseyecekleri şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz-yeterlikleri ile öğrenme-öğretme ortamına yönelik algıları arasında da öğrenme yaklaşımlarına oranla daha düşük yine pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını tercih etmeleri ise öğrenme-öğretme ortamına yönelik algıları ile daha yüksek oranda ilişkili çıkmıştır. Bu sonuç literatürde yapılmış diğer araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Öğrenme-öğretme ortamının daha özgürlükçü ve iş yükünün az olduğu ortamlardaki öğrencilerin daha derinlemesine öğrenme yaklaşımlarını tercih ettikleri, öğrenme-öğretme ortamında ağır iş yükü bulunan öğrencilerin ise daha yüzeysel öğrenme yaklaşımlarını tercih ettikleri bulunmuştur (Ramsden ve Entwistle, 1981). Okul öncesi öğretmen adaylarının da fen öz-yeterlik inançları arttıkça tercih edecekleri öğrenme yaklaşımlarının da yüzeysel öğrenme yaklaşımından uzaklaşacağı düşünülmektedir. Çünkü kendini alanda yeterli hisseden bir öğretmenin daha öğrenci merkezli bir yaklaşımı benimseyerek, daha kavramsal bir öğrenmeye yer vereceği düşünülmektedir (Britner ve Pajares, 2006).

ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen sonuçlara bakılarak öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarından derinlemesine alt boyutu yıllar geçtikçe tercih etmeyerek daha çok yüzeysel boyuta yönelmeleri; üniversitelerde süreç odaklı bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiğini düşündürmektedir. Eğitimin sınav odaklı olmasından ziyade süreç odaklı bir yaklaşımla yürütülmesi öğretmen adaylarının daha derinlemesine öğrenmesine sebep olacak ve bu da dolaylı olarak öz-yeterliklerini artırmaya katkıda bulunacaktır. Ayrıca yine üniversitelerde verilen eğitimin yaratmış olduğu iş yükü de öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını etkilemekte, onların daha yüzeysel öğrenme yaklaşımlarını tercih etmelerine sebep olmakta ve bu da yine öz-yeterlik inançlarını olumsuz etkilemektedir. Bu sebeple iş yükünün hafifletilmesi veya lisans eğitimlerinin sonunda öğretmen adaylarının girecekleri sınav kaldırılamıyorsa eğer bu sınavla paralel bir eğitimin sağlanması iş yükünü hafifletici bir etken olacaktır. Ayrıca öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları onların mesleki gelişimlerini ve performanslarını doğrudan etkileyeceği için hizmet öncesi ve hizmet içi programlar hazırlanarak uygulanabilir.

Bilgilendirme / Acknowledgement:

- 1-Araştırmacıların katkı oranları eşittir.
- 2-Makalenin yazarları arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.
- 3-Araştırma verileri 2020 yılı öncesi toplanmış ve kullanılmıştır.

KAYNAKÇA

- Akçöltekin, A. (2019). Bilimsel araştırmalara yönelik öğretmen öz yeterlilik ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2713-2727.
- Alabay, E. (2006). İlköğretim okulöncesi öğretmen adaylarının fen ile ilgili öz yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1).
- Appleton, K. (1992). Discipline knowledge and confidence to teach science: Self-perceptions of primary teacher education students. *Research in Science Education*, 22(1), 11-19.
- Ayvacı, H. Ş., Devcioğlu, Y. ve Yiğit, N. (2002). *Okul öncesi öğretmenlerinin fen ve doğa etkinliklerindeki yeterliliklerinin belirlenmesi*. 5. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunulmuş bildiri, 16-18 Eylül, ODTÜ, Ankara, Türkiye.
- Azar, A. (2010). In-service and pre-service secondary science teachers' self-efficacy beliefs about science teaching. *Educational Research and Reviews*, 5(4), 175-188.
- Bahadır, F., Dikmen, M., Akmençe, A. E., Şimşek, M. ve Tuncer, M. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki fen etkinliklerine yönelik öz-yeterlik inançlarının belirlenmesi. *The Journal of Educational Reflections*, 3(1), 28-41.
- Bahar, H. H. (2019). Sınıf öğretmen adaylarında akademik öz-yeterlik algısının akademik başarıyı yordama gücü. *İlköğretim Online*, 18(1), 149-157.
- Berkant, H. G. ve Ekici, G. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde öğretmen öz-yeterlik inanç düzeyleri ile zeka türleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 113-132.
- Biggs, J. (1987). *The study process questionnaire spq. Manual*. Hawthorn, Vic.: Australian Council of Educational Research.
- Biggs, J. (1999). *Teaching for quality learning at university*. London: Open University Press.
- Bıkmaz, F. H. (2004). Validity and reliability study of self-efficacy belief scale in science teaching of primary teachers. *Journal of National Education*, 161. 11 Ocak 2016 tarihinde http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/161/bikmaz.htm adresinden erişildi.
- Britner, S. L. and Pajares, F. (2006). Sources of science self-efficacy beliefs of middle school students. *Journal of Research in Science Teaching*, 43(5), 485-499.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüktanır, A. (2014). *Okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz yeterlikleri başarı amaç oryantasyonları ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Cho, H., Kim, J., and Choi, D. H. (2003). Early childhood teachers' attitudes toward science teaching: A scale validation study. *Educational Research Quarterly*, 27(2), 33-42.
- Cohen, L., and Manion, L. (1989). *Research methods in education* (4th Ed.). New York: Routledge.

- Cohen, L., Manion, L., and Morrison, K. (2005). *Research methods in education* (5th Ed.). London, New York: Routledge Falmer.
- Compeau, D. R., and Higgins, C. A. (1995). Computer selfefficacy: Development of a measure and initial test. *MIS Quaterly*, 19(2), 189-211.
- Çelik, O. (2019). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlilikleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Diseth, A. (2007). Student evaluation of teaching, approaches to learning and academics achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(2), 185-204.
- Dönmez Usta, N. ve Ültay, N. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin fen ve doğa etkinliklerini uygulamadaki yeterliliklerinin belirlenmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 4(9), 19-30.
- Drew, C. J., Hardman, M. L., and Hart, A. W. (1996). *Designing and conducting research: Inquiry in education and social science* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyine etkisi. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 98-110.
- Ekinci, N. (2008). *Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesi ve öğrenme öğretme süreci değişkenleriyle ilişkileri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ekinci-Vural, D. ve Hamurcu, H. (2008). Okul öncesi öğretmen adaylarının fen öğretimi dersine yönelik öz-yeterlik inançları ve görüşleri. *İlköğretim Online*, 7(2), 456-467.
- Fry, H., Ketteridge, S. and Marshall, S. (Eds.). (2003). *A handbook for teaching and learning in higher education*. London: Kogan Page.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., and Woolfolk-Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13.
- Gow, L., Kember, D., and Cooper, B. (1994). The teaching context and approaches to study of accountancy students. *Issues in Accounting Education*, 9(1), 118-130.
- Gül, Ş. ve Özay Köse, E. (2017). Fen ve matematik branş öğretmenlerinin eğitim araştırmalarına yönelik tutumları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 700-725.
- Gürcan, A. (2005). Bilgisayar özyeterliği algısı ile bilişsel öğrenme stratejileri arasındaki ilişki. *Eğitim Araştırmaları*, 19, 179-193.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*. İzmir: Nobel Yayınevi.
- Kember, D., ve Leung, D. Y. P. (1998). Influences upon students' perceptions of workload. *Educational Psychology*, 18(3), 293-308.
- Khan, A., Fleva, E., and Qazi, T. (2015). Role of self-esteem and general self-efficacy in teachers' efficacy in primary schools. *Psychology*, 6, 117-125.
- Khodarahimi, S. (2010). General self-efficacy and worry in an Iranian adolescents and youths samples. *Educational Research*, 1(2), 015-020.
- Kızılgüneş, B. (2007). *Predictive influence of students achievement motivation, meaningful learning approach and epistemological beliefs on classification concept achievement*. Unpublished master dissertation, Middle East Technical University, Ankara.
- Kotaman, H. (2008). Özyeterlilik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişkin yazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 111-133.

- Ocak, G. ve Karakuş, G. (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık öz-yeterlilik becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 129-147.
- Orkunoğlu, Y. M., (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik tutumları ile öz yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul ili Ataşehir ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Özbey, S., ve Alisinanoğlu, F. (2008). Identifying the general ideas attitudes and expectations pertaining to science activities of the teachers employed in preschool education. *Journal of Turkish Science Education*, 5(2), 82-94.
- Ramsden, P. (2000). *Learnig to teaching in higher education*. London: Newyork Routhlodge Falmer.
- Ramsden, P., and Entwistle, N. J. (1981). Effects of academic departments on students approaches to studying. *British Journal of Educational Psychology*, 51, 368-83.
- Sezgin-Selçuk, G., Çalışkan, S. ve Erol, M. (2007). Fizik öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarının değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2), 25-41.
- Skaalvik, E. M., and Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 26(4), 1059-1069.
- Şenol, F. B. (2012). *Okul öncesi öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmenlerinin mesleğine yönelik öz yeterlik inançlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Toptaş, V. ve Gözel, E. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik ile matematiksel problem çözmeye yönelik inançları. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 439-460.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A., and Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- Tural-Dinçer, G., and Akdeniz, A. R. (2008). Examining learning approaches of science student teachers according to the class level and gender. *US-China Education Review*, 5(12), 54-59.
- Ültay, E. ve Can, M. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının ısı ve sıcaklık konusundaki kavramsal bilgilerinin belirlenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(Hüseyin Hüsnü Tekişik Özel Sayısı-1), 179-203.
- Ültay, E. ve Ültay, N. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının bazı fen kavramları hakkındaki kavramsal bilgilerinin kesitsel olarak incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(41), 1046-1051.
- Ültay, N., Ültay, E. ve Çilingir, S. K. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin fen konularındaki uygulamalarının incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(Özel Sayı), 773-792.
- Ültay, N., Ültay, E. ve Çilingir, S. K. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının çevreye karşı tutumlarının ve çevre bilgi seviyelerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(28), 173-185.
- Vural, D. E. ve Hamurcu, H. (2008). Okul öncesi öğretmen adaylarının fen öğretimi dersine yönelik öz-yeterlik inançları ve görüşleri. *İlköğretim Online*, 7(2), 456-467.
- Woolfolk-Hoy, A., and Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343-356.
- Zeegers, P. (2001). Approaches to learning in science: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 115-132.

İngilizce Hazırlık Programına Devam Eden Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Özyeterlik İnançlarının İncelenmesi

Öğr. Gör. Aydan Seher İlbeği^{1*}
Dr. Öğr. Üyesi Mine Çeliköz²

Geliş tarihi: 19.03.2020
Kabul tarihi: 20.04.2020

Atf bilgisi:
IBAD Sosyal Bilimler Dergisi
Sayı: 8 Sayfa: 14-34
Yıl: 2020 Dönem: Güz

This article was checked by *Turnitin*.
Similarity Index 17%

Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

¹ İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi,
Turkey, aydansenher@gmail.com.
ORCID ID 0000-0002-5872-5966

² Yıldız Teknik Üniversitesi, Turkey,
mcelikoz25@gmail.com
ORCID ID 0000 0003 1582 331X

* Sorumlu yazar

ÖZ

Bu araştırmanın amacı İngilizce hazırlık programına devam eden üniversite öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inanç düzeylerini ve bazı kişisel özelliklerin İngilizce özyeterlik inancında etkili olup olmadığını belirlemektir. Araştırma, nicel araştırma desenlerinden betimsel tarama desenine göre tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul'da bir özel üniversitenin ve bir devlet üniversitesinin hazırlık bölümünde öğrenim gören 410 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Hancı-Yanar ve Bümen (2012) tarafından geliştirilen "İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Veri analizinde öğrencilerin kişisel özellikleri ve İngilizce özyeterlik inancını belirlemede betimsel istatistiklerden, bazı kişisel özelliklerine göre özyeterlik düzeyleri arasında fark olup olmadığının belirlenmesinde ise t-testi ve tek yönlü varyans analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin İngilizce özyeterlik inancının orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin İngilizce özyeterlik inanç düzeyleri en yüksek okuma becerisinde ortaya çıkarken bunu sırasıyla dinleme, konuşma ve yazma becerileri takip etmiştir. Kişisel özellikler açısından öğrencilerin cinsiyeti, herhangi bir işte çalışma durumu, kaldığı ortam ve aylık harcaması İngilizce özyeterlik inancı üzerinde etkili bulunmazken; okul türü, akademik başarı, dil seviyesi ve yaşadığı yer değişkenlerinin İngilizce özyeterlik inancında etkili olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İngilizce Özyeterlik, Özyeterlik İnancı, İngilizce Hazırlık Eğitimi, Üniversite Öğrencileri

Investigation of English Self-Efficacy Beliefs of the Students Who Are Studying English at Preparatory Schools

Lec. Aydan Seher İlbeği^{1*}
Assist. Prof. Dr. Mine Çeliköz²

First received: 19.04.2020

Accepted: 20.04.2020

Citation:

IBAD Journal of Social Sciences

Issue: 8 **Pages:** 14-34

Year: 2020 **Session:** Fall

This article was checked by *Turnitin*.
Similarity Index 17%

¹ İstanbul Sabahattin Zaim University,
Turkey, aydanscher@gmail.com.

ORCID ID 0000-0002-5872-5966

² Yıldız Teknik University, Turkey,
mcelikoz25@gmail.com

ORCID ID 0000-0003-1582-331X

* Corresponding Author

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate the self-efficacy of the students who are studying English at the preparatory classes of the universities and to find out whether the personal variables of the students affect their English language self-efficacy. This study is predicated on a descriptive survey of quantitative research designs. The sample consists of 410 students from a state and a private university. For the collection of data, The English Self-Efficacy Scale, developed by *Hancı-Yanar and Bümen (2012)* is used. For the analysis of data, descriptive statistics is used to determine personal variable and English self-efficacy level of the students. T-test and one-way analysis of variance are used to find out whether there is a difference in English language self-efficacy according to the personal variables. As a result, it is found out that students' English self-efficacy is highest in reading skill and it is followed by listening, speaking and writing skills. For personal variables, it is concluded that gender, working status, accommodation and monthly expense are not effective on English self-efficacy while school type, academic achievement, language level and residence are.

Keywords: English Self Efficacy, Self-Efficacy Belief, English Preparatory Class, University Students.

GİRİŞ

Tarih öncesi dönemlerden günümüze değin sayılamayacak kadar fazla ve aynı zamanda büyük gelişmeler yaşanmıştır. Tüm bunlar dünyanın fiziksel ve kimyasal yapısını değiştirirken aslında bunların müsebbibi olan insanoğlunun kendisi de şüphesiz değişmiştir. Yemekleri, giyimi, kullandıkları eşyalarıyla birlikte bakış açıları, değerleri ve inançları da bu değişimden nasibini almıştır. Bununla birlikte değişmeyen özellikler de mevcuttur. Doğuştan getirilen ve genetik kodlarla aktarılan; sevgi, saygı, merhamet, yardımsever olma gibi değerlerin yanında, hayatta kalabilme ve doğayla baş edebilme becerilerinin de değişmeyen özellikler olduğu söylenebilir. İnsanların karnını doyurma, kendini güvende hissetme, tehlikelerden korunma gibi arzuları geçmişte olduğu gibi bugün de geçerliliğini korumakta ve bireyler geçmişte olduğu gibi günümüzde de bir arada yaşama eğilimi göstermektedir. Ortak değerlerin birikimi, ihtiyaçların çeşitlenmesi, paylaşma ve dayanışmanın öneminin artması gibi nedenler ise toplumsal yaşamı vazgeçilmez kılmakta, birey ve grupların etkileşimini artırmaktadır.

Toplumsal yaşamda bireylerin dayanışma içinde olması, duygu ve düşüncelerini paylaşabilmesi için birbirleriyle iletişim kurması gerekmektedir. Bunun için her birey, içinde bulunduğu toplumun dilini kullanır (İşeri, 1996) ve bu sayede yaşadığı toplumla ile bir bağ oluşturur (Canbulat ve İşgören, 2005). Ne var ki bilimsel ve teknolojik gelişmelerle birlikte, toplumların da birbirleriyle etkileşimi söz konusu olmakta, hatta bu etkileşim gün geçtikçe artmaktadır. Bu durumda ana dilde iletişim yetersiz kalmakta ve ana dili dışında başka diller ile iletişim kurulması gerekmektedir. Dolayısıyla dünyadaki gelişmeleri takip edebilmek ve bu sürece katkı getirebilmek ancak diğer toplumların dilini öğrenmekle mümkün görünmektedir.

Aydemir'e (2007) göre, çağı yakalamanın, bilimsel dünyada ve değişen dünya koşullarında var olmanın en önemli aracı dildir. Gelişmelerden haberdar olabilmek, bilimsel araştırmaları kaynak dilde takip edebilmek, iyi araştırma yapabilmek, elde edilen bilgileri paylaşabilmek ve uluslararası düzeyde rahat iletişim kurabilmek ancak ikinci bir dilin öğrenilmesiyle mümkündür (Canbulat ve İşgören, 2005). Türkiye de gelişmekte olan bir ülke olarak bu doğrultuda diğer ülkeler ile yoğun siyasi, kültürel ve ekonomik etkileşimlerde bulunmaktadır. Öte yandan yabancı ülkelerin Türkiye'ye karşı ilgisi de artmaktadır. Ülkeler arası bu etkileşimi sağlayacak olan dil, şüphesiz ki İngilizcedir (Arslan ve Akbarov, 2010). İngilizceyi öncelikli dil haline getiren temel nedenler ise dünya ticaretindeki etkililiği, bilimsel dil olmadaki yaygınlığı ile birinci dili İngilizce olan ülkelerin dünya üzerindeki siyasi ve askeri gücüdür (Canbulat ve İşgören, 2005). 2013 yılında British Council ve Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV), ülke çapında İngilizce öğretimine ilişkin bir ihtiyaç analizi çalışması yapmış ve neden İngilizce öğrenilmesi gerektiğini şöyle sıralamıştır (TEPAV, 2013, s. 30-36):

1. İngilizce dünyadaki en yaygın dillerden birisidir.
2. Dünyadaki ana iletişim dili olarak İngilizceyi kullanmanın hem makroekonomik hem de bireysel düzeyde olumlu etkileri olabilir.
3. İngilizce iletişim kurabiliyor olmak bir ülkenin uzun dönemli ekonomik büyüme potansiyelini, o ülkenin inovasyon kapasitesini arttırarak, olumlu yönde etkileyebilir.
4. Bir çok ülkenin kendi başına inşa edemediği altyapıyı oluşturmak için önemli olan bölgesel entegrasyon, fiziksel kaynakların ve insan kaynaklarının yakınlığı ve kullanılabilirliği, karşılıklı bağımlılık ve dayanışma, bölgesel ticaret bloklarının sayısında artış ve daha da önemlisi ortak bir dil gibi faktörler tarafından teşvik edilmektedir.
5. İngilizce, uluslararası iletişimde kullanılan temel dil olması itibariyle turizm sektörü için önemli bir beceridir .
6. İşletmelerin küresel olarak gittikçe daha fazla iletişim halinde olmaları nedeniyle, yetenekli çalışanlara yönelik açık kadrolar İngilizce dilinde yüksek düzeyde iletişim becerileri gerektirmektedir.

Buna göre yabancı dil olarak İngilizce bilmek, hem bireysel hem de toplumsal açıdan büyük avantaj ve yararları beraberinde getirmektedir. Bunun bilincinde olan Türk Milli Eğitim sisteminin de, özellikle son yıllarda İngilizce öğrenmeyi çok fazla önemseydiği söylenebilir. Nitekim ilkökul ikinci sınıftan itibaren

öğretim programlarında İngilizce dersine yer vermekte ve programlar yeniden düzenlenmektedir. Ancak ne yazık ki ilköğretimden üniversite eğitime kadar yüzlerce saat İngilizce eğitimi yapılmasına rağmen yabancı dildeki başarı istenilenin çok daha altındadır (Arslan ve Akbarov, 2010).

Öğrencilerin bir dili öğrenmesini doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen birçok faktör vardır. Bu sebeple yabancı dil öğrenme sürecinde bireysel farklılıkların göz önünde bulundurularak öğretim programı hazırlanması; uygun etkinliklerin, materyallerin, öğretim yöntem/tekniklerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Ayrıca öğrencilere olumlu bir öğrenme ortamı oluşturulması ve duyuşsal özelliklerinin de geliştirilmesi önem arz etmektedir (Oğuz ve Akbaş Baysal, 2015). Çünkü ilgi, tutum, motivasyon, kaygı, özyeterlik gibi davranışları içeren duyuşsal özellikler, öğrenmeyi önemli ölçüde etkilemektedir (Gömleksiz, 2003).

Öğrencinin duyuşsal özelliklerinin olumlu yönde geliştirilmesi sınıf ortamını da olumlu yönde etkilemektedir. Öğrencilerin derslerde aktif olmaları, birbirlerini destekleyici etkileşimlerde bulunmaları, olumlu bir sosyokültürel ortamın varlığı duyuşsal davranışlarla yakından ilgilidir ve başarıda önemli katkı sağlamaktadır. Öğrencilerin işbirliği yapmasına imkan veren duyuşsal davranışlar, onları öğrenme sürecinde de aktif tutabilmektedir (Gömleksiz, 2003). Yabancı dil öğreniminde de, öğretmenlerin daha aktif olduğu geleneksel sınıf ortamları değil, öğrencilerin aktif olduğu ve hedef dilde karşılıklı etkileşimde bulunmalarına imkan tanıyan ortamların daha etkili ve başarılı olacağı söylenebilir.

Her öğretim programında olduğu gibi yabancı dil öğretim programlarının da başarılı oluşunda güdülenme, tutum ve özyeterlik gibi duyuşsal özellikler önem arz etmektedir (Hancı-Yanar ve Bümen, 2012). Öğrenmenin, öğrencinin gerçekten öğrenmek istemesi ile gerçekleştiği gerçeği göz önünde bulundurulduğunda öğrenciyi harekete geçirebilecek etkinliklerin öğretmen tarafından bilinmesi ve bunların öğrenme ortamında bilinçli bir biçimde uygulaması önemlidir (Acat ve Demiral, 2002). Şüphesiz ki özyeterlik inancı, öğrenme istek ve motivasyonunu etkileyen faktörlerin başında gelmektedir. Özyeterlik kavramı, Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramı ile ön plana çıkmıştır. Özyeterlik, bireyin bir performansı gerçekleştirebilmek için kendi kapasitesine ilişkin yargısı olarak tanımlanabilir (Bandura, 1994; Bandura, 1999). Woolfolk'a (2016, s. 444) göre özyeterlik, "bireyin herhangi bir alanda kendi yetenek ve etkililiği ile ilgili düşünceleridir". Diğer bir deyişle, bireyin gelecekte karşılaşabileceği sınava girme, yarışmaya katılma, bir topluluk önünde konuşma vb. gibi güç durumların üstesinden gelmede ne derece başarılı olabileceğine ilişkin kendisi ile ilgili inancını (Senemoğlu, 2018) ifade etmektedir. Bireyin hayattaki seçimlerinin, koyduğu hedeflerin, ne kadar çabalayacağını, zorluklara ne kadar tahammül edeceğini belirleyicisidir (Bandura ve Zimmerman, 1992; Bandura, 1999; Senemoğlu, 2018). Bu durum öğrenme sürecindeki motivasyonun devamında ve başarıya ulaşmada özyeterliğin dikkate alınması gereken bir önemli bir değişken olduğunu göstermektedir.

Bandura'ya (1977, s. 218) göre, "yüksek özyeterlik inancı yüksek akademik başarıyı da beraberinde getirmektedir". Bireyler yüksek özyeterlik inancına sahipse kendine daha yüksek hedefler koymakta ve başarısızlıktan daha az korkmaktadır. Kendisine olan inancı arttıkça kendisi için koyduğu hedeflerin zorluğu da artmaktadır (Pajares, 2002). Bireyin özyeterlik inancı arttıkça herhangi bir işi denemekten korkmamakta (Açıkgöz, 2016), gösterdiği çaba ve kararlılığı da artmaktadır (Bandura, 1999; Bandura, 2000). Yüksek özyeterlik inancına sahip olan bireyler zorluklar karşısında direnç gösterebilirken, düşük olanlar daha az çabalamakta ya da çabalamayı bırakıp vazgeçme eğilimi göstermektedir (Bandura, 1982; Woolfolk, 2016).

İngilizce öğretiminde okuma, yazma, dinleme ve konuşma olmak üzere dört temel beceri bulunmaktadır. Büyükduman'a (2006) göre, öğrencilerin bu becerilerde kendini ne kadar yetkin olarak algıladığı, bu konudaki öz yeterlik inancına yönelik bilgi vermektedir. Öğrenciler yeni bir dil öğrenirken yeteneklerini sorgulamakta ve yetkinliklerine ilişkin kanaat oluşturmaktadır. Bu kanaat onların motivasyonlarını ve başarılarını doğrudan etkilemektedir. Eğer öğrenme sürecine düşük bir özyeterlik inancı ile başlarsa dil öğrenmedeki başarılarının da olumsuz yönde etkilenmesi muhtemeldir (Hancı-Yanar ve Bümen, 2012). Özellikle yüzlerce saat eğitim yapılan İngilizce hazırlık sınıflarında öğrencilerin özyeterlik inancının düşük olması, onların performans ve başarılarını olumsuz yönde etkileyen nedenlerin başında gelmektedir. Hem yurtiçinde hem de yurtdışında ilgili alanyazın incelendiğinde İngilizce özyeterlik ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen pek çok çalışmanın olduğu görülmektedir (White ve Bowers, 2008; Raoofi, Tan ve Chan, 2012; Siritararatn, 2013; Gömleksiz ve Kılınç, 2014; Güç, 2019).

Bu çalışmaların da işaret ettiği gibi özyeterlik ve başarı birbirinden etkilenen ve birbirini besleyen iki önemli kaynak olarak görülmektedir. Öğrencinin başarısı arttıkça özyeterlik inancı da artmaktadır. Başarılı deneyimler özyeterlik inancı oluşturmada olumlu katkı sağlarken, başarısız deneyimler ise özyeterlik inancının düşmesine neden olmaktadır (Büyükduman, 2006).

Türkiye’de İngilizce’ye karşı ilgi her geçen gün artmaktadır. Bireylerin bilgi çağını yakalaması ve evrensel gelişmeleri takip edebilmesi için küresel bir dil olan İngilizceyi öğrenmesi bir zorunluluk haline gelmiştir. Özellikle üniversite öğrencileri lisans eğitimini tamamladıktan sonra gerek iş hayatı gerekse günlük hayatlarında başarılı birer yetişkin olabilmek için İngilizce bilmeye ihtiyaç duymaktadır. Ancak ne yazık ki Türkiye’de İngilizce öğretiminin önemi kabul edilmesine rağmen bu alandaki başarı istenilen düzeyde değildir (Demirpolat, 2015). Başarı ve performansı etkileyen en önemli psikolojik faktörlerden biri olan özyeterlik inancının eksikliği, öğrencilerin dil öğrenim sürecindeki performansını da olumsuz etkileyerek başarısız olmalarına neden olabilmektedir. Öğrencilerin özyeterlik inançlarını ve bunun bir sonucu olarak da başarılarını arttıracak bir döngünün kurulması, yabancı dil öğretimi için elzem görülmektedir (Turanlı, 2007). Öğrencilerin İngilizce özyeterlik inancına dair elde edilecek bilgiler öğrencilerin İngilizce özyeterlik inancının geliştirilmesinde, öğretmenlerin özyeterlik inancını arttıracak öğrenme ortamları oluşturmasında, program tasarımcılarının materyal geliştirmesinde ve programların içeriğinin düzenlenmesinde dolayısıyla öğrencilerin İngilizcede daha başarılı olması ve gelecekte de başarılı birer yetişkin olması yolunda yardımcı olacaktır. Bu yüzden ilk etapta öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançlarının ne düzeyde olduğunu belirleyen çalışmaların yapılması gerekmektedir. Bu doğrultuda bu çalışmada İngilizce hazırlık programında öğrenim gören üniversite öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançları ele alınmıştır. Çalışmanın, İngilizce eğitiminin yoğun bir programla yapıldığı hazırlık okullarında gerçekleştirilmesi ve İngilizce özyeterlik inancı üzerinde etkili olan faktörlerin ortaya çıkarılması nedeniyle önemli olduğu ve araştırmada elde edilen bulgularının ilgili sorunların çözümüne katkı getirebileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı İngilizce hazırlık programına devam eden üniversite öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inanç düzeylerini ve bazı kişisel özelliklerin İngilizce özyeterlik inancında etkili olup olmadığını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

İngilizce hazırlık programına devam eden üniversite öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inanç düzeyleri;

1. Okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri yönünden ne düzeydedir?

2. Kişisel değişkenlere göre (cinsiyet, yaş, okul türü, akademik başarı, İngilizce dil seviyesi, yaşadığı yer, kaldığı yer, bir işte çalışma durumu ve aylık harcama durumu) farklılaşmaktadır mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma, nicel araştırma yöntemi doğrultusunda betimsel tarama desenine göre tasarlanmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da hala var olan bir durumu herhangi bir etkileme çabası göstermeden var olduğu hali ile tanımlamaya çalışan araştırma modelidir (Karasar, 2017). Bu araştırma ile İngilizce hazırlık programındaki öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançları ve özyeterlik inançlarında bazı değişkenlere göre farklılık olup olmadığı belirlenmeye çalışılmaktadır. Çalışmada öğrencilerin mevcut İngilizce özyeterlik inançları herhangi bir etkiye maruz bırakılmamış, olduğunu gibi betimlenmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma evrenini **2019 bahar ve güz yarıyılında** İstanbul’da bir özel ve bir de devlet üniversitesine kayıtlı İngilizce hazırlık programı öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubu ise, çalışma evreni içerisindeki farklı dil seviyelerinden küme örnekleme yöntemiyle gönüllülük ilkesine dayalı olarak seçilen toplam 410 öğrenciden oluşmaktadır. Küme örnekleme yöntemi, evrendeki tüm öğeleri içermemekle birlikte bu öğelerin benzer özelliklerine göre gruplandırılabilmesi sebebiyle kullanışlı bir yöntemdir (Morgan ve Morgan, 2008). Bu yöntemde, kümelerin benzer özellikleri sayıca fazla olması arzulanmakla birlikte en az bir özelliği benzer olduğunda da gruplar küme olarak belirlenebilir (Creswell ve Clark, 2016). Bu çalışmada hazırlık sınıflarında bulunan öğrenciler, farklı dil seviyelerine göre

gruplandırılarak öğrenim gördüğü için her bir seviye bir küme olarak kabul edilmiştir. Öğrencilerin eğitim aldığı kurumlarda dil seviyeleri A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 şeklinde belirlenmiştir. B2 seviyesini başarıyla tamamlayan öğrenciler genellikle hazırlık eğitimini tamamlamış olarak kabul edilmektedir. Bu yüzden küme örnekleme yöntemine A1, A2, B1 ve B2 seviyedeki öğrenciler dahil edilmiş, C düzeyinde öğrenci sayısı çok az olduğu için araştırma kapsamına alınmamıştır. Tablo 1’de araştırmada yer alan öğrencilere ilişkin kişisel bilgiler yer almaktadır.

Tablo 1. Öğrencilere ilişkin kişisel bilgiler

Değişken	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Kadın	229	55,9
	Erkek	181	44,1
Yaş	18ve altı	147	35,9
	19 ve üzeri	263	64,1
Okul türü	Devlet üni.	202	49,3
	Vakıf üni.	208	50,7
İngilizce Seviyesi	A1	84	20,5
	A2	137	33,4
	B1	86	21,0
	B2	103	25,1
Akademik başarı	Orta ve altı	168	41
	İyi ve çok iyi	242	59
Yaşadığı yer	Büyükşehir	349	85,1
	Diğer	61	14,9
Kalınan yer	Aile	252	61,5
	Yurt	112	27,3
Çalışma durumu	Diğer	46	11,2
	Evet	49	12
Aylık harcama durumu	Hayır	261	88
	500ve altı	96	23,4
	501-750	137	33,4
	751-1000	75	18,3
	1001-1500	53	12,9
	1501ve üzeri	49	12
Toplam		410	

Tablo 1 incelendiğinde, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin 229’unun kadın (%55,9) 181’inin (%44,1) erkek olduğu, yaşlarının 17 ile 26 arasında değiştiği görülmektedir. Öğrencilerin 208’i (% 50,7) özel üniversitede, 202’ si (%49,1) devlet üniversitesinde eğitim görmektedir. İngilizce dil seviyesi açısından A1 düzeyinde olanlar çalışma grubunun % 20,5’ini (84 kişi), A2 düzeyinde olanlar %33,4’ünü (137 kişi), B1 düzeyinde olanlar %21’ini (86 kişi) ve B2 düzeyinde olanlar %25,1’ini (103 kişi) oluşturmaktadır. Öğrencilerin %59’unun (242 kişi) akademik başarıları iyi ve çok iyi, %41 inin (168 kişi) ise orta ve altındadır. Büyükşehirde yaşayan öğrenciler çalışma grubunun %85,1’ini (349 kişi), şehir, köy veya kasabada yaşayanlar ise %14,9’unu (61 kişi) oluşturmaktadır. Öğrencilerin %61’i (252 kişi) ailesi ile yaşarken, %27,3’ü (112 kişi) yurttan, %11,2’si (46 kişi) de öğrenci evinde ya da akrabalarının yanında yaşamaktadır. Çalışan öğrenciler, çalışma grubunun %12’sini (49 kişi), çalışmayanlar ise %88’ini (261 kişi) oluşturmaktadır. Öğrencilerin %23,4’ünün (96 kişi) aylık harcaması 500 tl ve altında, %33,4’ünün (137 kişi) 501-750 tl arasında, %18,3’ünün (75 kişi) 751-1000 tl arasında, %12,9’unun (53 kişi) 1001-1500 tl arasında ve %12’sinin (49 kişi) 1501 tl ve üzerindedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplamak amacıyla Hancı-Yanar ve Bümen (2012) tarafından geliştirilen *İngilizce Özyeterlik İnanç Ölçeği* ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. İngilizce Özyeterlik İnanç Ölçeği; okuma, yazma, dinleme ve konuşma olmak üzere 4 boyuttan oluşmaktadır. Okuma boyutunda 8, yazma boyutunda 10, dinleme boyutunda 10 ve konuşma boyutunda 6 madde bulunan ölçekte toplamda 34 madde bulunmaktadır. Beşli Likert tipinde geliştirilen ölçekte her bir maddenin puanlaması; “(1) hiç uymuyor”, “(2) az uyuyor”, “(3) orta düzeyde uyuyor”, “(4) oldukça uyuyor” ve “(5) tamamen uyuyor”

şeklinde yapılmıştır. Ters puanlama maddesinin bulunmadığı ölçekte, alınabilecek yüksek puanlar yüksek özyeterlik inancını temsil etmektedir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin Bümen ve Yanar tarafından yapılan analizlerde Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı 0.97, boyutların toplam varyansı açıklama oranı %61,41 olarak hesaplanmıştır. Bu değer her ne kadar ölçeğin geçerli ve güvenilirliği konusunda ikna edici olsa da örneklem farklılığından dolayı yeniden geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Bu doğrultuda 167 hazırlık sınıfı öğrencisi üzerinde yapılan pilot uygulama verileri analize tabi tutulmuştur. İlk etapta Cronbach Alpha ve testi yarılama yöntemi kullanılarak ölçekte yer alan maddelerin tutarlılığı incelenmiştir. Yapılan analizlerde ölçeğin tümü için testi yarılama yöntemiyle hesaplanan Spearman Brown güvenilirliği 0.89, Cronbach Alpha güvenilirliği 0.96 bulunmuştur. Geçerlik çalışması doğrultusunda yapılan analizlerde ise ölçekteki birinci faktörün toplam varyansa %21,69 katkı getirdiği, ikinci faktörün %19,48, üçüncü faktörün %16,53, dördüncü faktörün de %3,80 katkı getirerek açıklanan toplam varyansı %61,49'a çıkardığı gözlenmiştir. Bu sonuca göre İngilizce Özyeterlik İnancı ölçeğinin bu araştırma için de geçerli bir ölçme aracı olduğu kabul edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri üniversitelerin İngilizce hazırlık eğitimi koordinatörlüklerinden gerekli resmi izinler alındıktan sonra ders saati içerisinde toplanmıştır. Ölçekler 10-15 dakikalık süre zarfında doldurulmuştur. Elde edilen veriler SPSS paket programı aracılığı ile analiz edilmiştir. Araştırmada öncelikle verilerin dağılımı ve homojenliği tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda yapılan analizlerde aritmetik ortama (3,23), ortanca (3,23), Skewness (çarpıklık: -0,33), Kurtosis (basıklık: -0,45), Kolmogorov-Smirnov (p=0,2) değerleri incelenerek dağılımın normal olduğu belirlenmiştir. Verilerin analizinde kişisel özellikleri ve İngilizce özyeterlik inancını belirlemede betimsel istatistiklerden frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapmadan (ss); bazı kişisel özelliklerine göre özyeterlik düzeyleri arasında fark olup olmadığının belirlenmesinde de t-testi ve tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) yararlanılmıştır (Can, 2014). Farklılıkların test edilmesinde 0.05 anlamlılık düzeyi kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde İngilizce hazırlık programına devam eden üniversite öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inanç düzeylerine ve bazı kişisel özelliklerin İngilizce özyeterlik inancında etkili olup olmadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen bulgular araştırmanın alt amaçları doğrultusunda tablolarla birlikte sunulmuştur.

1. İngilizce Hazırlık Programına Devam Eden Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Özyeterlik İnanç Düzeyleri

Araştırmanın birinci alt amacı doğrultusunda ilk olarak, İngilizce hazırlık programına devam eden üniversite öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inanç düzeyleri genel olarak ve okuma, yazma, dinleme ve konuşma boyutları açısından belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 2'de İngilizce özyeterlik inanç düzeyleri ve alt boyutlara ilişkin bazı betimsel istatistikler verilmiştir.

Tablo 2. İngilizce hazırlık programına devam eden öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inanç düzeyleri

Boyutlar	n	\bar{X}	SS
Okuma	410	3,37	,72
Yazma	410	3,12	,79
Dinleme	410	3,31	,75
Konuşma	410	3,16	,89
Özyeterlik Toplam)	410	3,24	,69
Çok düşük (1) 1.00 - 1.80			
Düşük (2) 1.81 - 2.60			
Orta (3) 2.61 - 3.40			
Yüksek (4) 3.41 - 4.20			
Çok yüksek (5) 4.21 - 5.00			

Tablo 2 incelendiğinde, üniversite hazırlık öğrencilerin toplam İngilizce özyeterlik inançları puan ortalamalarının $\bar{X}=3,24$, standart saplarının ,69 olduğu görülmektedir. Bu değer öğrencilerin "orta düzey" İngilizce özyeterlik inancını yansıtmaktadır. Boyutlar açısından bakıldığında öğrenciler, en

yüksek okuma ($\bar{x}=3,37$) becerisinde özyeterlik inancına sahip iken bunu sırasıyla dinleme ($\bar{x}=3,31$), konuşma ($\bar{x}=3,16$) ve yazma ($\bar{x}=3,12$) becerileri takip etmiştir.

2. İngilizce Hazırlık Programına Devam Eden Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Özyeterlik İnanç Düzeylerinin Kişisel Değişkenlere Göre İncelenmesi

Araştırmanın ikinci alt amacı doğrultusunda, bazı kişisel özelliklerin İngilizce özyeterlik inancında etkili olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda cinsiyet, yaş, okul türü, İngilizce dil seviyesi, akademik başarı, yaşadığı yer, kaldığı yer, bir işte çalışma durumu ve aylık harcama durumu değişkenlerinin İngilizce özyeterlik inancında etkisine ilişkin elde edilen bulgular aşağıda yer almaktadır.

2.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin İngilizce Özyeterlik İnançları

Araştırmanın 2. alt amacı doğrultusunda ilk olarak, cinsiyet değişkenine göre İngilizce hazırlık programındaki öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançları incelenmiş ve karşılaştırmalara ilişkin yapılan bağımsız t-testi sonuçları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Cinsiyetlerine göre öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançlarının karşılaştırılmasına ilişkin t-testi sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	t	p	Anlam																																												
Okuma	Kadın	229	3,42	,71	1,545	,123	-																																												
	Erkek	181	3,31	,73				Yazma	Kadın	229	3,15	,78	,987	,324	-	Erkek	181	3,08	,79	Dinleme	Kadın	229	3,33	,76	,829	,408	-	Erkek	181	3,27	,74	Konuşma	Kadın	229	3,15	,89	-,148	,883	-	Erkek	181	3,16	,89	Toplam	Kadın	229	3,26	,69	,865	,387	-
Yazma	Kadın	229	3,15	,78	,987	,324	-																																												
	Erkek	181	3,08	,79				Dinleme	Kadın	229	3,33	,76	,829	,408	-	Erkek	181	3,27	,74	Konuşma	Kadın	229	3,15	,89	-,148	,883	-	Erkek	181	3,16	,89	Toplam	Kadın	229	3,26	,69	,865	,387	-	Erkek	181	3,21	,68								
Dinleme	Kadın	229	3,33	,76	,829	,408	-																																												
	Erkek	181	3,27	,74				Konuşma	Kadın	229	3,15	,89	-,148	,883	-	Erkek	181	3,16	,89	Toplam	Kadın	229	3,26	,69	,865	,387	-	Erkek	181	3,21	,68																				
Konuşma	Kadın	229	3,15	,89	-,148	,883	-																																												
	Erkek	181	3,16	,89				Toplam	Kadın	229	3,26	,69	,865	,387	-	Erkek	181	3,21	,68																																
Toplam	Kadın	229	3,26	,69	,865	,387	-																																												
	Erkek	181	3,21	,68																																															

Tablo 3’de de görüldüğü gibi, kadın öğrencilerin İngilizce özyeterlik inanç toplam puanları ($\bar{x}=3,26$) ile erkek öğrencilerin toplam puanları ($\bar{x}=3,21$) arasında fark bulunmaktadır. Gerek İngilizce özyeterlik toplam puanları, gerekse alt boyutlar açısından incelendiğinde; konuşma becerisi dışında tüm alt boyutlarda kadınların erkeklerden daha yüksek iken konuşma boyutunda erkelerin kadınlardan bir puan fazla aritmetik ortalamaya sahip oldukları anlaşılmaktadır. Kadın ve erkekler arasındaki bu farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucuna göre, aralarındaki farklılığın ($p<0,05$) düzeyinde anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre kadın ve erkek öğrencilerin hem genel, hem de alt boyutlar açısından İngilizce özyeterlik inancının benzer olduğu söylenebilir.

2.2. Yaş Değişkenine Göre Öğrencilerin İngilizce Özyeterlik İnançları

Araştırmanın 2. alt amacı doğrultusunda ikinci olarak, yaş değişkenine göre İngilizce hazırlık programındaki öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançları incelenmiş ve karşılaştırmalara ilişkin yapılan bağımsız t-testi sonuçları Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Yaş değişkenine göre öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançlarının karşılaştırılmasına ilişkin t-testi sonuçları

Boyutlar	Yaş	n	\bar{x}	ss	t	p	Anlam																																												
Okuma	18 yaş ve altı	147	3,51	,70	3,029	,003	*																																												
	19 yaş ve üzeri	263	3,29	,72				Yazma	18 yaş ve altı	147	3,12	,80	,018	,985	-	19 yaş ve üzeri	263	3,12	,78	Dinleme	18 yaş ve altı	147	3,34	,77	,773	,440	-	19 yaş ve üzeri	263	3,28	,74	Konuşma	18 yaş ve altı	147	3,17	,89	,303	,762	-	19 yaş ve üzeri	263	3,15	,89	Toplam	18 yaş ve altı	147	3,29	,69	1,100	,272	-
Yazma	18 yaş ve altı	147	3,12	,80	,018	,985	-																																												
	19 yaş ve üzeri	263	3,12	,78				Dinleme	18 yaş ve altı	147	3,34	,77	,773	,440	-	19 yaş ve üzeri	263	3,28	,74	Konuşma	18 yaş ve altı	147	3,17	,89	,303	,762	-	19 yaş ve üzeri	263	3,15	,89	Toplam	18 yaş ve altı	147	3,29	,69	1,100	,272	-	19 yaş ve üzeri	263	3,21	,68								
Dinleme	18 yaş ve altı	147	3,34	,77	,773	,440	-																																												
	19 yaş ve üzeri	263	3,28	,74				Konuşma	18 yaş ve altı	147	3,17	,89	,303	,762	-	19 yaş ve üzeri	263	3,15	,89	Toplam	18 yaş ve altı	147	3,29	,69	1,100	,272	-	19 yaş ve üzeri	263	3,21	,68																				
Konuşma	18 yaş ve altı	147	3,17	,89	,303	,762	-																																												
	19 yaş ve üzeri	263	3,15	,89				Toplam	18 yaş ve altı	147	3,29	,69	1,100	,272	-	19 yaş ve üzeri	263	3,21	,68																																
Toplam	18 yaş ve altı	147	3,29	,69	1,100	,272	-																																												
	19 yaş ve üzeri	263	3,21	,68																																															

Tablo 4 incelendiğinde, 18 yaş ve altındaki öğrencilerin İngilizce özyeterlik inancı toplam puanları ($\bar{x}=3,29$) ile 19 yaş ve üzerindeki öğrencilerin toplam puanları ($\bar{x}=3,21$) arasında fark olduğu görülmektedir. Alt boyutlar açısından bakıldığında okuma, dinleme ve konuşma becerilerinin ortalama puanlarında da farklılık gözlenmektedir. 18 yaş ve altındaki öğrencilerin hem bu alt boyutlardaki ortalama puanları hem de İngilizce özyeterlik toplam puanları, 19 yaş ve üzerindeki öğrencilerden daha yüksektir. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucuna göre, konuşma boyutu dışındaki boyutların ortalama puanları ve toplam ortalama puanları aralarındaki farklılığın ($p<0.05$) düzeyinde anlamlı olmadığı, ancak okuma boyutunda farklılığın anlamlı olduğu ($t=3.029$; $p<0.05$) tespit edilmiştir. Buna göre yaş değişkeninin okuma boyutu dışında İngilizce özyeterlik inancı üzerinde etkili olmadığı ve 18 yaş ve altındaki öğrencilerin okuma becerisine ilişkin İngilizce özyeterlik inancının 19 yaş ve üzerindeki öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

2.3. Okul Türü Değişkenine Göre Öğrencilerin İngilizce Özyeterlik İnançları

Araştırmanın 2. alt amacı doğrultusunda üçüncü olarak okul türü değişkenine göre İngilizce hazırlık programındaki öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançları incelenmiş ve karşılaştırmalara ilişkin yapılan bağımsız t-testi sonuçları Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Okul türü değişkenine göre öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançlarının karşılaştırılmasına ilişkin t-testi sonuçları

Boyutlar	Okul türü	n	\bar{x}	ss	t	p	Anlam																																												
Okuma	Devlet üniversitesi	202	3,43	,72	1,489	,137	-																																												
	Özel üniversite	208	3,32	,72				Yazma	Devlet üniversitesi	202	3,06	,75	-1,434	,152	-	Özel üniversite	208	3,17	,81	Dinleme	Devlet üniversitesi	202	3,26	,73	-1,169	,243	-	Özel üniversite	208	3,35	,77	Konuşma	Devlet üniversitesi	202	3,02	,84	-2,988	,003	*	Özel üniversite	208	3,28	,91	Toplam	Devlet üniversitesi	202	3,19	,66	-1,301	,194	-
Yazma	Devlet üniversitesi	202	3,06	,75	-1,434	,152	-																																												
	Özel üniversite	208	3,17	,81				Dinleme	Devlet üniversitesi	202	3,26	,73	-1,169	,243	-	Özel üniversite	208	3,35	,77	Konuşma	Devlet üniversitesi	202	3,02	,84	-2,988	,003	*	Özel üniversite	208	3,28	,91	Toplam	Devlet üniversitesi	202	3,19	,66	-1,301	,194	-	Özel üniversite	208	3,28	,71								
Dinleme	Devlet üniversitesi	202	3,26	,73	-1,169	,243	-																																												
	Özel üniversite	208	3,35	,77				Konuşma	Devlet üniversitesi	202	3,02	,84	-2,988	,003	*	Özel üniversite	208	3,28	,91	Toplam	Devlet üniversitesi	202	3,19	,66	-1,301	,194	-	Özel üniversite	208	3,28	,71																				
Konuşma	Devlet üniversitesi	202	3,02	,84	-2,988	,003	*																																												
	Özel üniversite	208	3,28	,91				Toplam	Devlet üniversitesi	202	3,19	,66	-1,301	,194	-	Özel üniversite	208	3,28	,71																																
Toplam	Devlet üniversitesi	202	3,19	,66	-1,301	,194	-																																												
	Özel üniversite	208	3,28	,71																																															

Tablo 5 incelendiğinde, devlet üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin İngilizce özyeterlik inancı toplam puanları ($\bar{x}=3,19$) ile özel üniversitede öğrenim gören öğrencilerin toplam puanları ($\bar{x}=3,28$) arasında fark olduğu görülmektedir. Alt boyutlar açısından bakıldığında da okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin ortalama puanlarında da farklılık gözlenmektedir. Özel üniversitede öğrenim gören öğrencilerin hem İngilizce özyeterlik inancı toplam ortalama puanları hem de yazma, dinleme, konuşma boyutlardaki İngilizce özyeterlik inancı ortalama puanları, devlet üniversitelerindeki öğrencilerden daha yüksektir. Okuma alt boyutunda ise devlet üniversitelerindeki öğrencilerin puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte bu farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucuna göre; konuşma boyutu dışındaki boyutların ortalama puanları ve toplam ortalama puanları aralarındaki farklılığın ($p<0.05$) düzeyinde anlamlı olmadığı, konuşma boyutunda ise anlamlı farklılık olduğu ($t=-2,988$; $p<0.05$) tespit edilmiştir. Buna göre okul türü değişkeninin konuşma boyutu dışında İngilizce özyeterlik inancı üzerinde etkili olmadığı ve özel üniversitede öğrenim gören öğrencilerin konuşma becerisine ilişkin İngilizce özyeterlik inancının devlet üniversitesindeki öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

2.4. Akademik Başarı Değişkenine Göre Öğrencilerin İngilizce Özyeterlik İnançları

Araştırmanın 2. alt amacı doğrultusunda dördüncü olarak akademik başarı değişkenine göre İngilizce hazırlık programındaki öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançları incelenmiş ve karşılaştırmalara ilişkin yapılan bağımsız t-testi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Akademik başarı değişkenine göre öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançlarının karşılaştırılmasına ilişkin t-testi sonuçları

Boyutlar	Akademik Başarı	n	\bar{x}	ss	t	p	Anlam
Okuma	Orta ve altı	168	3,18	,69	-4,517	,000	*
	İyi ve çok iyi	242	3,50	,71			
Yazma	Orta ve altı	168	2,92	,80	-4,396	,000	*
	İyi ve çok iyi	242	3,26	,75			
Dinleme	Orta ve altı	168	3,14	,71	-3,691	,000	*
	İyi ve çok iyi	242	3,42	,76			
Konuşma	Orta ve altı	168	2,96	,89	-3,869	,000	*
	İyi ve çok iyi	242	3,29	,86			
Toplam	Orta ve altı	168	3,05	,66	-4,733	,000	*
	İyi ve çok iyi	242	3,37	,68			

Tablo 6 incelendiğinde, akademik başarısı *orta ve altı* düzeyde olan öğrencilerin İngilizce özyeterlik inancı toplam puanları ($\bar{x}=3,05$) ile *iyi ve çok iyi* düzeyde olan öğrencilerin toplam puanları ($\bar{x}=3,28$) arasında fark olduğu görülmektedir. Alt boyutlar açısından bakıldığında da benzer şekilde tüm alt boyutların ortalama puanlarında farklılık gözlenmektedir. Akademik başarısı *orta ve altı* düzeyde olan öğrencilerin hem İngilizce özyeterlik inancı toplam ortalama puanları, hem de okuma, yazma, dinleme, ve konuşma boyutlardaki İngilizce özyeterlik inancı ortalama puanları, *iyi ve çok iyi* düzeydeki öğrencilerden daha düşüktür. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucuna göre; tüm boyutlarda ve toplam İngilizce özyeterlik inancında farklılığın ($p<0,05$) düzeyinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Buna göre akademik başarı değişkeninin öğrencilerin İngilizce özyeterlik inancı üzerinde etkili olduğu ve akademik açıdan başarılı olanların, İngilizce özyeterlik açısından kendilerine daha çok inandıkları söylenebilir.

2.5. İngilizce Dil Seviyesi Değişkenine Göre Öğrencilerin İngilizce Özyeterlik İnançları

Araştırmanın 2. alt amacı doğrultusunda beşinci olarak İngilizce dil seviyesi değişkenine göre İngilizce hazırlık programındaki öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançları incelenmiş ve karşılaştırmalara ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. İngilizce dil seviyesi değişkenine göre öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançlarının karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Boyutlar	Dil seviyesi	n	\bar{x}	ss	F	p	Anlam
Okuma	A1	84	2,97	,81	15,589	,000	A1-A2
	A2	137	3,35	,66			A1-B1
	B1	86	3,62	,68			A1-B2
	B2	103	3,53	,59			A2-B1
Yazma	A1	84	2,75	,82	20,188	,000	A1-B1
	A2	137	2,97	,70			A1-B2
	B1	86	3,25	,73			A2-B2
	B2	103	3,52	,71			
Dinleme	A1	84	2,88	,85	15,514	,000	A1-A2
	A2	137	3,29	,63			A1-B1
	B1	86	3,45	,74			A1-B2
	B2	103	3,56	,67			A2-B2
Konuşma	A1	84	2,64	,86	30,567	,000	A1-A2
	A2	137	2,99	,80			A1-B1
	B1	86	3,26	,81			A1-B2
	B2	103	3,71	,76			A2-B2
Toplam	A1	84	2,81	,76	25,867	,000	A1-A2
	A2	137	3,15	,58			A1-B1

B1	86	3,40	,63	A1-B2
B2	103	3,58	,57	A2-B1 A2-B2

Tablo 7’de de görüldüğü gibi, dil seviyesi farklı olan öğrencilerin hem genel İngilizce özyeterlik inancı, hem de tüm boyutlara ilişkin özyeterlik inancı puan ortalamaları arasında ($p<0.05$) düzeyinde anlamlı farklılık vardır. İngilizce dil seviyelerinin tüm boyutlarında (okuma boyutunda B1 ve B2 hariç) ve toplamda puan ortalamaları incelendiğinde düşük dil seviyesine sahip olan öğrencilerin İngilizce özyeterlik inanç puanlarının daha düşük, yüksek dil seviyesindekilerin daha yüksek puan aldıkları gözlenmektedir. İngilizce özyeterlik inançlarındaki farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucuna göre araştırma kapsamında en düşük dil seviyesi olan A1 düzeyindeki öğrencilerin, diğer dil seviyesindekilerden daha düşük İngilizce özyeterlik inançlarına sahip olmaları bu farklılığın kaynağını oluşturmaktadır. Elde edilen bulgulara göre, İngilizce dil seviyesi değişkenin öğrencilerin İngilizce özyeterlik inancı üzerinde etkili olduğu ve öğrencilerin dil seviyesi arttıkça İngilizce özyeterlik inancının da arttığı söylenebilir.

2.6. Yaşanan Yer Değişkenine Göre Öğrencilerin İngilizce Özyeterlik İnançları

Araştırmanın 2. alt amacı doğrultusunda altıncı olarak yaşanan yer değişkenine göre İngilizce hazırlık programındaki öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançları incelenmiş ve karşılaştırmalara ilişkin yapılan bağımsız t-testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Yaşanan yer değişkenine göre öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançlarının karşılaştırılmasına ilişkin t-testi sonuçları

Boyutlar	Yaşanan Yer	n	\bar{x}	ss	t	p	Anlam
Okuma	Büyükşehir	349	3,41	,70	2,745	,006	*
	Diğer	61	3,14	,78			
Yazma	Büyükşehir	349	3,13	,77	,820	,413	-
	Diğer	61	3,04	,86			
Dinleme	Büyükşehir	349	3,35	,75	2,597	,010	*
	Diğer	61	3,08	,72			
Konuşma	Büyükşehir	349	3,18	,90	1,433	,153	-
	Diğer	61	3,01	,83			
Toplam	Büyükşehir	349	3,27	,68	2,126	,034	*
	Diğer	61	3,07	,70			

Tablo 8 incelendiğinde, büyükşehirde yaşayan öğrencilerin İngilizce özyeterlik inancı toplam puanları ($\bar{x}=3,27$) ile büyükşehir haricinde başka bir yerde yaşayan öğrencilerin toplam puanları ($\bar{x}=3,07$) arasında fark olduğu görülmektedir. Alt boyutlar açısından incelendiğinde de benzer şekilde tüm alt boyutların ortalama puanlarında farklılık gözlenmektedir. Büyükşehirlerde yaşayan öğrencilerin hem İngilizce özyeterlik inancı toplam ortalama puanları, hem de tüm alt boyutlardaki İngilizce özyeterlik inancı ortalama puanları, büyükşehir haricinde başka bir yerde (ilçe, kasaba, köy vb) yaşayanlardan daha yüksektir. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucuna göre; okuma ve dinleme boyutu ile toplam İngilizce özyeterlik inancında farklılığın ($p<0.05$) düzeyinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Buna göre öğrencilerin yaşadığı yer değişkeninin öğrencilerin İngilizce özyeterlik inancı üzerinde etkili olduğu ve büyükşehirde yaşayan öğrencilerin okuma ve dinleme becerilerinde daha yüksek İngilizce özyeterlik inancına sahip oldukları söylenebilir.

2.7. Çalışma Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin İngilizce Özyeterlik İnançları

Araştırmanın 2. alt amacı doğrultusunda yedinci olarak çalışma durumu değişkenine göre İngilizce hazırlık programındaki öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançları incelenmiş ve karşılaştırmalara ilişkin yapılan bağımsız t-testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Çalışma durumu değişkenine göre öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançlarının karşılaştırılmasına ilişkin t-testi sonuçları

Boyutlar	Çalışma Durumu	n	\bar{x}	ss	t	p	Anlam
Okuma	Evet	49	3,29	,76	-,873	,383	-
	Hayır	361	3,38	,71			
Yazma	Evet	49	3,13	,75	,132	,895	-
	Hayır	361	3,12	,79			
Dinleme	Evet	49	3,27	,77	,853	,688	-
	Hayır	361	3,31	,75			
Konuşma	Evet	49	3,26	,89	,764	,404	-
	Hayır	361	3,14	,89			
Toplam	Evet	49	3,24	,67	-,031	,976	-
	Hayır	361	3,24	,69			

Tablo 9’da da görüldüğü gibi, herhangi bir işte çalışan öğrenciler ile çalışmayan öğrencilerin İngilizce özyeterlik inanç toplam puanları ($\bar{x}=3,24$) arasında fark bulunmamaktadır. İngilizce özyeterlik puan ortalamaları, alt boyutlarda farklılık göstermekle birlikte bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucuna göre, farklılığın ($p<0.05$) düzeyinde anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre öğrencilerin çalışma durumu değişkeninin onların İngilizce özyeterlik inancını etkilemediği anlaşılmaktadır.

2.8. Kalınan Yer Değişkenine Göre Öğrencilerin İngilizce Özyeterlik İnançları

Araştırmanın 2. alt amacı doğrultusunda sekizinci olarak kalınan yer değişkenine göre İngilizce hazırlık programındaki öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançları incelenmiş ve karşılaştırmalara ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Kalınan yer değişkenine göre öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançlarının karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Boyutlar	Kalınan Yer	n	\bar{x}	ss	F	p	Anlam
Okuma	Ailesi ile	252	3,43	,70	2,284	,103	-
	Yurtta	112	3,28	,72			
	Diğer	46	3,28	,81			
Yazma	Ailesi ile	252	3,19	,75	3,009	,050	-
	Yurtta	112	2,97	,83			
	Diğer	46	3,10	,82			
Dinleme	Ailesi ile	252	3,35	,76	2,137	,119	-
	Yurtta	112	3,18	,74			
	Diğer	46	3,34	,74			
Konuşma	Ailesi ile	252	3,22	,88	1,777	,171	-
	Yurtta	112	3,03	,87			
	Diğer	46	3,12	,96			
Toplam	Ailesi ile	252	3,30	,67	2,839	,060	-
	Yurtta	112	3,12	,69			
	Diğer	46	3,21	,76			

Tablo 10 incelendiğinde, öğrencilik yaşamında ailesiyle birlikte kalan öğrencilerin İngilizce özyeterlik inancı toplam puanları ($\bar{x}=3,30$) ile yurttan kalan öğrencilerin ($\bar{x}=3,12$) ve bunların dışında (öğrenci evi ya da akrabasıyla birlikte vb.) başka bir yerde ($\bar{x}=3,21$) yaşamına devam edenlerin toplam puanları arasında fark olduğu görülmektedir. Alt boyutlar açısından incelendiğinde de benzer şekilde tüm alt boyutların ortalama puanlarında ailesiyle birlikte yaşayanların lehine farklılık gözlenmektedir. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucuna göre, gerek toplam puan ortalamalarına gerekse alt boyutlara ilişkin puan ortalamalarında bu farklılığın ($p<0.05$) düzeyinde anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre öğrencilerin ailesiyle birlikte, yurttan, öğrenci

evinde ya da akrabasıyla birlikte yaşıyor olmasının İngilizce özyeterlik inancını üzerinde bir etkisi olmadığı söylenebilir.

2.9. Aylık Harcama Değişkenine Göre Öğrencilerin İngilizce Özyeterlik İnançları

Araştırmanın 2. alt amacı doğrultusunda dokuzuncu olarak aylık harcama değişkenine göre İngilizce hazırlık programındaki öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançları incelenmiş ve karşılaştırmalara ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. *Aylık harcama değişkenine göre öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançlarının karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları*

Boyutlar	Aylık Harcama	N	\bar{x}	ss	F	p	Anlam
Okuma	500 ve altı	96	3,45	,68	1,877	,144	-
	501-750	137	3,30	,70			
	751- 1000	75	3,52	,78			
	1001-1500	53	3,33	,69			
	1501 ve üzeri	49	3,24	,74			
Yazma	500 ve altı	96	3,25	,69	1,471	,210	-
	501-750	137	3,02	,79			
	751- 1000	75	3,19	,91			
	1001-1500	53	3,04	,74			
	1501 ve üzeri	49	3,10	,78			
Dinleme	500 ve altı	96	3,39	,67	1,668	,157	-
	501-750	137	3,23	,75			
	751- 1000	75	3,42	,86			
	1001-1500	53	3,35	,69			
	1501 ve üzeri	49	3,15	,78			
Konuşma	500 ve altı	96	3,21	,78	2,236	,064	-
	501-750	137	3,01	,95			
	751- 1000	75	3,36	,94			
	1001-1500	53	3,24	,82			
	1501 ve üzeri	49	3,07	,86			
Toplam	500 ve altı	96	3,32	,59	2,056	,086	-
	501-750	137	3,14	,71			
	751- 1000	75	3,37	,77			
	1001-1500	53	3,24	,63			
	1501 ve üzeri	49	3,14	,69			

Tablo 11 incelendiğinde, aylık harcamaları açısından öğrencilerin İngilizce özyeterlik inancı toplam puanları ve alt boyutlara ilişkin puan ortalamaları arasında, 751-1000 TL harcama yapanların lehine farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucuna göre, gerek toplam puan ortalamalarına gerekse alt boyutlara ilişkin puan ortalamalarında bu farklılığın ($p < 0.05$) düzeyinde anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre öğrencilerin aylık harcamalarının bir diğer ifade ile ekonomik durumların İngilizce özyeterlik inancını üzerinde bir etkisi olmadığı söylenebilir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmada ulaşılan ilk sonuç üniversite hazırlık programındaki öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançlarının orta seviyede olduğu sonucudur. Bu sonuç öğrencilerin özyeterlik inançlarının istenilen düzeyde olmadığını göstermektedir. Öğrenciler İngilizce dilini öğrenmeyi başarabilme konusunda kendilerini çok yeterli görmemektedir. İngilizce öğrenmek için yüksek düzeyde azim ve kararlılığa sahip değildirlir. Literatürdeki bazı araştırmalar da bu sonuçla paralellik göstermektedir (Şener ve Erol, 2017; Kaya, 2016; Karanfil, 2015; Oğuz ve Akkaş Baysal, 2015; Gömleksiz, 2014). Öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançları okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri açısından karşılaştırıldığında ise öğrenciler bu becerilerin tümünde yine orta düzeyde özyeterlik inancına sahip olmakla birlikte, en yüksek okuma becerisinde kendilerine inanmaktadırlar. Okuma becerisini sırasıyla dinleme, konuşma ve yazma becerileri takip etmektedir. Yani öğrenciler kendilerinin en az yazma becerisinde başarabileceklerine inanmaktadırlar. Özyeterlik inancının okuma becerisinde yüksek çıkma sebebi algılayıcı becerilerden biri oluşu ve öğrencilerin okuma becerilerini destekleyen uyarıcılarla daha sık karşılaşması ile açıklanabilir. Bandura'ya (1994) göre bireyin doğrudan yaşantıları özyeterlik inancını oluşturan en etkili kaynaktır. Okuma becerisini destekleyen uyarıcılarla daha sık karşılaşan öğrencilerin, bu konuda kendini daha yeterli hissetme ihtimali de yüksektir. Yazma becerisinde özyeterlik inancının düşük çıkması ise üretimsel becerilerden biri olması ile açıklanabilir. Üretimsel beceriler olan konuşma ve yazma becerileri, bireyin iletişimsel becerilerini kullanarak bir mesaj üretmesini gerektirir. Dolayısıyla konuşma ve yazma becerilerinde, okuma ve dinleme becerilerinden farklı olarak öğrencinin aktif olması ve üretim yapması ihtiyacı doğmaktadır. Özellikle yazma becerisinde içerik, düzen, fikirlerin akış ve uyumu, dil bilgisi kuralları, kelime seçimi ve dağarcığı ile noktalama işaretleri gibi detayların hepsinin birlikte işe koşularak üretim yapılması bu beceride özyeterlik inancının düşük olmasına neden olmuş olabilir. Karanfil (2015) de İngilizce hazırlık öğrencilerinin özyeterlik inançlarını incelemiş, öğrencilerin okuma becerisine ilişkin öz yeterlik inançlarının en yüksek düzeyde, yazma becerisine ilişkin özyeterlik inançlarının ise en düşük seviyede olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Taşdemir (2018) lise öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançlarının en yüksek okuma becerisinde, en düşük ise konuşma ve yazma becerisinde sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda İngilizce hazırlık programına devam eden öğrencilerin cinsiyeti, yaşı, okul türü, İngilizce dil seviyesi, akademik başarısı, yaşadıkları yer, kaldıkları yer, bir işte çalışma durumları ve aylık harcama durumlarının İngilizce özyeterlik inançları üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Bu değişkenlerden akademik başarı, İngilizce dil seviyesi ve yaşanan yer dışındaki değişkenlerin öğrencilerin İngilizceye yönelik genel özyeterlik inancında etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda ulaşılan ilk sonuç cinsiyetin İngilizce özyeterlik üzerinde etkili olmadığı sonucudur. Yani hem kadın hem de erkek öğrenciler benzer düzeyde İngilizce özyeterliğe sahiptir. İlgili araştırmalar incelendiğinde bu sonucu destekleyen pek çok çalışma olduğu gözlenmektedir (Adelodun ve Asiru, 2015; Güler Oğuz, 2019; Güç, 2019; Sevimbay, 2016; Baloğlu, 2011; Sani ve Zain, 2011). Örneğin, Uygur (2010) da İngiliz dili eğitimi lisans öğrencilerinin özyeterlik inançlarını çeşitli değişkenlere göre incelediği araştırmasında, kadın ve erkek öğrencilerin özyeterlik inançları arasında anlamlı bir fark bulunmadığını belirtmiştir. Yapılan bazı çalışmalarda ise İngilizce özyeterlik inancının kadın öğrencilerin lehine daha yüksek olduğu görülmektedir (Arslan, 2018; Güneri, 2018; Şenel ve Erol, 2017; Coşkun, 2017; Huang, 2013). Alanyazında mevcut çalışmanın bulguları ile örtüşmeyen araştırmalara da rastlamak mümkündür (Necan, 2019; Akbay ve Gizir, 2010). Erdoğan ve Yüzbaş (2018), lise öğrencileri ile yapmış oldukları çalışmada erkek öğrencilerin özyeterlik inançlarının kız öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ergür'ün (2016) İngiliz Dilbilimi ve İngilizce Mütercim Tercümanlık bölümlerinde okuyan öğrenciler ile gerçekleştirdiği çalışmada yine erkek öğrencilerin özyeterlik inançlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan özyeterlik inancı arasındaki bu farklılıkların öğrencilerin cinsiyetlerine yüklediklenen roller neticesinde geliştiği söylenebilir (Akbay ve Gizir, 2010). Toplumun, bireylerin cinsiyetlerine yönelik sahip oldukları fikirler hem meslek seçiminde hem de özyeterlik inancı üzerinde etkili olabilmektedir (Schunk ve Pajares, 2001). Erkek egemen kültürlerde, erkeklerin daha başarılı oldukları ve zorlukların üzerinden daha kolay gelebilecekleri fikri yaygınken, bazı kültürlerde ise cinsiyet faktörünün fark yaratmadığı, bireyin kapasitesinin ve çalışma azminin belirleyici olduğu fikri yaygın olabilmektedir.

Araştırmada incelenen diğer bir kişisel değişken yaşdır. Araştırmada 18 yaş ve altındaki öğrenciler ile 19 yaş ve üzerindeki öğrencilerin toplam İngilizce özyeterlik inançları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Buna göre üniversitede hazırlık programında öğrenim gören öğrencilerin yaşı, onların genel anlamda İngilizce özyeterlilik inancını etkilememektedir. Bununla birlikte okuma becerisinde 18 yaş ve altında olan öğrencilerin İngilizce özyeterlik inancının 19 yaş ve üzerinde olan öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Alanyazında öğrencilerin yaş ve özyeterlik inançlarını ele alan çalışmalar (Şubaş, 2018; Uçar, 2012; Netz ve Raviv; 2004) bulunmaktadır. Jenks (2004) İngilizce özyeterlik ve yaş arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, yaşın özyeterlik inancı üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Buna paralel olarak Pamuk (2014) da İngilizce yazma sınıflarında özyeterlik, tutum ve başarı arasındaki ilişkiyi ele aldığı çalışmasında çeşitli değişkenlerin etkilerini incelemiş, öğrencilerin yaşlarının özyeterlik inancı üzerinde bir etkisi olmadığını belirlemiştir. Yapılan bu araştırmalar, bu çalışmanın bulgusunu destekler niteliktedir.

Araştırmada incelenen bir başka kişisel değişken okul türüdür. Araştırmanın bulgularına göre İngilizce hazırlık programına devam eden öğrencilerin genel İngilizce özyeterlik inançları, okul türüne göre farklılaşmamaktadır. Buna göre öğrencilerin devlet üniversitesinde ya da özel üniversitede öğrenim görmesi onları özyeterlik inancını etkilememektedir. Ancak konuşma becerisinde özel üniversitede öğrenim gören öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, özel üniversitelerdeki hazırlık okullarında genellikle daha fazla sayıda yabancı okutman bulunmasından kaynaklanabilir. Öğrenciler, ana dili İngilizce olan öğretmenlere karşı daha olumlu tutumlar sergileyip diğer öğretmenlere göre daha iyi bir eğitim aldıkları inancına sahip olabilmektedir (Kelch ve Santana-Williamson, 2002). Öğrencilerin İngilizceyi ana dili İngilizce olan bir okutman ile iletişim kurarak öğrenmeleri konuşma becerilerindeki özyeterlik inançlarını olumlu yönde etkilemiş olabilir.

Araştırmada ele alınan bir diğer değişken İngilizce dil seviyesidir. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin İngilizce seviyesi ile İngilizce özyeterlik inançları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buna göre A1 seviyesindeki öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançları A2 seviyesindeki öğrencilerden, A2 seviyesindeki öğrencilerin B1 seviyesindekilerden, B1 seviyesindeki öğrencilerin de B2 seviyesindeki öğrencilerden daha yüksektir. Yani seviye yükseldikçe özyeterlik inancı da artmaktadır. Bu durum öğrencilerin İngilizce bilgi ve beceri seviyelerinin artmasının kendi kapasitelerine duydukları güveni de arttırmasıyla açıklanabilir. Jenks (2004), yaptığı araştırmada ileri seviyedeki öğrencilerin başlangıç seviyesindeki öğrencilere göre çok daha yüksek özyeterlik inancına sahip olduğu belirlemiştir. Tılfarlıoğlu ve Cinkaya (2009) da hazırlık öğrencilerinin İngilizce özyeterliklerini, İngilizce dil seviyesi ve başarıları açısından incelediği çalışmalarında; öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançlarının başlangıç, orta ve ileri seviye gruplarının üçünde de farklılık gösterdiğini, başlangıç seviyesindeki öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançlarının ileri seviye grubundaki öğrencilere göre oldukça düşük olduğunu vurgulamaktadır. Yapılan bu araştırmaların bulguları bu çalışmanın bulgusu ile paralellik göstermektedir.

Akademik başarı, araştırmada incelenen diğer bir kişisel değişkendir. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin akademik başarıları, İngilizce özyeterlik inançlarını etkilemektedir. Akademik başarı iyi ve çok iyi olan öğrenciler, akademik başarı orta ve altında olan öğrencilerden daha yüksek İngilizce özyeterlik inancına sahiptir. Bandura'ya (1999) göre başarılı deneyimler bireyin özyeterlik inancını güçlendirirken, başarısızlık bu inancı sarsabilir. Akademik başarı ile özyeterlik inancı arasında pozitif yönde ilişki olduğu tespit eden pek çok çalışma bu araştırma bulgusunu destekler niteliktedir (Zimmerman, 2000; Schunk ve Pajares, 2002; Multon, Brown ve Lent, 1991; Aktürk ve Aylaz, 2013, Bassi ve diğerleri, 2007; Kaya, 2016; Tılfarlıoğlu ve Çiftçi, 2011). Tılfarlıoğlu ve Cinkaya (2009) Yabancı Diller Yüksek Okulu öğrencileri üzerinde yürüttükleri araştırmada öğrencilerin İngilizce özyeterliği arttıkça dönem sonu başarıları puanlarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan Güç (2019), çalışmasında öğrencilerin akademik performansı ile İngilizce özyeterlik inancı arasında bir ilişki bulunmadığını bildirmektedir.

Araştırmada incelenen bir diğer değişken öğrencilerin yaşadığı yer değişkenidir. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin İngilizce özyeterlik inancı, yaşadıkları yere göre farklılaşmaktadır. Büyükşehirde yaşayan öğrencilerin genel İngilizce özyeterlik inancı şehir, ilçe, köy vb. yerde yaşayan öğrencilerden

daha yüksektir. Ayrıca dinleme ve okuma becerilerinde de benzer şekilde büyükşehirde yaşayan öğrenciler diğer yerleşim birimlerindeki öğrencilerden daha yüksek İngilizce özyeterlik inancına sahiptir. Bu durum büyükşehirde yaşayan öğrencilerin İngilizceye ile ilgili kaynak ve etkinliklere erişebilme imkanının daha fazla olmasıyla açıklanabilir. Büyükşehirde öğrencilerin İngilizce sinema ve tiyatro gibi etkinliklere katılma şansının daha fazla olması, İngilizce kitap ve diğer kaynaklara erişiminin daha kolay olması İngilizce okuma ve dinleme özyeterlik inançlarının daha yüksek olmasını sağlamış olabilir. Literatür incelendiğinde Meera ve Jumana (2016)'nın öğrencilerin İngilizce özyeterliklerini inceledikleri çalışmasında ulaştığı sonuçlarla bu araştırma sonucunun örtüştüğü söylenebilir. Meera ve Jumana, şehirde yaşayan öğrencilerin taşrada yaşayan öğrencilerden daha yüksek İngilizce özyeterlik inancına sahip olduğunu ifade etmektedir. Ancak bunun tersine Bozkurt ve Ekşioğlu (2018) lise öğrencilerinin İngilizce özyeterliklerini incelediği çalışmasında, ilçede yaşayan öğrencilerin okuma, dinleme ve konuşma becerilerinin daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Öte yandan yabancı dil öğretiminde dört temel becerinin de geliştirilmesinde görsel-işitsel araçların önemli bir yeri olduğu bilinmektedir (Köprülü, 2016). Nitekim Tuncer ve Akmeççe (2019) öğrencilerin İngilizce dersine yönelik özyeterlik inançlarını incelediği çalışmasında, yabancı dilde TV yayını izleme sıklığı daha fazla olan öğrencilerin özyeterlik inancının daha yüksek olduğunu vurgulamaktadır.

Araştırmada incelenen diğer bir değişken öğrencilerin kaldıkları yerdir. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançları, ailesi ile birlikte veya yurttan ya da bunların dışında başka bir yerde kalma durumuna göre farklılaşmamaktadır. Yani öğrenciler ister aileleriyle birlikte kendi evlerinde, ister yurttan, isterse de bir öğrenci evinde ya da akrabalarının yanında olsunlar; bu durum onların İngilizce özyeterlik inançlarını etkilememektedir. Öğrencilerin akademik başarıları ile özyeterlik inançları arasında pozitif ilişki olduğu dikkate alındığında, ailelerinin yanında kalan öğrencilerin özyeterlik inancının yüksek olması beklenebilir. Çünkü aile ortamı dışında kalan (yurt, öğrenci evi vb.) ortamlar, öğrencilerin birbirleriyle akademik iş birliği haricinde daha fazla vakit geçirdikleri, nispeten daha düzensiz bir yaşam sürdürdükleri ortam algısı uyandırabilmektedir. Geleneksel Türk aile kültüründe ise; her ne kadar araştırma kapsamındaki öğrencilerin yaşı çocuk denilebilecek kadar küçük olmasa da, Türk ebeveynlerin çocuklarına düzenli yaşam ortamı sunması ve ilgilerinin devamlılığı kuvvetle muhtemeldir. Ancak son yıllarda öğrenci yurtlarının daha konforlu bir ortam sunması ve gerek yurtlardaki gerekse öğrenci evlerindeki ortamların aile/ev ortamını aratmayacak nitelikte olması, öğrencilerin İngilizce özyeterliklerini etkilememiş olabilir.

Öğrencilerin çalışma durumu, araştırmada incelenen diğer bir kişisel değişkendir. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin çalışma durumu ve İngilizce özyeterlik inançları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Yani öğrenciler, öğrenimleri devam ederken herhangi bir işte çalışıyor olsalar da olmasalar da benzer İngilizce özyeterlik inancına sahiptir. Başarı ve özyeterlik arasındaki ilişkiye dayanarak, öğrencilerin hem çalışıyor hem de okuyor olmalarının, onların düzenli ders çalışmaya vakit ayıramaması ihtimalini doğurabileceği düşünülmektedir. Bu durum, öğrencilerin başarıları ve özyeterliklerini olumsuz etkileyebileceği için her iki grup arasında da fark olabileceği beklentisi oluşturmaktadır. Bununla birlikte çalışma durumunun İngilizce özyeterliğini etkilememesi, çalışma hayatındaki başarılarından ötürü kazanılan özyeterliklerin, İngilizce özyeterliklerine nispeten yansımış olma ihtimalinden kaynaklanmış olabilir. Ya da çalışan öğrencilerin daha planlı hareket etmeye yatkın olabileceği için akademik sorumluluklarını da yerine getirmeleri ve öğrencilerin çalıştıkları iş ortamında İngilizce özyeterliğini destekleyecek görev ve sorumluluklarının bulunma ihtimali onların başarılarıyla birlikte İngilizce özyeterliklerinde nispeten etkili olabilir. Ancak bu etkinin, öğrencilerin genel olarak İngilizce özyeterliği orta düzeyde olduğu için yine de çalışan ve çalışmayan öğrenciler arasında fark oluşturacak kadar yüksek olmadığı söylenebilir.

Araştırmada incelenen son değişken aylık harcama değişkenidir. Aylık harcama değişkeni, öğrencilerin ekonomik durumlarının belirleyicisi kabul edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin İngilizce özyeterlik inancı onların aylık harcamalarından bir diğer deyişle ekonomik durumlarından etkilenmemektedir. Her ne kadar İngilizce öğrenme; kursa gitme, özel ders alma, İngilizce kitap alma, İngilizce etkinliklere katılabilme gibi birtakım maliyetleri gerektirse de, ekonomik açıdan iyi durumda olan ya da olmayan öğrenciler bundan etkilenmemekte ve İngilizce özyeterlik inançları benzerlik göstermektedir. Bu araştırmada elde edilen bulgu, günümüzde fazla masraf etmeksizin İngilizce öğrenme imkanı sunan teknolojilere (bilgisayar, akıllı telefon, uygulamalar, internet vb.) erişimin

kolaylaşmasından ve öğrencilerin bu teknolojilerden yararlanma imkanı bulunmasından kaynaklanıyor olabilir. Alanyazında bu bulguyu destekleyen (Bozkurt ve Ekşioğlu, 2018; Çimen, 2011) ve desteklemeyen (Kolkaya, 2019; Erdoğan ve Yüzbaş, 2018) araştırmalara rastlamak mümkündür. Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançları ve kaygılarını inceleyen Kolkaya (2019), aile geliri yüksek olan öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançlarının aile geliri düşük olanlara göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Erdoğan ve Yüzbaş'ın (2018) yapmış olduğu çalışmada da aylık geliri yüksek olan öğrencilerin özyeterlik inançlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Öte yandan Bozkurt ve Ekşioğlu'nun (2018) lise öğrencileri üzerinde yürüttüğü çalışmasında, öğrencilerin İngilizce özyeterlik inancının ailenin gelir düzeyine göre farklılık göstermediğine yönelik bulgu, bu araştırma bulgusunu destekler niteliktedir.

ÖNERİLER

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda uygulayıcılar ve araştırmacılar için şunlar önerilmektedir:

Uygulayıcılara yönelik öneriler:

1. Öğretmenler özyeterlik inancını arttırmaya yönelik olarak, cesaretlendirici geri bildirimler vermek suretiyle öğrencilerin başarı hissini tatmalarını sağlayabilirler.

2. Dilbilgisi konularının öğretmen merkezli ve sıkıcı bir şekilde verilmesi yerine onları dört temel beceri alanını da geliştirebilecek şekilde; daha çok aktif oldukları, eleştirel düşündükleri ve iletişim becerilerini geliştirebilecekleri aktivitelere daha çok yer verilebilir. Öğrencilerin ilgi duydukları konular ile ilgili araştırmalar yaparak sunumlar hazırlamaları, drama yapmaları, grupla birlikte çalışarak hikaye oluşturmaları ve anlatmaları, sınıfta İngilizce dizi/film izleyerek bunları eleştirmeleri vb. hem aktif olmalarını sağlayacak hem de temel becerileri alanlarını geliştirebilecek aktivitelere yer verilebilir. Bu konuda yeterli olmayan eğitimcilere rehberlik sağlanabilir.

3. Öğrencilerin İngilizce becerilerini destekleyen uyarıcılarla karşılaşması özyeterlik inancını arttırabilmektedir. Öğrencilerin ders dışında da İngilizceye vakit ayırması desteklenerek, İngilizce materyal ve kitaplar ile sinema, dizi, tiyatro ve müzik gibi etkinliklere daha kolay erişimi sağlanabilir.

4. Öğrenciler lise döneminde genellikle üniversiteye giriş sınavlarına odaklandıkları için İngilizceye duydukları ilgi ve verdikleri önem diğer derslere kıyasla azalabilmektedir. Dikkat çekici uyarıcıların bulunduğu sınıf ortamlarında öğrencilerin ilgisini çekebilecek konulara yer verilmesi derse katılımını arttırarak İngilizce özyeterlik inançlarını da arttırabilir.

5. Öğrencilerin özellikle İngilizce konuşmaya ilişkin özyeterlik inançlarının geliştirilmesinde hazırlık okullarında görev yapan yabancı okutmanların sayısı arttırılabilir.

6. Hazırlık okuyan öğrencilerin özyeterlik inancını etkileyen ve geliştiren etmenler göz önünde bulundurularak öğretim programları revize edilebilir.

Araştırmacılara yönelik öneriler:

1. Öğrencilerin özyeterlik inancının neden istenilen düzeyde olmadığı ve nasıl arttırılabileceğine dair derinlemesine bilgi edinebilmek için öğrenci ve öğretmenler ile görüşülerek nitel çalışmalar yapılabilir.

2. Farklı kademelerdeki öğrencilerin özyeterlik inancının üniversitedeki özeterlik inancını ne derece yordadığını belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.

Bilgilendirme / Acknowledgement:

1- Bu makale Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim bölümünde "İngilizce Hazırlık Programına Devam Eden Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Özyeterlik İnançlarının İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

2-Bu çalışma 23 Şubat 2020 tarihinde gerçekleşmiş olan USVES Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Bilimleri Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

- 3- Araştırmacıların katkı oranı eşittir.
 4- Makalenin yazarları arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.
 5- Makale verileri 2019 yılında toplanmış ve kullanılmıştır.

KAYNAKÇA

- Acat, M. B. ve Demiral, S. (2002). Türkiye’de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(3), 312-329.
- Açıkgöz - Ün, K. (2016). *Etkili öğrenme ve öğretme*. (9.baskı). İzmir: Biliş.
- Adelodun, G. A. ve Asiru, A. B. (2015). Academic self-efficacy and gender as determinants of performance in English discourse writing among highachieving students in Ibadan, Oyo State. *European Scientific Journal*, 11(28), 308-318.
- Akbay, S. E. ve Gizir, C. A. (2010). Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: Akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik yüklenme stillerinin rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 60-78.
- Aktürk, Ü. ve Aylaz, R. (2013). Bir ilköğretim okulundaki öğrencilerin öz yeterlilik düzeyleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(4), 177-183.
- Arslan, A. (2018). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygıları ve akademik öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 286-312.
- Arslan, M. ve Akbarov, A. (2010). Türkiye’de yabancı dil öğretiminde motivasyon-yöntem sorunu ve çözüm önerileri. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 24, 179-191.
- Aydemir, Ö. (2007). *İlköğretim II. Kademe öğrencilerinin İngilizce dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ve başarı başarısızlık yüklemeleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Baloğlu, E. (2011). *Öğrencilerin yaşamlarında İngilizce kullanmaya yönelik öz yeterlik inançları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1982). Self efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 121-147.
- Bandura, A. ve Zimmerman, B. J. (1992). Self-motivation for academic attainment: the role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. Ramachaudran, V. S. (Yay. haz.) *Encyclopedia of human behavior* içinde (s. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1999). A social cognitive theory of personality. Pervin, L. ve John, O.(Yay. haz.). *Handbook of personality* (2. baskı) içinde (s.154-196). New York: Guilford Publications.
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9(3), 75-78.
- Bassi, M., Steca, P., Fave, A. D. ve Caprara, G. V. (2007). Academic self-efficacy beliefs and quality of experience in learning. *Journal of Youth Adolescence*, 36, 301-312.
- Bozkurt, M. A. ve Ekşioğlu, S. (2018). Lise öğrencilerinin İngilizce özyeterlik düzeyleri. *KEFAD*, 19(1), 40-452.
- Büyükduman, F. İ. (2006). *İngilizce öğretmen adaylarının, İngilizce ve öğretmenlik becerilerine ilişkin özyeterlik inançları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (3.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Canbulat, M. ve İşgören, O. Ç. (2005). Yabancı dil öğretimine başlamada kullanılan en uygun yaşın ne olduğuna ilişkin dilbilimsel yaklaşımlar ve öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 123 -139.
- Coşkun, G. (2017). *Üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin kaygıları, tutumları, özyeterlik inançları ve dil öğrenme stratejilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Creswell, J. W. ve Clark, V. L. P. (2016). *Designing and conducting mixed methods research*. New York: Sage.
- Çimen, S. (2011). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutum, İngilizce kaygısı ve öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Demirpolat, B. C. 2015. *Türkiye'nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı: sorunlar ve çözüm önerileri*. Ankara: SETA.
- Erdoğan, M. Y. ve Yüzbaş, D. (2018). Lise öğrencilerinin okula bağlılık ile genel öz-yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişki. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32, 205-227.
- Ergür, D. (2016). *İngilizce öğrencilerinin öz benlik saygısı ve akademik öz yeterlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ağrı.
- Gömleksiz, M. N. (2003). İngilizce duyuşsal alana ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 215-226.
- Gömleksiz, M. N. ve Kılınç, H. (2014). Lise 12. sınıf öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(2), 43-60.
- Güç, F. (2019). *Self-efficacy beliefs of Turkish EFL learners and the relationship between self-efficacy and academic achievement*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Güler-Oğuz, F. (2019). *Correlation between selfefficacy beliefs of EFL learners, their language learning strategies and attitudes towards English*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Güneri, B. (2018). *Öğrencilerin İngilizce dersi öz yeterlik inancı kaynakları, derse katılım düzeyleri ve algılanan araçsallıklarının öz yeterlik inançları ve tutumları üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Hancı- Yanar, B. ve Tümen, N. T. (2013). İngilizce ile ilgili özyeterlik inancı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 97- 110.
- Huang, C. (2013). Gender differences in academic self-efficacy: a meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 1-35.
- İşeri, K. (1996). Dilin kazanımı ve yabancı dil öğretimi. *Dil Dergisi*, 43, 21-27.
- Jenks, C. J. (2004). The effects of age, sex and language proficiency on the self-efficacy of English language learners. *ARECLS E-Journal*, 1, 50-63.
- Karanfil, B. (2015). *Yükseköğretim İngilizce hazırlık sınıflarında güç paylaşım düzeyi ile öğrencilerin İngilizce özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler*. (32. baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Kaya, F. (2016). *Öğrenen özerkliği, öz-yeterlik ve akademik başarı: Yükseköğretimde yabancı dil öğrencilerinin bir örnek olay incelemesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kelch, K. ve Santana W. (2002). ESL students' attitudes toward native and nonnative-speaking instructors' accents. *The CATESOL Journal*, 14(1), 57-72.
- Köprülü, S. G. (2016). Erken yaşta yabancı dil öğreniminde çizgi filmlerin yeri. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 4(1) 88-98.
- Meera, K.P. ve Jumana, M. K. (2016). Self-efficacy and academic performance in English. *Imperial Journal of Interdisciplinary Research*, 2(2), 79-83.
- Morgan, D. L. ve Morgan, R. K. (2008). *Single-case research methods for the behavioral and health sciences*. Thousand Oaks CA: SAGE Publications.
- Multon, K. D., Brown, S. D. ve Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: a meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 30-38.
- Necan, Y. (2019). *Lise 11. sınıf öğrencilerinin İngilizceye yönelik özyeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Netz, Y. ve Raviv, S. (2004). Age differences in motivational orientation toward physical activity: An application of social cognitive theory. *The Journal of Psychology*, 138(1), 35-48.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. (26.baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şubaş, R. (2018). *Okul öncesi öğretmen adaylarının öz-denetimleri ve öğretmen özyeterlik inançları arasındaki ilişkinin bazı değişkenlerle incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Oğuz, A. ve Akkaş- Baysal, E. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenme kaygıları ile İngilizce özyeterlik inançlarının incelenmesi *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 107-117.
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory Into Practice*. 41(2), 116-125.
- Pamuk, İ. (2014). *The relationship among self-efficacy, attitude and performance in English writing classes at tertiary level*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ufuk Üniversitesi, Ankara.
- Raofi, S., Tan, B. H. ve Chan, S. H. (2011). Self-efficacy in second/foreign language learning contexts. *English Language Teaching*, 5(11), 60-73.
- Sani, A. M. ve Zain, Z. (2011). Relating adolescents' second language reading attitudes, self efficacy for reading, and reading ability in a non-supportive ESL setting. *The Reading Matrix*, 11(3), 243-253.
- Schunk, D. ve Pajares, F. (2001). The development of academic self-efficacy. *Development of Achievement Motivation*, 30, 15- 31.
- Schunk, D. H. ve Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. Wigfield A. ve Jacquelyne S. E. (Yay. haz.). *Development of Achievement Motivation* içinde (s.16-29). USA: Academic Press.
- Sevimbay, A. (2016). *11.sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları ve özyeterlik inançları arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Siritaratn, N. (2013). English self-efficacy beliefs of EFL low proficiency graduate students. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 2(3), 461- 468.
- Şener, S. ve Erol, İ. K. (2017). Motivational orientations and self efficacy beliefs of Turkish students towards EFL learning. *Eurasian Journal of Educational Research*, 67, 251-267.

- Taşdemir, H. (2018). *Exploring the relationship between high school students' willingness to communicate and their self-efficacy perceptions in Turkish EFL context*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi, Mersin.
- British Council- TEPAV Proje Ekibi. (2013). *Türkiye'deki devlet okullarında İngilizce dilinin öğretimine ilişkin ulusal ihtiyaç analiz*. Ankara: British Council.
- Tılfarlıoğlu, F. Y. ve Cinkara, E. (2009). Self-efficacy in EFL: Differences among proficiency groups and relationship with success. *Novitas-ROYAL*, 3(2), 129- 142.
- Tılfarlıoğlu, F. T. ve Çiftçi, F. Ş. (2011). "Supporting self-efficacy and learner autonomy in relation to academic success in EFL classrooms (A case study). *Theory and Practice in Language Studies*, 1(10), 284-294.
- Tuncer, M. ve Akmençe, A. E. (2019). Lise öğrencilerinin İngilizce dili özyeterlik inançlarının araştırılması. *Electronic Journal of Education Sciences*, 8(16), 97-111.
- Turanlı, A. S. (2007). Sosyal bilişsel öğrenme ve yabancı dil öğretimi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 1-15.
- Uçar, H. (2012). *İngilizce öğretmen adaylarının özyeterlik inancı, başarı yönelimi ve çevrimiçi öğrenme ortamına katılım durumu: Uzaktan İÖLP örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Uygur, M. (2010). *İngiliz dili eğitimi anabilim dalı lisans öğrencilerinin öz-yeterlik algılarının farklı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Ülkümen, H. A. (2013). *İngilizce hazırlık okulu okutmanlarının özyeterlik inançlarının yordayıcıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- White, A. R. ve Bowers, D. C. (2008). *The relationship among race, gender, and high school students' self-efficacy in English language arts*. Yayınlanmamış doktora tezi, Fordham University, New York. 1 Haziran 2019 tarihinde <https://search.proquest.com/docview/304639474?accountid=131581> adresinden erişildi.
- Woolfolk, A. (2016). *Educational Psychology* (13.baskı). England: PEARSON Education Limited.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91.

Ortaokul Öğrencilerinin Bilimsel Yaratıcılık Düzeylerini Etkileyen Faktörler Üzerine Nitel Bir Araştırma

Doç. Dr. Didem İnel-Ekici^{1*}
Halil Tanır²

Geliş tarihi: 30.03.2020
Kabul tarihi: 23.04.2020

Atf bilgisi:
IBAD Sosyal Bilimler Dergisi
Sayı: 8 Sayfa: 35-50
Yıl: 2020 Dönem: Güz

This article was checked by *iThenticate*.
Similarity Index 4%

Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

¹Uşak Üniversitesi, Türkiye,
dideminel@gmail.com,
ORCID ID 0000-0002-4668-7894

²Uşak Üniversitesi, Türkiye,
htanir42@gmail.com
ORCID ID 0000-0001-5773-2091

* Sorumlu yazar

ÖZ

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin bilimsel yaratıcılık düzeylerini etkileyen faktörlerin nitel verilere dayalı olarak belirlenmesi ve tartışılması amaçlanmıştır. Araştırmada Hu ve Adey (2002) tarafından geliştirilen Deniz-Çeliker ve Balım (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan "Bilimsel Yaratıcılık Testi" öğrencilerin bilimsel yaratıcılık düzeylerini belirlemek için kullanılmıştır. Araştırmanın veri toplama aracı ise bilimsel yaratıcılığı etkileyen faktörleri belirlemeye yönelik hazırlanan açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Mevcut durumu belirlemeye amaçlayan ve nitel verilere dayanan bu araştırma bir örnek olay çalışmasıdır. Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde amaçlı örneklem seçim yöntemlerinden aykırı durum örnekleme kullanılmıştır. Çalışmaya Konya ilindeki bir ortaokulda öğrenim gören öğrencilerden bilimsel yaratıcılık testi puanlarına göre seçilen 32 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Elde edilen nitel veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiş ve öğrencilerin ifadeleri bilimin doğasına ilişkin farkındalık, fen bilimleri dersine ilişkin etkinlikler, ailelerin destek ve yönlendirmesi olmak üzere üç ana tema altında yorumlanmıştır. Verilerin analizi sonucunda öğrencilerin bilimin doğasına ilişkin farkındalıklarının, fen bilimleri dersine ilişkin okul dışında ve okulda gerçekleştirmiş oldukları etkinliklerin çeşidinin ve sıklığının, ailelerinin fen konularına ilişkin kendilerine göstermiş oldukları destek ve bu konudaki yönlendirmelerinin öğrencilerin bilimsel yaratıcılıklarını olumlu yönde etkileyen faktörler olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin bilimsel yaratıcılıklarını zenginleştirmek için, bilimin doğasına ilişkin farkındalıklarının artırılması, fen bilimleri dersine daha aktif katıldıkları ve grup çalışmaları içeren etkinliklere daha sık yer verilmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Fen Eğitimi, Yaratıcılık, Bilimsel Yaratıcılık

A Qualitative Research on Factors Affecting the Scientific Creativity Levels of Secondary School Students

Assoc. Prof. Dr. Didem İnel-Ekici^{1*}
Halil Tanır²

First received: 30.03.2020
Accepted: 23.04.2020

Citation:

IBAD Journal of Social Sciences
Issue: 8 **Pages:** 35-50
Year: 2020 **Session:** Fall

This article was checked by *Turnitin*.
Similarity Index 4%

¹Usak University, Turkey,
dideminel@gmail.com,
ORCID ID 0000-0002-4668-7894

²Usak University, Turkey,
htanir42@gmail.com,
ORCID ID 0000-0001-5773-2091

* Corresponding Author

ABSTRACT

This study aims to determine and discuss the factors affecting the scientific creativity levels of secondary school students based on qualitative data. In the research, the "scientific creativity test", adapted to Turkish by Deniz-Celiker and Balim (2012), developed by Hu and Adey (2002), was used to determine the students' scientific creativity levels. The research's data collection tool is a semi-structured interview form consisting of open-ended questions aiming at explaining the factors affecting scientific creativity. This research, aimed at determining the current situation and based on qualitative data, is a case study. Deviant case sampling method was used in determining the participants of the study. The study was attended by 32 secondary school students who were selected according to the scientific creativity test scores from the students who studied in a secondary school in Konya province. The qualitative data obtained were evaluated using descriptive analysis method, and the students' statements were interpreted under three main themes: awareness of the nature of science, activities related to science lesson, support and guidance of families. The results show that students' awareness of the nature of science, the frequency and the variety of science activities in the school and outside, their families' guidance and support effect scientific creativity of the students positively. According to these results, it can be suggested that students' awareness regarding the nature of science should be increased and their participation in science activities should be provided more to enhance students' scientific creativity.

Keywords: Science Education, Creativity, Scientific Creativity

GİRİŞ

Günümüzde toplumlar, yenilikçi düşünebilen, farklı fikirler üretebilen, giderek küreselleşen dünyanın zorluklarıyla ve sorunlarıyla baş edebilen, akıl yürütme becerileri gibi daha üst düzey düşünme becerilerine ve yeteneklerine sahip olan bireylere ihtiyaç duymaktadır (De Vries, & Lubart, 2019; Dikici, Özdemir, & Clark, 2018). Yaratıcılık da, bireylerin ve toplumların gelişiminde rol oynayan önemli bir beceri olarak değerlendirilmektedir (Zhu, Shang, Jiang, Pei, & Su, 2019). Günümüzde yaratıcılık başarı ile ilişkilendirilmekte, hem kişisel hem de profesyonel yaşamlarında başarılı olan insanlar yaratıcı olarak değerlendirilmektedir. Karmaşık ve dinamik çalışma ortamlarında başarılı, yetenekli, yenilikçi insanlar kurumların başarısını artırmakta; araştırma ve geliştirmeye yatırım yapan ülkeler bu sayede teknoloji ve sanayi alanında başarı elde edebilmektedir (Glăveanu, 2018). Bu nedenle yaratıcılık, özellikle bireylerin bilgi ve beceriler açısından nitelikli olarak yetiştirilmesine odaklanan eğitim araştırmalarında son yıllarda sıklıkla ilgi görmektedir (García & Fernandez, 2018). Bilişsel süreçler sonucunda gerçekleşen ve karmaşık bir zihinsel aktivite olarak değerlendirilen (Daud, Omar, Turiman, & Osman, 2012; Saebø, McCammon, & O'Farrell, 2007) yaratıcılık ile ilgili, genel olarak ortak bir yaklaşım veya tanım ise mevcut değildir (Kind & Kind, 2007; Sak & Ayas, 2013). Bununla birlikte araştırmacılar yaratıcı bireylerin sahip oldukları özellikleri de dikkate alarak yaratıcılık ve yaratıcı düşünme ile ilgili çeşitli açıklamalar yapmaktadırlar. Ayrıca, günümüzde eski paradigmanın aksine, çağdaş araştırmacılar yaratıcılığın sanat, bilim gibi farklı alanlara özgü olarak değerlendirilmesi gerektiği görüşünü de desteklemektedirler (Sak & Ayas, 2013).

Alana özgü yaratıcılığı vurgulayan bilimsel yaratıcılık da (Mukhopadhyay & Sen, 2013), verilen bilgileri kullanarak, belirli bir amaç doğrultusunda tasarlanan, özgün bir ürün üretme veya ürün üretimine ilişkin fikirler geliştirme yeteneği olarak tanımlanabilir (Hu & Adey, 2002). Alana ve konuya yönelik bilgiler, bilimsel süreç becerileri, iraksak ve yakınsak düşünme uygulamaları bilimsel yaratıcılığın başlıca unsurlarını oluşturmaktadır (Rasul, Zahrıman, Halim, Rauf, & Amnah, 2018; Yang, Lin, Hong, & Lin, 2016). Genel yaratıcılığı ve bilimsel bilgiyi birleştiren bilimsel yaratıcılık ile üretilen fikirler (Huang & Wang, 2019) orijinal olmakla birlikte içerikle uyuşmuyorsa yaratıcı fikirler olarak değerlendirilmezler. Yaratıcı olarak kabul edilecek herhangi bir bilimsel fikrin, özgünlük ve kullanılabilirlik derecesi fikrin yaratıcılık düzeyini belirlemektedir (Ayas & Sak, 2014). Her ne kadar bilimsel yaratıcılık, bilim insanlarının yaptıkları uygulamaları içerse de öğrencilerin bilim insanlarının kavramsal çerçevesine ve uzun bir süre boyunca bir konuyu takip etme zamanına sahip olmaları mümkün değildir (Hadzigeorgiou, Fokialis, & Kabouropoulou, 2012). Bu nedenle çalışmalarda bilimsel yaratıcılık göstergesi olan ölçütler kullanılmaktadır. Astutik ve Prahani (2018) çalışmalarında, olağandışı kullanım özelliklerini, yaratıcı deneyler gerçekleştirmeyi, bilimsel problem çözmeyi, hipotez kurmayı, ürün üretmeyi bilimsel yaratıcılığın ölçütleri olarak değerlendirmiştir. Ayrıca farklı bilişsel beceriler olarak değerlendirilen bilimsel süreç becerileri, bilimsel yaratıcılık ile ilişkilendirilmektedir. Bilimsel yaratıcılık, bilimsel bilgi üretmek için verileri toplama ve işleme yöntemlerinin etkinliğini, özgünlüğünü ve çeşitliliğini arttıran bilişsel bir beceridir (Dikici, Özdemir, & Clark, 2018). Kapsamlı ve aşamalı zihinsel süreçleri içeren bilimsel yaratıcılığa sahip bireylerin yetiştirilmesi ancak nitelikli bir öğretim ve öğrenme süreci ile gerçekleştirilebildiğinden bilimsel yaratıcılığın eğitimdeki yeri büyük önem taşımaktadır.

Eğitim sürecinde bireylerin bilimsel yaratıcılıklarını geliştirmek için, alana ilişkin sahip oldukları bilgileri zenginleştirmek, yaratıcı düşünme becerilerini kazanmalarını ve kullanmalarını sağlayacak öğrenme ortamları düzenlemek ve onları öğrenme sürecine motive etmek gerekmektedir (Wahyudi, Verawati, Ayub, & Prayogi, 2019; Zulkarnaen, Supardi, & Jatmiko, 2018). Çocuklar doğal olarak yaratıcı ve meraklı oldukları için okul öncesi dönemden başlayarak bilimsel yaratıcılığı teşvik eden etkinlik ve uygulamalara tüm öğretim aşamalarında yer verilmesi önemlidir (Siew, Chin, & Sombuling, 2017). Özellikle fen eğitiminde yaratıcılık bilimsel yaratıcılık olarak değerlendirildiğinden (Mukhopadhyay & Sen, 2013), fen eğitiminin, mümkün olduğu kadar bilimsel yaratıcılığa ilişkin uygulamaları yansıtmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Kind & Kind, 2007). Öğrencilerin günlük hayatla ilişkili fen problemlerini kendi öğrenme süreçlerini yönlendirerek ve bilimsel sürecin basamaklarını izleyerek çözdükleri fen etkinlikleri yoluyla bilimsel yaratıcılık potansiyellerini geliştirmelerini sağlamak mümkündür (Gupta & Sharma, 2019). Öğretmenlerin yapması gereken, öğrencilerin bilimsel yaratıcılıklarının ortaya çıkmasını ve gelişmesini sağlayan, öğrenciler arasında farklı düşünme fırsatlarını artıran bir ortam sağlamaktır (Aruan, Okere, & Wachanga, 2016; Hadzigeorgiou, Fokialis, &

Kabouropoulou, 2012). Fen eğitimcileri de fen eğitiminde bilimsel yaratıcılığın önemini kabul etmekte ve bilimsel yaratıcılığı geliştirebilecek yöntem ve teknikler, bilimsel yaratıcılığı etkileyen faktörler üzerinde araştırmalar yapmaktadırlar (Pise & Jadhav, 2016).

Deneyssel olarak yürütülen ilgili araştırmaların bir kısmında farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin öğrencilerin bilimsel yaratıcılıklarının gelişimi üzerindeki etkileri araştırılırken (Astutik & Prahani, 2018; García & Fernandez, 2018; Rasul, Zahriman, Halim, Rauf, & Amnah, 2018; Siew, Chin, & Sombuling, 2017;), karşılaşılan betimsel araştırmalarda öğrencilerin bilimsel yaratıcılık düzeyleri ve bilimsel yaratıcılıklarını etkileyen faktörler (Aruan, Okere, & Wachanga, 2016; Ayas & Sak, 2014; Bermejo, Ruiz-Melero, Esparza, Ferrando, & Pons, 2016; Chen, Hu, & Plucker, 2016; Huang & Wang, 2019; Sak & Ayas, 2013; Yang, Lin, Hong, & Lin, 2016; Yang, Hong, Lee, & Lin, 2019) ve öğretmenlerin bilimsel yaratıcılığa ilişkin algıları ve inançları (Alsahou, & Alsammari, 2019; Ndeke, Okere, & Keraro, 2016) tartışılmıştır. 21. yüzyıl yeterliliklerinden olan yaratıcılığın geliştirilmesini kolaylaştırmak için öğrencilerin bilimsel yaratıcılığını etkileyen faktörlerin araştırılmasına özellikle ihtiyaç duyulmaktadır (Zulkarnaen, Supardi, & Jatmiko, 2018). Bu nedenle yapılan çalışmalarda araştırmacılar bilimsel yaratıcılık üzerinde etkisi olabilecek potansiyel etmenler üzerinde çalışmışlardır. Yang, Lin, Hong ve Lin (2016) çalışmalarında fen alanına yönelik bilgi ve bilimsel yaratıcılık arasındaki ilişkiyi değerlendirmiş ve sınıf düzeyine bağlı olarak öğrencilerin bilimsel yaratıcılıklarının değişimini tartışmıştır. Benzer şekilde yapılan bir araştırmada da sınıf, yaş ve cinsiyet demografik değişkenleri dikkate alınarak öğrencilerin bilimsel süreç becerileri ile bilimsel yaratıcılıkları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır (Dikici, Özdemir, & Clark, 2018). Aruan, Okere ve Wachanga (2016) ise kültür ve cinsiyetin öğrencilerin bilimsel yaratıcılık düzeyleri üzerindeki etkilerini araştırmış ve uygulamalar, kurallar, inançlar ve değerleri içeren kültürel özellikler ile bilimsel yaratıcılık arasında güçlü bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Duyuşsal özellikler üzerinde çalışılan bir başka araştırmada ise bireylerin ruh halindeki değişimlerin bilimsel yaratıcılık performanslarını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Chen, Hu, & Plucker, 2016). Sonuç olarak nitelikli bireylerin toplumun gelişiminde temel bir rol oynadığı günümüzde, öğrencilerin bilimsel yeteneklerini geliştirmek için bu yetenekleri belirlemek ve değerlendirmek önemlidir (Bermejo, Ruiz-Melero, Esparza, Ferrando, & Pons, 2016). Bu nedenle özellikle bireylerin bilimsel yaratıcılıklarını etkilen faktörler üzerine detaylı veriler sunan nitel araştırmaların ve değişkenler arasındaki ilişkilere dair tahminler sunan nicel araştırmaların daha fazla yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Pise & Jadhav, 2016; Yang, Hong, Lee, & Lin, 2019). Böylece öğretim programları öğrencilerin bilimsel yaratıcılık potansiyellerini artıran ve engelleyen etmenler dikkate alınarak düzenlenebilir, öğretmenlere ve ailelere bu konuda çeşitli eğitimler verilebilir. Bu araştırmada da ortaokul öğrencilerinin bilimsel yaratıcılık düzeylerini etkileyen faktörlerin nitel veriler ile belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın problem cümlesi “Ortaokul öğrencilerinin bilimin doğasına ilişkin farkındalıkları, fen bilimleri dersine ilişkin gerçekleştirmiş oldukları etkinlikler, ailelerinin destek ve yönlendirmeleri bilimsel yaratıcılıklarını nasıl etkilemektedir?” şeklinde belirlenmiştir.

YÖNTEM

Mevcut durumu belirlemeye yönelik olarak gerçekleştirilen ve nitel verilere dayanan bu çalışmanın yöntemi özel bir olgunun, kendi koşulları içerisinde ayrıntılı bir şekilde incelenmesi olarak değerlendirilen örnek olay çalışmasıdır (Sönmez & Alacapınar, 2013). Araştırmanın veri toplama sürecinde öncelikle öğrencilere bilimsel yaratıcılık testi uygulanmış ve öğrencilerin bilimsel yaratıcılık düzeyleri belirlenmiştir. Daha sonra ise öğrenciler bilimsel yaratıcılık testi puanlarına göre iki gruba ayrılmış, testten en yüksek puan alan öğrenciler ile en düşük puan alan öğrenciler belirlenmiş ve ilgili öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme verilerinden elde edilen sonuçlar temalar altında değerlendirilerek öğrencilerin bilimsel yaratıcılıklarını etkileyen faktörler belirlenmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışmada katılımcılar, amaçlı örneklem seçim yöntemlerinden olan aykırı durum örnekleme ile belirlenmiştir. Aykırı durum örneklemede birbirinden farklı özellikler gösteren gruplardan edinilen veriler araştırmacılara çalışılan durumun özelliklerini ayrıntılı olarak görme olanağı sunmaktadır (Büyükoztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2010). Bu araştırmada da ortaokul öğrencilerinin bilimsel yaratıcılıklarını etkileyen faktörlerin belirlenebilmesi için Konya ili Karatay ilçesinde bir

ortaokulda öğrenim görmekte olan ortaokul öğrencileri ile araştırma yürütülmüştür. Çalışmada öncelikle bilimsel yaratıcılık testi ile öğrencilerin bilimsel yaratıcılık düzeyleri belirlenmiştir. Daha sonra ise yarı yapılandırılmış görüşmelere katılacak olan öğrenciler bilimsel yaratıcılık testine vermiş oldukları yanıtlara dayalı olarak çalışma grubuna dahil edilmiştir. Öğrencilerin bilimsel yaratıcılık testindeki yanıtlarının analizi sonucunda ulaşılan nicel verilere göre bilimsel yaratıcılık puanları en yüksek ve en düşük olan öğrenciler belirlenmiştir. İlgili öğrenciler belirlenirken her sınıf düzeyinden en yüksek ve en düşük puan alan dört öğrenci çalışmaya dahil edilmiş ve toplamda 32 öğrenci yarı yapılandırılmış görüşmelere katılmıştır. Tablo 1 bilimsel yaratıcılık testi uygulamalarına ve yarı yapılandırılmış görüşmelere katılan öğrencilerin betimsel istatistiklerini göstermektedir.

Tablo 1. *Araştırmanın veri toplama sürecine katılan öğrencilerin betimsel istatistikleri*

		Bilimsel yaratıcılık testine katılan öğrenciler		Görüşmelere katılan öğrenciler			
		n	%	Üst Grup		Alt Grup	
		n	%	n	%	n	%
Cinsiyet	Kız	58	58,58	10	31,25	7	21,87
	Erkek	41	41,41	6	18,75	9	28,13
Sınıf	5	26	26,66	4	12,50	4	12,50
	6	25	25,25	4	12,50	4	12,50
	7	24	24,24	4	12,50	4	12,50
	8	24	24,24	4	12,50	4	12,50

Veri Toplama Aracı

Alana özgü bilgi ve becerilerin yaratıcılığın önemli bir bileşeni olması nedeniyle genel yaratıcılık testlerinin bilimsel yaratıcılığı değerlendirmek amacıyla kullanılmayacağı konusunda araştırmacılar ve uzmanlar arasında genel bir fikir birliği vardır (Hu & Adey, 2002). Bu nedenle bu araştırmada katılımcı öğrencilerin seçilmesi için öğrencilerin bilimsel yaratıcılık düzeyleri Hu ve Adey (2002) tarafından geliştirilen, Deniz-Çeliker ve Balım (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan “Bilimsel Yaratıcılık Testi” ile belirlenmiştir. İlgili test öğrencilerin bilimsel yaratıcılıklarının belirlenmesine ve geliştirilmesine ilişkin literatürde yer alan çalışmalarda sıklıkla kullanılmaktadır (Dikici, Özdemir, & Clark, 2018; García & Fernandez, 2018; Siew, Chin, & Sombuling, 2017; Yang, Lin, Hong, & Lin, 2016; Zulkarnaen, Supardi, & Jatmiko, 2018). Yedi maddeden oluşan bilimsel yaratıcılık testinin pilot uygulamaları 389 ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirilmiş ve ölçeğin cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0.86 olarak hesaplanmıştır (Deniz-Çeliker & Balım, 2012).

Araştırmada bilimsel yaratıcılık testinden almış oldukları puanlara göre seçilen öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmelerde kullanılmak üzere yarı yapılandırılmış görüşme formu da geliştirilmiştir. Görüşme formunun geliştirilmesinde öncelikle öğrencilerin bilimsel yaratıcılıklarını etkileyebilecek olan olası faktörler araştırılmış (Aruan, Okere, & Wachanga, 2016; Baysal, Kaya, & Üçüncü, 2013; Bermejo, Ruiz-Melero, Esparza, Ferrando, & Pons, 2016; Deniz-Çeliker, Tokcan, & Korkubilmez, 2015; Huang & Wang, 2019; Kılıç & Tezel, 2012; Yang, Hong, Lee, & Lin, 2019), bu faktörlere göre öğrencilerin görüşlerini ortaya çıkarabilecek açık uçlu sorular hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular alanında uzman öğretim üyelerinin görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenen sorular, ortaokul öğrencilerine okutularak soruların anlaşılabilirliği değerlendirilmiş ve görüşme formuna son hali verilmiştir. Görüşme formunun son hali 7 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Tablo 2 görüşme sorularını ve ilgili oldukları temaları göstermektedir.

Tablo 2. *Yarı yapılandırılmış görüşme soruları ve ilgili oldukları faktörler*

Kategoriler	İlgili Görüşme Soruları
Bilimin doğasına ilişkin farkındalık	1. Bilim denildiğinde aklına neler geliyor? Bilimle ilgili düşüncelerin neler? 2. Bilim insanların sence ne gibi özelliklere sahip olması gerekir? 3. Bilim ile ilgili konularda kitap, dergi gibi yayınlar okuyor musun? Okuduğun yayınlar neler? Bu yayınları okumak seni nasıl etkiliyor?
Fen bilimleri dersine ilişkin etkinlikler	4. Fen bilimleri dersinde yapmayı en çok sevdiğin etkinlikler neler? 5. Fen bilimleri derslerinde bireysel çalışmayı mı yoksa grup çalışması yapmayı mı tercih edersin? Neden? 6. Fen bilimleri dersiyile ilgili okul dışında ne gibi etkinlikler yapıyorsun?

Ailenin desteği ve yönlendirmesi

7. Ailen fen bilimleri dersiyle ilgili yeni bilgiler öğrenmeni teşvik ediyor mu? Seni nasıl teşvik ediyorlar?

Araştırmadan Elde Edilen Verilerin Analizi

Verilerin analizi sürecinde öncelikle açık uçlu sorulardan oluşan bilimsel yaratıcılık testi puanlanmıştır. Bilimsel yaratıcılık testinin değerlendirilmesinde Deniz-Çeliker ve Balım (2012) tarafından belirlenen değerlendirme kriterleri dikkate alınmış ve veriler iki uzman tarafından puanlanmıştır. Araştırmada nitel verilerin elde edilebilmesi için her sınıf düzeyinden öğrenciler bilimsel yaratıcılık testinden almış oldukları puanlara göre sıralanmış, sıralamada ilk dört ve son dörtte yer alan öğrenciler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır. Öncelikle, iki uzman tarafından verilerin tamamı okunmuş, soruların hazırlanmasında belirlenen kategoriler de dikkate alınarak her bir sorunun analizi için temalar oluşturulmuştur. Daha sonra öğrencilerin ifadeleri değerlendirilmiş ve anlaşılabilirliği artırmak için nitel verilerden nicel veriler elde edilmiştir. Temalara göre öğrencilerin ifadelerinin frekans ve yüzde değerleri tablolar halinde sunulmuştur. Ayrıca verilerin yorumlanmasında öğrencilerin görüşlerine de yer verilerek elde edilen bulgular ayrıntılı olarak incelenmiştir. Parantez içinde belirtilen kısaltmalar, öğrencinin bilimsel yaratıcılık testi puanına göre hangi grupta yer aldığını ve katılımcı sıra numarasını göstermektedir. Görüşme verilerinin analizinde uzmanlar arasında güvenilirliği sağlamak için ise uzmanlar arasındaki uyum değeri hesaplanmıştır. Uzmanlar arasındaki uyum yüzdesi birinci soru için %71, ikinci soru için %88, üçüncü soru için %81, dördüncü soru için %70, beşinci soru için %86, altıncı soru için %86, yedinci soru için %78, ve tüm sorular için %80 olarak hesaplanmıştır. Literatürde uyum yüzdesi değerinin %70 ve üzerinde olması güvenilir olarak değerlendirildiğinden bu araştırmada da uzmanlar arasındaki uyumun kabul edilebilir değerde olduğunu söylemek mümkündür (Şencan, 2005).

BULGULAR VE YORUM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın problem cümlesi olan “Ortaokul öğrencilerinin bilimin doğasına ilişkin farkındalıkları, fen bilimleri dersine ilişkin gerçekleştirmiş oldukları etkinlikler, ailelerin destek ve yönlendirmesi bilimsel yaratıcılıklarını nasıl etkilemektedir?” sorusuna ilişkin gerçekleştirilen nitel veri analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Tablo 3 bilimsel yaratıcılık testi puanlarına göre üst ve alt grupta yer alan ortaokul öğrencilerinin “Bilim denildiğinde aklına neler geliyor? Bilimle ilgili düşüncelerin neler?” sorularına ilişkin vermiş oldukları yanıtların belirlenen temalara göre frekans ve yüzde değerlerini göstermektedir.

Tablo 3. Ortaokul öğrencilerinin “Bilim denildiğinde aklına neler geliyor? Bilimle ilgili düşüncelerin neler?” sorusuna verdikleri yanıtlara ilişkin frekans ve yüzde değerleri

Kodlar	Alt Grup				Üst Grup			
	f	%	f	%	f	%	f	%
Deney/Laboratuvar/Deney araçları	12	11			10	9		
Yeni Bilgi	6	5			1	1		
Bilim insanı /Mucit	5	4			5	4		
Keşif / İcat / Buluş	5	4			13	12		
Yaratıcı düşünce / Hayal Gücü	4	4			5	4		
Teknoloji /Teknolojik eşyalar	3	3	42	38	6	5	70	62
Fen bilimleri	3	3			6	5		
Kapsamlı konular / Her şey	2	2			5	4		
Gelecek / Hayat	1	1			2	2		
Araştırma/İnceleme/Gelişme	1	1			7	7		
Uzay / Galaksiler / Yıldızlar	-	-			5	4		
Sanat/Felsefe/ Tarih	-	-			5	4		

Öğrencilere yöneltilen ilgili görüşme sorusundan elde edilen verilere göre öğrencilerin bilim ile daha çok deneyleri, bilim insanlarını, keşifleri, hayal gücünü, teknolojiyi, fen bilimlerini ilişkilendirdikleri görülmektedir. Söz konusu temayla ilgili olarak bazı öğrenciler görüşlerini “Keşfetmek, bir şey icat etmek aklıma geliyor (KÜ22).”, “Bilim çok geniş bir kavram. Keşif, icat iyi şeyler demek. Bilim denilince yeni buluş, icatlar geliyor aklıma (KÜ15).”, “Hayal gücü bir bilim değil; ama bir şey yaparken aklımızda hayal edip sonra kâğıda döküp yazarsak daha kolay olur. Yani yeni bir şey keşfetmek, yeni bir

şeyler bulmak geliyor. Zaten bilimin kökü bil kelimesidir (KA10).” ifadeleriyle belirtmişlerdir. Çalışmada öğrencilerin bilim kavramını daha çok deney ve laboratuvar ile ilişkilendirdikleri görülmüştür. Bu sonuç öğrencilerin çoğunlukla bilim ile doğa bilimlerini ilişkilendirdiklerini göstermektedir. Bu görüşü destekler nitelikte bir öğrenci görüşünü “*Bilim denildiğinde aklıma deney geliyor. Deney yapmayı çok seviyorum. Bilim bence deneyle oluşan bir şey (KÜ16).*” ifadeleri ile belirterek bilimsel bilginin sadece deney ile elde edilebileceğini vurgulamıştır. Bilimsel yaratıcılık testi puanlarına göre öğrencilerin yanıtları karşılaştırıldığında ise, üst grupta olan öğrencilerin ilgili soru için belirtmiş oldukları ifadelerin sıklığının %62 (f=70); alt gruptaki öğrencilerin ifadelerinin sıklığının %38 (f=42) olduğu görülmektedir. Bu sonuca dayanarak üst gruptaki öğrencilerin alt gruptaki öğrencilere göre zihinlerinde bilim ile daha fazla kavramı ilişkilendirdikleri söylenebilir. Veriler üst gruptaki öğrencilerin alt gruptaki öğrencilerden farklı olarak bilim kavramını araştırma ve inceleme uygulamalarıyla, uzay ve galaksilerle, sanat ve felsefe ile ilişkilendirdiklerini göstermektedir. İlgili temada bir öğrenci görüşünü “*Sanat, uzay, fikir ve teknoloji alanının büyümesi aklıma geliyor. Bilim denildiğinde yaratıcı düşünceler, fen dersi, vücudumuzun yapısı, atom, felsefe aklıma geliyor. Bence bilim sadece fen dersinden öğrendiklerimiz değil, tarih, felsefe ve düşünce bilimidir (KÜ24).*” ifadeleri ile belirtmiştir. Tablo 4 bilimsel yaratıcılık testi puanlarına göre üst ve alt grupta yer alan ortaokul öğrencilerinin “Bilim insanların sence ne gibi özelliklere sahip olması gerekir?” sorusuna ilişkin vermiş oldukları yanıtların belirlenen temalara göre frekans ve yüzde değerlerini göstermektedir.

Tablo 4. Ortaokul öğrencilerinin “Bilim insanların sence ne gibi özelliklere sahip olması gerekir?” sorusuna verdikleri yanıtlara ilişkin frekans ve yüzde değerleri

Kodlar	Alt Grup				Üst Grup			
	f	%	f	%	f	%	f	%
Hayal Güçlü/Yenilikçi/Yaratıcı	13	14			10	11		
Zeki/Akıllı/Bilgili/Becerikli	8	9			5	5		
Korkusuz Pes Etmeyen/Cesur	4	4			4	4		
Sabırlı/Kararlı/İnançlı	4	4			18	19		
Kendine güvenen/Özgüvenli	3	3	43	45	-	-	53	55
Gözlemci/Araştırmacı/Meraklı	6	6			6	6		
Düzenli/Disiplinli	1	1			1	1		
Fedakâr/Özverili/Çalışkan /Azimli	3	3			6	6		
Kibar/Nazik	1	1			1	1		
İleri görüşlü	-	-			2	2		

Öğrencilere yöneltilen görüşme sorularından elde edilen verilere göre öğrenciler bilim insanlarını yaratıcı, zeki, sabırlı, özgüvenli, araştırmacı, düzenli, fedakâr ve nazik olarak nitelendirmişlerdir. Bazı öğrenciler görüşlerini “*Bilim insanların çalışkan ve azimli olması gerekir (KÜ5).*”, “*Bilim insanların bakış açısının farklı olması gerekir. Pes etmemesi, bazı şeyleri feda etmesi gerekir (KÜ7).*”, “*Sabırlı, azimli, çalışkan, hemen pes etmeyecek, kıskanmayacak ve aklını kötü şeylere değil bilime adayacak kişi olmaları lazım (KÜ13).*” sözleriyle ifade etmişlerdir. Bilimsel yaratıcılık puanına göre üst gruptaki öğrencilerin ilgili soru için belirtmiş oldukları ifadelerin sıklığı %55 (f=53), alt gruptaki öğrencilerin ifadelerinin sıklığı ise %45 (f=43) olarak hesaplanmıştır. Bu sonuca dayanarak bilimsel yaratıcılıkları yüksek olan öğrencilerin düşük olan öğrencilere göre bilim insanlarının özelliklerine ilişkin daha fazla kavrama sahip oldukları söylenebilir. Bazı öğrencilerin “*Kararlı, sabırlı, meraklı, gözlemci, azimli olmaları gerektiğini düşünüyorum; çünkü mesela bir bilim insanının deney yaptığında sabırlı olması lazım, beklemesi lazım; ama sabırlı olmazsa deney bozulur (KÜ14).*”, “*Meraklı, araştırmacı, inançlı ve inatçı olmaları lazım; çünkü pes etmemeleri lazım. İlk olmadığında pes ederlerse geliştiremeyecekleri için bırakırlar (KÜ30).*” ifadeleriyle belirttikleri gibi üst gruptaki öğrenciler daha çok sabır ve kararlılığa vurgu yapmışlardır. Alt gruptaki öğrenciler ise “*Bilim insanların hayal güçlerinin olması gerekir. Zeki olmaları lazım. Hayal güçlerinin geniş olması lazım (KA2).*”, “*Bilgili olmalı, hayal dünyası geniş olmalı, kendine güvenmeli, cesur olmalı (KA4)*” gibi ifadelerle daha çok hayal gücüne ilişkin görüşler sunmuşlardır. Ayrıca farklı olarak alt gruptaki öğrenciler bilim insanlarının özgüvenli olmalarına değinirken, üst gruptaki öğrenciler bilim insanlarının ileri görüşlü olmalarından söz etmişlerdir. Tablo 5 bilimsel yaratıcılık testi puanlarına göre üst ve alt grupta yer alan ortaokul öğrencilerinin “Bilim ile ilgili konularda kitap, dergi gibi yayınlar okuyor musun? Okuduğun yayınlar neler? Bu yayınları okumak seni

nasıl etkiliyor?” sorularına ilişkin vermiş oldukları yanıtların belirlenen temalara göre frekans ve yüzde değerlerini göstermektedir.

Tablo 5. Ortaokul öğrencilerinin “Bilim ile ilgili konularda kitap, dergi gibi yayınlar okuyor musun? Okuduğun yayınlar neler? Bu yayınları okumak seni nasıl etkiliyor?” sorusuna verdikleri yanıtlara ilişkin frekans ve yüzde değerleri

Kodlar		Alt Grup				Üst Grup			
		f	%	f	%	f	%	f	%
Evet (n=27)	Popüler bilim dergileri	8	21			10	27		
	Bilimle ilgili kitaplar	4	11	13	35	9	24	24	65
	İnternet kaynakları	1	3			4	11		
	Ansiklopedi	-	-			1	3		
Etkileri	Yeni bilgiler öğrenme	5	13			17	41		
	Deneyler öğrenme/Deneme	3	8			3	8		
	Derse daha fazla katılma	1	2	12	30	3	8	28	70
	Bilim insanlarını öğrenme	1	2			2	5		
	Fen konularını daha iyi anlama	2	5			3	8		

Öğrencilere yöneltilen görüşme sorularından elde edilen verilere dayalı olarak bilimsel yaratıcılık testi puanlarına göre alt grupta yer alan öğrencilerin %69 (n=11)’u bilim ile ilgili konularda çeşitli kaynaklar okuduklarını; %31 (n=5)’i bu konuda herhangi bir kaynaktan yararlanmadıklarını ifade etmiştir. Üst grupta yer alan öğrencilerin tamamı ise bilim ile ilgili konularda farklı kaynakları okuduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca üst ve alt grupta yer alan ve bilimsel yayınları takip ettiklerini belirten öğrencilerin yayınlara ilişkin vermiş oldukları örnek ifadelerin sıklığının alt grupta %35 (f=13), üst grupta ise %65 (f=24) olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgular üst grupta yer alan öğrencilerin daha fazla bilimsel yayın takip ettiklerini, bu durumun da öğrencilerin bilimsel yaratıcılıklarını etkileyen faktörlerden biri olabileceğini göstermektedir. Görüşmelerde öğrencilere okudukları yayınların kendilerini nasıl etkilediği de sorulmuş, öğrenciler bu yayınları okumaktan hoşlandıklarını, yeni bilgiler edinebildiklerini, edindikleri bilgilerin kalıcı olduğunu, eğlenerek yeni şeyler öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bilimsel yayınların kendilerine olan etkilerine ilişkin vermiş oldukları ifadelerinin sıklığı ise üst grupta %70 (f=28), alt grupta %30 (f=12) olarak belirlenmiştir. Bu sonuç bilimsel yaratıcılıkları yüksek olan öğrencilerin düşük olan öğrencilere göre bilimsel yayınları takip etmeye yönelik farkındalıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu konuda alt grupta yer alan bazı öğrencilerin görüşleri “*Bilim çocuk dergilerini kaçırmamaya çalışıyorum. Bildiğim konular olduğunda yeni şeyler öğreniyorum (KA20).*”, “*Bilim çocuk dergisini ve kitapları okuyorum, bilmediğim şeyleri öğreniyorum (KA17).*”, “*Bilim çocuk dergisini ve TÜBİTAK kaynaklarını okuyorum. Bu yayınları okumak beni bilgilendiriyor (KA11)*” şeklindedir. Benzer şekilde üst grupta yer alan öğrenciler de “*Kitap ve dergileri karıştırmayı seviyorum. İnternette bilim makaleleri falan okumak hoşuma gidiyor. Merakıma merak katıyor. Yeni bilgiler öğrenmemi sağlıyorlar (KÜ32).*”, “*Arada bir fen kitabını okuyorum. Bilim çocuk dergilerini araştırıyorum. Yeni bilgiler öğrenmemi sağlıyorlar (KÜ29)*”, “*Ansiklopedi okuyorum. Eğlenceli oluyor. Konuları not alıyorum ve çalışıyorum. Akılda kalıcı oluyor. Severek yaptığım için sınavlarda ve derslerde bana yardımcı oluyor (KÜ31).*”, “*Bilim çocuk dergisi, TÜBİTAK deneyleri okuyorum. Bana her gün daha yeni şeyler öğretiyorlar. Hoşuma gidiyor. Kalıcı oluyor (KÜ14).*”, “*Genellikle bilim çocuk dergisi ve iş bankası yayınlarını okurum. Bilim adamlarının kitaplarını okurum. Yeni bilim adamlarını öğrenip haberdar olurum (KÜ7).*” ifadeleriyle görüşlerini sunmuşlardır. Tablo 6 bilimsel yaratıcılık testi puanlarına göre üst ve alt grupta yer alan ortaokul öğrencilerinin “Fen bilimleri dersinde yapmayı en çok sevdiğin etkinlikler neler?” sorusuna ilişkin vermiş oldukları yanıtların belirlenen temalara göre frekans ve yüzde değerlerini göstermektedir.

Tablo 6. Ortaokul öğrencilerinin “Fen bilimleri dersinde yapmayı en çok sevdiğin etkinlikler neler?” sorusuna verdikleri yanıtlara ilişkin frekans ve yüzde değerleri

Kodlar	Alt Grup				Üst Grup			
	f	%	f	%	f	%	f	%
Deney yapma	11	25			12	28		
Derse katılma /Yeni Bilgi öğrenme	-	-			2	4		
Tiyatro gibi eğlenceli etkinlikler	3	7			3	7		
Canlıları izleme /Çevreyi inceleme	-	-			1	2		
Grafik çizme	-	-			1	2		
Mikroskobik canlıları inceleme	-	-	21	47	2	4	24	53
Kitaptaki etkinlikleri yapma	1	2			-	-		
Soru çözme/Test	5	11			1	2		
Grupla yapılan çalışmalar	-	-			1	2		
Video izleme etkinlikleri	1	2			-	-		
Bilim insanların hayatlarını okuma	-	-			1	2		

Öğrencilere yöneltilen görüşme sorularından elde edilen verilere göre genel olarak öğrenciler fen bilimleri derslerinde deney yapmaktan, tiyatro gibi eğlenceli etkinliklere katılmaktan, fen problemleri çözmekten hoşlandıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler en çok fen bilimleri derslerinde deney yapmaktan hoşlandıklarını “Deney yapmak; çünkü yeni şeyleri keşfediyorum (KA1).”, “Deneyler; çünkü daha iyi anlamamız için bir etkinlik ve daha eğitici oluyor (KÜ5).”, “Deney yaparken; çünkü yeni şeyler öğreniyorum. Bir deney sonucunda başka bir şey oluştuğunu gözlemliyorum (KA3).”, “Deney yapmayı daha çok seviyorum; çünkü hem öğreniyorum hem de eğleniyorum (KÜ8).”, “Deney yapmayı seviyorum; çünkü hoşlanıyorum. Daha kolay oluyor (KA9).” sözleriyle belirtmişlerdir. Bilimsel yaratıcılık puanına göre üst gruptaki öğrencilerin ilgili soru için belirtmiş oldukları ifadelerin sıklığı %53 (f=24), alt gruptaki öğrencilerin ifadelerinin sıklığı ise %47 (f=21) olarak hesaplanmıştır. Bu sonuca dayanarak üst grupta yer alan öğrencilerin alt grupta yer alan öğrencilere göre fen bilimleri dersinde yapmayı sevdiğikleri etkinliklere daha fazla ve daha çeşitli örnek sundukları söylenebilir. Ayrıca üst gruptaki öğrenciler alt gruptaki öğrencilerden farklı olarak derse aktif katılma, gözlem yapma, grafik çizme, grupla etkinlik yapma, mikroskopla canlıları gözleme etkinliklerini gerçekleştirmekten hoşlandıklarını belirtmişlerdir. Örnek olarak, üst grupta yer alan bir öğrenci “Canlıları izlemek, deney ve grafik yapmak hoşuma gidiyor; çünkü bunlar benim eğlenmemi sağlıyor (KÜ7).” sözleriyle deney yapmak ve grafik çizmenin eğlenceli etkinlikler olduğuna değinirken; bir başka öğrenci mikroskobik canlıları gözlemlemenin kendi üzerindeki etkilerini “Mikroskobik canlıları, hücrelerle ilgilenmeyi severim; çünkü farklı bir Dünya’ya açılıyorlar sanki. Gözle görülüyor; ama başka şeylerle görünüyor. Bunlar benim ilgimi çekiyor (KÜ13).” sözleriyle ifade etmiştir. Alt gruptaki öğrenciler ise farklı olarak fen bilimleri dersinde yapmayı sevdiğikleri etkinlikleri açıklarken “Tahtada ya da fotokopide soru çözmek. Konuyu böyle daha iyi anlıyorum (KA19).”, “Sınıfça soru çözmemiz; çünkü böyle daha fazla soru çeşidi görüyoruz ve böyle daha eğlenceli geliyor (KÜ21)” gibi ifadelerle soru çözme uygulamalarını vurgulamışlardır. Tablo 7 bilimsel yaratıcılık testi puanlarına göre üst ve alt grupta yer alan ortaokul öğrencilerinin “Fen bilimleri derslerinde bireysel çalışmayı mı yoksa grup çalışması yapmayı mı tercih edersin? Neden?” sorularına ilişkin vermiş oldukları yanıtların belirlenen temalara göre frekans ve yüzde değerlerini göstermektedir.

Tablo 7. Ortaokul öğrencilerinin “Fen bilimleri derslerinde bireysel çalışmayı mı yoksa grup çalışması yapmayı mı tercih edersin? Neden?” sorusuna verdikleri yanıtlara ilişkin frekans ve yüzde değerleri

Kodlar	Alt Grup				Üst Grup				
	f	%	f	%	f	%	f	%	
Bireysel (n=12)	Benzer düşüncelerin sunulması	1	2			1	2		
	Daha iyi öğrenme	3	6	8	16	1	2	9	17
	Anlaşmazlıklarla karşılaşma	2	4			4	7		
	Herkesin farklı düşünmesi	2	4			3	6		
Grupla (n=20)	Yardımlaşma/Hataları düzeltme	7	13			3	6		
	Görev/Görüş paylaşımı	5	9			2	4		
	Daha çok fikir üretme	1	2	16	30	9	17	19	37
	Eğlenceli olması	1	2			2	4		
Daha iyi öğrenme	2	4			3	6			

Öğrencilere yöneltilen görüşme sorularından elde edilen verilere göre öğrencilerin çoğunluğu fen bilimleri derslerinde daha çok grupta çalışmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Üst grupta yer alan öğrencilerin %56 (n=9)'sı; alt grupta yer alan öğrencilerin ise %69 (n=11)'u bireysel çalışmak yerine grup arkadaşları ile çalışmayı daha çok istediklerini ifade etmişlerdir. Fen bilimleri derslerinde bireysel çalışmayı tercih eden öğrenciler genellikle grupta çalıştıklarında yaşamış oldukları sorunları yanıtlarının gerekçesi olarak göstermişlerdir. Bazı öğrencilerin bu konudaki görüşleri “*Bireysel; çünkü odaklanabiliyorum. Grup olduğunda herkes farklı şeyler düşünüyor (KA1)*”, “*Bireysel çalışmayı seviyorum; çünkü grup çalışmasında herkes benim gibi düşünmüyor (KA2)*”, “*Bireysel çalışmayı bana birinin emir vermesinden hoşlanmadığım için tercih ediyorum. Bu yüzden yalnız kalmayı istiyorum (KÜ32)*.” şeklindedir. Fen bilimleri derslerinde grupta çalışmayı tercih eden öğrenciler ise grup olarak çalıştıklarında yardımlaşabildiklerini, daha çok fikir ürettiklerini, görev paylaşımı yaptıklarını, daha iyi öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bilimsel yaratıcılık puanına göre grupta çalışmayı tercih eden üst gruptaki öğrencilerin belirtmiş oldukları ifadelerin sıklığı %37 (f=19), alt gruptaki öğrencilerin ifadelerinin sıklığı %30 (f=16) olarak hesaplanmıştır. Alt gruptaki öğrenciler grup çalışmasını tercih nedenlerine ilişkin “*Grup çalışması; çünkü benim hatalarımı düzelterek birine ihtiyaç duyuyorum (KA3)*.”, “*Bence grup ile çalışmak; çünkü kötü olduğum durumda arkadaşım yardım eder ve daha iyi yapabiliriz (KA12)*”, “*Grupa; çünkü bireysel olduğunda her işi kendim yapamayıp, zorlanıyorum. Grup ile herkesin bir görevi oluyor, herkes görevini yapıyor, daha kısa sürede deney bitiyor (KA20)*.” sözleriyle daha çok görev paylaşımı ve yardımlaşma üzerinde durmuşlardır. Üst gruptaki öğrenciler ise “*Grup çalışmasını tercih ediyorum; çünkü daha çok bilgi ve fikir ortaya çıkıyor (KÜ8)*.”, “*Grup olarak aynı ortamda daha fazla fikir ve düşünce ortaya çıkar (KÜ24)*.”, “*Grup çalışmasını seviyorum; çünkü grubumuz içinde farklı cevaplar çıkıyor ve bu da benim ufkumu geliştiriyor (KÜ23)*.” sözleriyle grup çalışmasında daha çok fikir üretebildiklerini ve farklı bakış açıları geliştirebildiklerini ifade etmişlerdir. Tablo 8 bilimsel yaratıcılık testi puanlarına göre üst ve alt grupta yer alan ortaokul öğrencilerinin “Fen bilimleri dersiyle ilgili okul dışında ne gibi etkinlikler yapıyorsun?” sorusuna ilişkin vermiş oldukları yanıtların belirlenen temalara göre frekans ve yüzde değerlerini göstermektedir.

Tablo 8. Ortaokul öğrencilerinin “Fen bilimleri dersiyle ilgili okul dışında ne gibi etkinlikler yapıyorsun?” sorusuna verdikleri yanıtlara ilişkin frekans ve yüzde değerleri

Kodlar	Alt Grup				Üst Grup			
	f	%	f	%	f	%	f	%
Deney	8	18			10	22		
Araştırma	1	2			3	7		
Test Çözme	2	5			1	2		
İnceleme/Gözlem/Keşfetme	4	9			6	14		
Video izleme	1	2	16	36	2	5	28	64
Dergi okuma / Bilim kitabı okuma	-	-			3	7		
Bilim insanlarını araştırma	-	-			2	5		
Bilim kurgu filmi izleme	-	-			1	2		

Öğrencilere yöneltilen görüşme sorularından elde edilen verilere göre öğrenciler çoğunlukla okul dışında fen konularına ilişkin deney yapma, araştırma, test çözme, gözlem yapma ve video izleme etkinlikleri gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Okul dışında fen bilimleri dersiyle ilgili deneyler yapan bazı öğrenciler “*Deney yapıyorum. Dinamometre yaptım. Yeni şeyler öğrendim (KA1)*.”, “*Fen kitabındaki deneyleri uyguluyorum (KÜ29)*”, “*Okul dışında internette gördüğüm deneyleri deniyorum (KA26)*”, “*Kitaplardaki deneyleri yapıyorum, hocaya söylüyorum sonucunu (KA20)*”, “*Evde deneyler yapıyorum. Mesela çay deneyi yapmıştım. Elektrik devreleri yapmıştım (KÜ15)*.” ifadeleriyle çeşitli kaynaklarda gördükleri deneyleri uyguladıklarını belirtmişlerdir. Bilimsel yaratıcılık puanına göre üst gruptaki öğrencilerin ilgili soru için belirtmiş oldukları ifadelerin sıklığı %64 (f=28), alt gruptaki öğrencilerin ifadelerinin sıklığı ise %36 (f=16) olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç bilimsel yaratıcılıkları yüksek olan öğrencilerin düşük olan öğrencilere göre okul dışında fen konularıyla ilgili daha fazla ve daha çeşitli etkinlikler gerçekleştirdiklerini göstermektedir. Ayrıca üst gruptaki bazı öğrenciler farklı olarak okul dışında fen konularıyla ilgili dergiler okuduklarını, bilim insanlarını araştırdıklarını, bilim kurgu filmleri izlediklerini “*Bilim kurgu filmlerini izliyoruz. Fen ile ilgili videolar izliyorum (KÜ5)*.”, “*İnternette video izliyorum, bilim kitapları ve dergileri okumak hoşuma gidiyor (KÜ32)*.”, “*Bitkileri incelerim, deneyler yaparım, bilim adamlarını araştırıp hayatlarını okurum (KÜ7)*.” gibi ifadelerle

vurgulamışlardır. Tablo 9 bilimsel yaratıcılık testi puanlarına göre üst ve alt grupta yer alan ortaokul öğrencilerinin “Ailen fen bilimleri dersiyle ilgili yeni bilgiler öğrenmeni teşvik ediyor mu? Seni nasıl teşvik ediyorlar?” sorularına ilişkin vermiş oldukları yanıtların belirlenen temalara göre frekans ve yüzde değerlerini göstermektedir.

Tablo 9. Ortaokul öğrencilerinin “Ailen fen bilimleri dersiyle ilgili yeni bilgiler öğrenmeni teşvik ediyor mu? Seni nasıl teşvik ediyorlar?” sorusuna verdikleri yanıtlara ilişkin frekans ve yüzde değerleri

Kodlar	Alt Grup				Üst Grup			
	f	%	f	%	f	%	f	%
Evet (n=27)								
Bilimle ilgili dergi ve kitap alma	-	-			4	11		
Ders çalışmayı teşvik etme	3	8			6	16		
Öğrenmeye yardımcı olma	5	14	12	33	1	3	25	67
Sözel olarak motive etme	3	8			6	16		
Etkinlik / araştırma yapmayı teşvik etme	1	3			6	16		
Birlikte araştırma etkinlik yapma	-	-			2	5		

Öğrencilere yöneltilen görüşme sorularından elde edilen verilere göre üst grupta yer alan öğrencilerin %94 (=15)'ü, alt grupta yer alan öğrencilerin %75 (n=12)'i fen bilimleri dersiyle ilgili yeni konular öğrenmeleri konusunda ailelerinin kendilerini teşvik ettiklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler genellikle ailelerinin ders çalışmak konusunda kendilerini motive ettiklerini, öğrenmelerine yardımcı olduklarını, etkinlikler yapmaları için onları sözel ikna ile desteklediklerini belirtmişlerdir. Bu konuda bazı öğrenci görüşleri “Çalış, sabret ki ileride güzel bir mesleğin olsun (KÜ21).”, “Beni hep desteklerler. Kitap okumamı, daha çok ders çalışmamı isterler (KÜ29).”, “Evet ediyorlar. Çalışırsan başarısın diyorlar (KA1).”, “Evet. Destekliyorlar. Sen istediğini yaparsın derler (KA11).” şeklindedir. Bilimsel yaratıcılık puanına göre üst gruptaki öğrencilerin ilgili soru için belirtmiş oldukları ifadelerin sıklığı %67 (f=25), alt gruptaki öğrencilerin ifadelerinin sıklığı ise %33 (f=12) olarak hesaplanmıştır. Bu sonuca göre bilimsel yaratıcılıkları daha yüksek olan öğrencilerin ailelerinin düşük olan öğrencilerin ailelerine göre fen konularını öğrenme konusunda öğrencileri farklı şekillerde ve daha çok teşvik ettikleri söylenebilir. Üst grupta yer alan öğrenciler farklı olarak aileleriyle birlikte etkinlikler yaptıklarını ve ailelerinin kendilerine çeşitli bilim kitapları ve dergileri aldıklarını belirtmişlerdir. Örneğin, üst grupta yer alan bir öğrenci “Evet ediyorlar. Mesela araştırıp deneyler yapıyoruz. Araştırma yapmam gerektiğini söylüyorlar. Sorular ile beni yönlendiriyorlar (KÜ15).” sözleriyle fen etkinlikleri yapma sürecinde ailesinin kendisine yol gösterdiğini ve birlikte deneyler yaptıklarını ifade etmiştir. Bir başka öğrenci ise ailesinin bilim ile ilgili yeni bilgiler edinmesine yönelik desteğini “Teşvik ediyorlar. Bana bilim kitapları alıyorlar. Bilim adamlarının hayat kitaplarını alıyorlar. Ben de onları okuyorum (KÜ7).” ifadeleriyle vurgulamıştır. Sonuç olarak ailelerinin eylemlerinin öğrencilerin bilimsel yaratıcılıklarının gelişimi üzerinde etkili olduğu, özellikle sözel iknanın dışında fen konularıyla ilgili etkinlikler yapmada ve öğrencileri bilim ile ilgili doğru kaynaklara yönlendirmede aile desteğinin önemli olduğu söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin bilimsel yaratıcılık düzeylerini etkileyen faktörlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda hazırlanan veri toplama aracı yoluyla katılımcılardan nitel veriler toplanmış ve elde edilen veriler analiz edilmiştir. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilen nitel verilere ilişkin sonuçlar bilimin doğasına ilişkin farkındalık, fen bilimleri dersine ilişkin etkinlikler, ailelerin destek ve yönlendirmesi olmak üzere üç tema altında değerlendirilmiş ve tartışılmıştır.

Bilimin doğasına ilişkin farkındalık: Çalışmada katılımcı öğrenciler, çoğunlukla bilim ile deneyi, deney araçlarını, bilim insanlarını, buluşları, doğa bilimlerini ve hayal gücünü ilişkilendirmişlerdir. Öğrenciler bilim insanlarını yaratıcı, zeki, sabırlı, özgüvenli, araştırmacı, düzenli ve nazik olarak nitelendirmişlerdir. Bununla birlikte bilimsel yaratıcılıkları yüksek olan öğrenciler düşük olan öğrencilere göre bilim ile ilgili zihinlerindeki şemalara ilişkin daha fazla kavramsal ifade açıklamışlar, bilim insanlarının niteliklerine ilişkin daha çok özellik sunmuşlar, sosyal bilimlere örnekler vermişler ve bilimi sanat ile ilişkilendirmişlerdir. Bu sonuç bilimin doğasına ve özelliklerine ilişkin farkındalığın öğrencilerin bilimsel yaratıcılıklarına bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Bu nedenle öğrencilerde bilime ilişkin farkındalık oluşturma bilimsel yaratıcılıklarının gelişimine katkı sağlayabileceği söylenebilir.

Zulkarnaen, Supardi ve Jatmiko (2018) de çalışmalarında bilgi edinme ve bilgi edinme sürecine ilişkin farkındalık ve becerilerin öğrencilerin bilimsel yaratıcılığına olumlu katkı sağladığını belirlemişlerdir. Benzer şekilde çalışmalarda bilimsel yaratıcılığı geliştirmenin bir problemin çözümü ile özgün bir ürün tasarlamayı içeren karmaşık bir süreç olduğu, öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirmenin bilimsel yaratıcılıklarının gelişimine katkı sağladığı ifade edilmiştir (Aktamış & Ergin, 2017; Dikici, Özdemir, & Clark, 2018). Genel olarak literatürde yer alan çalışmalar, bilimsel yaratıcılığın geliştirilmesinin potansiyel olarak öğrencilerin öğrenme ortamına ilişkin bireysel algılarının, bilim alanındaki bilgilerinin ve bilimsel sorgulama performanslarının geliştirilmesine bağlı olduğunu ortaya koymaktadır (Yang, Hong, Lee, & Lin, 2019). Günlük hayatta var olan sorunlar için hipotezler üretme ve deney tasarlama süreçlerini içeren bilimsel araştırmaların temelini oluşturan unsurlardan biri yaratıcılık olduğundan (Pise & Jadhav, 2016; Saebo, McCammon, & O'Farrell, 2007), öğrencilerde bilimin doğasına ilişkin farkındalık oluşturma ve onların bilim ile ilişkili kavramsal yapılarını zenginleştirmenin bilimsel yaratıcılıklarının gelişimine katkı sağladığı söylenebilir. Bu çalışmada ayrıca bilimsel yaratıcılığı yüksek olan öğrencilerin düşük olan öğrencilere göre kitap ve dergi gibi bilimsel yayınları daha fazla takip ettikleri belirlenmiştir. Bu çalışmadan farklı olarak Kılıç ve Tezel (2012) kişisel bilgi formu aracılığıyla veri topladıkları çalışmalarında öğrencilerin çeşitli bilimsel dergileri takip etmelerinin, bilimsel yaratıcılık düzeyleri üzerinde herhangi bir olumlu etkisi olmadığını belirtmişlerdir. Bu farklı sonucun öğrencilerin anket maddelerine yüzeysel cevap vermelerinden ya da bilimsel dergileri öğrenme amaçlarına yeterince uygun olarak kullanmamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu yorumu destekler nitelikte bu çalışmada bilimsel yaratıcılıkları yüksek olan öğrencilerin bilimsel yayınları takip etme nedenlerine ilişkin daha fazla gerekçe sundukları belirlenmiştir. Bu sonuç bilinçli bir şekilde bilimsel yayınları takip etme sürecinin öğrencilerin bilimsel yaratıcılıklarının gelişimine katkı sağlayabileceğini göstermektedir. Çocuklar için hazırlanmış söz konusu bilimsel yayınlarda bilimsel kavramlar öğrencilere eğlenceli bir biçimde sunulmaktadır. Bu yayınlarda çeşitli etkinlik örnekleri ile öğrencilerin bilimin doğasına ilişkin farkındalıklarını zenginleştirmek ve bilime ilişkin olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlamak amaçlanmaktadır. Çalışmalarda öğrencilerin bilime karşı olumlu tutumlar geliştirmelerinin bilimsel yaratıcılıklarının gelişimini olumlu yönde etkilediği ifade edilmektedir (Ndeke, Okere, & Keraro, 2016). Kanlı (2017)' ya göre öğrenciler ilgi duydukları ve olumlu tutuma sahip oldukları alanlarda daha başarılı ve yaratıcı çalışmalar yapabilirler. Bilim ile uğraşma öğrencilerin bilgi edinmelerini, hayal kurmalarını ve yaratıcı düşüncelerini gerektirdiğinden (Gupta & Sharma, 2019), söz konusu bilimsel yayınları takip etmenin bilimsel gelişmelere ilgi duyan öğrencilerin bilimsel yaratıcılıklarını olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir.

Fen bilimleri dersine ilişkin etkinlikler: Çalışmada katılımcı öğrencilerin çoğunluğu, fen bilimleri derslerinde deney yapmaktan, tiyatro gibi eğlenceli etkinliklere katılmaktan, fen problemleri çözmekten hoşlandıklarını; fen bilimleri derslerinde grupta çalışmayı tercih ettiklerini; okul dışında fen konularına ilişkin deneyler ve araştırmalar yaptıklarını, test çözdüklerini, gözlem yaptıklarını ve video izlediklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte bilimsel yaratıcılıkları yüksek olan öğrenciler düşük olan öğrencilere göre fen bilimleri derslerine katılmaktan hoşlandıkları etkinliklere ilişkin daha fazla örnek sunmuşlar ve kendilerinin aktif olarak katıldıkları deney ve gözlem ağırlıklı etkinliklere daha çok değinmişlerdir. Öğrencilerin bu görüşünü destekler nitelikte gerçekleştirilen bir çalışmada fen bilimleri derslerinin açık uçlu deney teknikleri ile yürütüldüğü fen laboratuvarı uygulamalarının öğrencilerin bilimsel yaratıcılık düzeylerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir (Deniş-Çeliker, Tokcan, & Korkubilmez, 2015). Ayrıca bilimsel yaratıcılıkları yüksek olan öğrenciler farklı olarak okul dışında da fen konularıyla ilgili dergiler okuduklarını, bilim insanlarını araştırdıklarını, bilim kurgu filmleri izlediklerini vurgulamışlardır. Bu sonuç fen bilimleri dersinde öğrencilerin aktif katılımı ile gerçekleştirilen etkinliklerin ve okul dışındaki fen bilimleri dersine ilişkin etkinlik uygulamalarının öğrencilerin bilimsel yaratıcılıklarını etkileyen faktörler olduğunu göstermektedir. Yang, Hong, Lee ve Lin (2019) de çalışmalarında fen bilimleri dersinde gerçekleştirilen yaratıcı etkinliklerin öğrencilerin bilimsel yaratıcılığının önemli belirleyicileri olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonucun nedeni öğrencilerin fen bilimleri derslerinde bilim insanlarına benzer şekillerde çalışmaları olabilir. Araştırmacılar öğrencilerin bu süreçte bilim insanları gibi, karşılaştıkları bir sorunun çözümü için öncelikle mevcut bilimsel bilgilerinin kullandıklarını, mevcut bilgileri çözüm için yeterli olmazsa zihinlerinde çatışma yaşadıklarını, çatışmanın çözümü için sürekli yaratıcı girişimlerde bulduklarını, böylece bir değişim ile yeni bir

bilimsel bilgi oluşturduklarını belirtmişlerdir (Mukhopadhyay & Sen, 2013). Bir başka ifadeyle bilimsel yaratıcılık, bilimsel problemleri araştırmayı, formüle etmeyi ve yaratıcı deneylerin gerçekleştirilmesini içermektedir (Bermejo, Ruiz-Melero, Esparza, Ferrando, & Pons, 2016). Bu nedenle fen öğrenme sürecinde gerçekleştirilen etkinliklerin bilimsel yaratıcılık ile yakından ilişkili olduğunu söylemek mümkündür. Gerçekleştirilen fen etkinliklerinin öğrencilerin fen kavramlarını öğrenmelerine olumlu yönde katkı sağladığı düşünülmektedir. Literatürde yer alan bazı araştırmalarda öğrencilerin bilimsel yaratıcılıkları ile fen bilimleri dersi akademik başarıları arasında anlamlı ve olumlu yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Ayverdi, Asker, Özaydın, & Sarıtaş, 2012; Baysal, Kaya, & Üçüncü, 2013; Kılıç, 2011). Çalışmada ayrıca fen bilimleri derslerinde grup etkinliklerine katılmayı tercih eden bilimsel yaratıcılıkları yüksek olan öğrenciler grup olarak çalıştıklarında daha çok fikir üretebildiklerini ve farklı bakış açıları geliştirebildiklerini; düşük olan öğrenciler ise görev paylaşımı ve yardımlaşma yapabildiklerini daha çok vurgulamışlardır. Astutik ve Prahani (2018) de çalışmalarında işbirlikli yaratıcı fen öğrenme modelinin öğrencilerin bilimsel yaratıcılığını arttırmak için geçerli ve etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bilindiği gibi yaratıcılığın üç ana değişkeni akıcılık, esneklik ve özgünlük olarak tanımlanmaktadır (Chen, Hu, & Plucker, 2016; Hu & Adey, 2002). Bu nedenle sonuçlar farklı fikirler üretmeye olanak tanıyarak öğrencilerin akıcı, esnek ve özgün düşünebilmelerinde grup çalışmalarının etkili olduğunu, bu durumun da öğrencilerin bilimsel yaratıcılıklarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Ailelerin desteği ve yönlendirmesi: Çalışmada katılımcı öğrencilerin çoğunluğu fen bilimleri dersiyle ilgili yeni konular öğrenmeleri sürecinde ailelerinin kendilerini motive ettiklerini, öğrenmelerine yardımcı olduklarını ve etkinlikler yapmaları için onları sözel ikna ile desteklediklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte bilimsel yaratıcılıkları yüksek olan öğrencilerin ailelerinin yaratıcılıkları düşük olan öğrencilerin ailelerine göre fen konularını öğrenmeleri için öğrencileri farklı şekillerde ve daha çok teşvik ettikleri söylenebilir. Bilimsel yaratıcılıkları yüksek olan öğrenciler aileleriyle birlikte etkinlikler yaptıklarını ve ailelerinin kendilerine çeşitli bilim kitapları ve dergileri aldıklarını belirtmişlerdir. Araştırmalarda hem bilişsel hem de motivasyon, öğrenme stilleri, kişilik özellikleri, kültürel ortamlar gibi unsurları içeren bilişsel olmayan faktörlerin bilimsel yaratıcılık üzerinde etkili olduğu belirtilmektedir (Bermejo, Ruiz-Melero, Esparza, Ferrando, & Pons, 2016; Deniz-Çeliker, Tokcan, & Korkubilmez, 2015). Aruan, Okere, & Wachanga (2016) da çalışmalarında öğrencilerin kültürleri (uygulamalar, kurallar, inançlar ve değerler) ile bilimsel yaratıcılıkları arasında güçlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Özellikle keşfetme özgürlüğüne ilişkin sınırlamalar, sorgulama eksikliği, bedensel cezalandırma, motivasyon eksikliği ve sıkı kuralların öğrencilerin bilimsel yaratıcılıklarının gelişimini engelleyen kültürel uygulamalar olduğu çalışmada belirtilmiştir. Gerçekleştirilen bir başka araştırmada da olumlu ve mutlu bir ruh halinin, olumsuz ruh haline kıyasla öğrencilerin bilimsel problemlerin çözümünde bilimsel yaratıcılığını önemli ölçüde artırabildiği gösterilmiştir (Chen, Hu, & Plucker, 2016). Bu nedenle fen konularıyla ilgili etkinlikler yapmada, bilim ile ilgili doğru kaynaklara yönlendirmede ve öğrenme için motivasyon sağlamada verilen aile desteğinin öğrencilerin olumlu bir ortamda mutlu bir ruh haliyle çalışmalarına olanak tanıyarak bilimsel yaratıcılıklarının gelişimini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Literatürde anne ve baba eğitim düzeyinin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini ve bilimsel yaratıcılıklarını olumlu yönde etkilediğine ilişkin bulgulara ulaşan çalışmalarla da karşılaşılmaktadır (Aral & Yaşar, 2011; Deniz-Çeliker, Tokcan, & Korkubilmez, 2015; Kılıç & Tezel, 2012). Deniz-Çeliker, Tokcan, & Korkubilmez (2015) bu sonucu eğitim düzeyi yüksek olan anne ve babaların çocuklarının bilişsel ve duyuşsal gelişim özelliklerini dikkate alarak eğitim süreçlerini desteklemelerinden kaynaklanabileceğini belirtmişlerdir.

Sonuç olarak, bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin bilimin doğasına ilişkin farkındalıklarının, fen bilimleri dersi konularıyla ilgili okulda ve okul dışında gerçekleştirmiş oldukları etkinliklerin ve ailelerinin fen ile ilgili çalışmaları konusunda kendilerine vermiş oldukları destek ve yönlendirmelerinin bilimsel yaratıcılıklarını etkileyen faktörler olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte araştırma verileri sadece bir ortaokulda öğrenim görmekte olan öğrenciler, bilimsel yaratıcılık testi ve yarı yapılandırılmış görüşmeler ile elde edilen veriler ile sınırlıdır. Bu nedenle bu araştırmanın başka örneklem grupları ve farklı veri toplama araçları ile çalışılarak tekrarlanması ve elde edilen verilerin karşılaştırılarak tartışılması önerilebilir. Ayrıca çalışmadan elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin bilimsel yaratıcılıklarını zenginleştirmek için, bilimin doğasına ilişkin farkındalıklarının artırılması, fen bilimleri dersine daha aktif katıldıkları ve grup çalışmaları içeren etkinliklere daha sık yer verilmesi, öğrencilerin

bilimsel yayınları takip etmeleri için desteklenmesi ve ailelerin öğrencilerin öğrenme sürecini nasıl destekleyebileceklerine ilişkin bilinçlendirilmesi önerilebilir.

Bilgilendirme / Acknowledgement:

- 1- Araştırmacıların çalışmaya katkı oranı eşittir.
- 2- Bu çalışmanın bir bölümü 2-4 Mayıs 2019 tarihinde I. Uluslararası Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.
- 3- Makalenin yazarları arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.
- 4- Makalenin verileri 2019 yılında toplanmıştır.
- 5- Araştırmada kullanılan "Bilimsel Yaratıcılık Testi" için ilgili yazarlardan gerekli izin alınmıştır. Diğer ölçekler araştırmacıların kendisi tarafından oluşturulmuştur.
- 6- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

KAYNAKÇA

- Aktamış, H., & Ergin, Ö. (2007). Bilimsel süreç becerileri ile bilimsel yaratıcılık arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 11-23.
- Alsahou, H. J., & Alsammari, A. S. (2019). Beliefs about scientific creativity held by pre-service science teachers in the state of Kuwait. *International Education Studies*, 12(10), 37-49.
- Aral, N., & Yaşar, C. M. (2011). Altı yaş çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerine sosyoekonomik düzey ve anne baba öğrenim düzeyinin etkisinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 4(1), 137-145.
- Aruan, S. A., Okere, M. I., & Wachanga, S. (2016). Influence of culture and gender on secondary school students' scientific creativity in biology education in Turkana County, Kenya. *Journal of Education and Practice*, 7(35), 25-35.
- Astutik, S., & Prahani, B. K. (2018). Developing teaching material for physics based on collaborative creativity learning (ccl) model to improve scientific creativity of junior high school students. *Jurnal Penelitian Fisika dan Aplikasinya (JPFA)*, 8(2), 91-105.
- Ayas, M. B., & Sak, U. (2014). Objective measure of scientific creativity: Psychometric validity of the Creative Scientific Ability Test. *Thinking Skills and Creativity*, 13, 195-205.
- Ayverdi, L., Asker, E., Özyayın, S., & Sarıtaş, T. (2012). İlköğretim öğrencilerinin bilimsel yaratıcılıkları ile fen ve teknoloji dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 11(3), 646-659.
- Baysal, Z. N., Kaya, N. B., & Üçüncü, G. (2013). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinde bilimsel yaratıcılık düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 38(38), 55-64.
- Bermejo, M. R., Ruiz-Melero, M. J., Esparza, J., Ferrando, M., & Pons, R. (2016). A new measurement of scientific creativity: The study of its psychometric properties. *Anales de psicología*, 32(3), 652-661.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chen, B., Hu, W., & Plucker, J. A. (2016). The effect of mood on problem finding in scientific creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 50(4), 308-320.
- Daud, A. M., Omar, J., Turiman, P., & Osman, K. (2012). Creativity in science education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 59, 467-474.
- De Vries, H. B., & Lubart, T. I. (2019). Scientific creativity: divergent and convergent thinking and the impact of culture. *The Journal of Creative Behavior*, 53(2), 145-155.

- Deniş-Çeliker, H. D., Tokcan, A., & Korkubilmez, S. (2015). Fen öğrenmeye yönelik motivasyon bilimsel yaratıcılığı etkiler mi?. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 167-192.
- Deniş-Çeliker, H., & Balm, A. G. (2012). Bilimsel yaratıcılık ölçeğinin Türkçeye uyarlama süreci ve değerlendirme ölçütleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 1-21.
- Dikici, A., Özdemir, G., & Clark, D. B. (2018). The relationship between demographic variables and scientific creativity: mediating and moderating roles of scientific process skills. *Research in Science Education*, 1-25.
- García, P. C., & Fernandez, T. G. (2018). Makerspaces and scientific creativity level of middle school students. *Global Journal of Arts Education*, 8(2), 75-83.
- Glăveanu, V. P. (2018). Educating which creativity? *Thinking Skills and Creativity*, 27, 25-32.
- Gupta, P., & Sharma, Y. (2019). Nurturing scientific creativity in science classroom. *Resonance*, 24(5), 561-574.
- Hadzigeorgiou, Y., Fokialis, P., & Kabouropoulou, M. (2012). Thinking about creativity in science education. *Creative Education*, 3(5), 603-611.
- Hu, W., & Adey, P. (2002). A scientific creativity test for secondary school students. *International Journal of Science Education*, 24(4), 389-403.
- Huang, C. F., & Wang, K. C. (2019). Comparative analysis of different creativity tests for the prediction of students' scientific creativity. *Creativity Research Journal*, 31(4), 443-447.
- Kanlı, E. (2017). Üstün yetenekli öğrencilerin bilimsel yaratıcılık düzeyleri, cinsiyet ve bilimsel tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 16(4), 1792-1802.
- Kılıç, B. (2011). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin bilimsel yaratıcılık ve bilimsel tutum düzeylerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kılıç, B., & Tezel, Ö. (2012). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin bilimsel yaratıcılık düzeylerinin belirlenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9(4), 84-101.
- Kind, P. M., & Kind, V. (2007). Creativity in science education: Perspectives and challenges for developing school science. *Studies in Science Education*, 43, 1-37.
- Mukhopadhyay, R., & Sen, M. K. (2013). Scientific creativity - A new emerging field of research: Some considerations. *International Journal of Education and Psychological Research*, 2(1), 1-9.
- Ndeke, G. C., Okere, M. I., & Keraro, F. N. (2016). Secondary school biology teachers' perceptions of scientific creativity. *Journal of Education and Learning*, 5(1), 31-43.
- Pise, S., & Jadhav, V. G. (2016). Nurturing creativity through science education. *EduInspire: An International E-Journal*, 3(2), 1-9.
- Rasul, M. S., Zahriman, N., Halim, L., Rauf, R. A., & Amnah, R. (2018). Impact of integrated STEM smart communities program on students scientific creativity. *Journal of Engineering Science and Technology*, 13, 80-89.
- Saebø, A. B., McCammon, L. A., & O'Farrell, L. (2007). Creative teaching—teaching creativity. *Caribbean quarterly*, 53(1-2), 205-215.
- Sak, U., & Ayas, M. B. (2013). Creative scientific ability test (C-SAT): A new measure of scientific creativity. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 55(3), 316-329.
- Siew, N. M., Chin, M. K., & Sombuling, A. (2017). The effects of problem based learning with cooperative learning on preschoolers' scientific creativity. *Journal of Baltic Science Education*, 16(1), 100-112.

- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2013). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yang, K. K., Hong, Z. R., Lee, L., & Lin, H. S. (2019). Exploring the significant predictors of convergent and divergent scientific creativities. *Thinking Skills and Creativity*, 31, 252-261.
- Yang, K. K., Lin, S. F., Hong, Z. R., & Lin, H. S. (2016). Exploring the assessment of and relationship between elementary students' scientific creativity and science inquiry. *Creativity Research Journal*, 28(1), 16-23.
- Wahyudi, W., Verawati, N. N. S. P., Ayub, S., & Prayogi, S. (2019). The effect of scientific creativity in inquiry learning to promote critical thinking ability of prospective teachers. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 14(14), 122-131.
- Zhu, W., Shang, S., Jiang, W., Pei, M., & Su, Y. (2019). Convergent thinking moderates the relationship between divergent thinking and scientific creativity. *Creativity Research Journal*, 31(3), 320-328.
- Zulkarnaen, Z., Supardi, Z. I., & Jatmiko, B. (2018). The role of knowledge mastery and science process skills to increase the scientific creativity. *Unnes Science Education Journal*, 7(2), 178-185.

Alegorik Bir Öykü Olarak Küçük Kara Balık Üzerine Değerlendirmeler

Doç. Dr. Mustafa Türkyılmaz^{1*}

Geliş tarihi: 27.01.2020
Kabul tarihi: 24.04.2020

Atıf bilgisi:
IBAD Sosyal Bilimler Dergisi
Sayı: 8 Sayfa: 51-62
Yıl: 2020 Dönem: Güz

This article was checked by *Turnitin*.
Similarity Index 07%

Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

¹ Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye,
turkyilmazmustafa@yahoo.com
ORCID ID 0000-0002-5509-2702

* Sorumlu yazar

ÖZ

İnsan, anlatmak istediklerini göstergelerle anlatır. Dolayısıyla verilmek istenen ileti, bakılan açı ve döneme göre farklı farklı biçimlerde yorumlanabilir. Kaldı ki nitelikli edebiyat ürünlerinde de anlam boşlukları vardır. Bu boşluklar, farklı edebiyat kuramları bağlamında farklı biçimlerde doldurulabilir. Okur merkezli edebiyat kuramları, okurun tüm edinmişlikleri ile metne yaklaştığını ve bu çerçevede metni anlamlandırdığını söyler. Bu araştırma, Samed Behrengi'nin Küçük Kara Balık isimli öyküsündeki alegorik unsurları ortaya koymak, görünen ve görünmeyen yüzeyi ile metnin okura sunduğu anlam evrenini açık etmek için yapılmıştır. Süreçte Samed Behrengi ya da Küçük Kara Balık üzerine yapılmış olan çalışmalar incelenmiştir. Bu araştırmaların Küçük Kara Balık'a yönelik bakış açısından yararlanılmış ve öyküye farklı cephelerden yaklaşılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılarak metin incelenmiştir. Sonuçta Samed Behrengi, Pehlevi Hanedanlığı döneminde yaşamış ve diğer aydınlar gibi rejimin baskısı ile karşılaşmıştır. Hâl böyle olunca Behrengi de kurmaca büyüünün ardına gizlenip alegorik unsurlar kullanmıştır. Küçük Kara Balık'ın yazarın yaşadığı dönemden izler taşıdığı anlaşılmıştır. Yazar alegorilerle dönemini anlattığı gibi kurmacanın imkânlarından yararlanarak araştıran, sorgulayan ve yaratıcı düşünebilen çocukların yetiştirilmesine de hizmet etmek istemiştir.

Anahtar Kelimeler: Samed Behrengi, Küçük Kara Balık, Alegori.

The Considerations on Behrengi's Small Black Fish as An Allegorical Story

Assoc. Prof. Dr. Mustafa Türkyılmaz^{1*}

First received: 27.01.2020

Accepted: 24.04.2020

Citation:

IBAD Journal of Social Sciences

Issue: 8 **Pages:** 51-62

Year: 2020 **Session:** Fall

This article was checked by *Turnitin*.
Similarity Index 07%

¹ Kırşehir Ahi Evran University, Turkey,
turkyilmazmustafa@yahoo.com
ORCID ID 0000-0002-5509-2702

* Corresponding Author

ABSTRACT

The person tells what he wants to say with semiotics. Therefore, the message can be interpreted in different ways depending on the perspective and period. Moreover, there are gaps in meaning in qualified literature. Like Alice's hole. These gaps can be filled in different ways in the context of different literary theories. The readers response theories say that the reader approaches the text with all its acquisitions and makes sense of the text within this framework. This study was conducted to reveal the allegorical elements in Samed Behrengi 's Little Black Fish story and to reveal the visible and invisible surface and the universe of meaning presented by the text to the reader. Samed Behrengi or Small Black Fish studies were examined during the process. The point of view of these researches was directed towards Little Black Fish and the story was approached from different perspectives. The text was analyzed by using document analysis, one of the qualitative research methods. As a result, it was understood that Little Black Fish had traces from the period in which the author lived. Samed Behrengi lived during the Pahlavi Dynasty and faced the oppression of the regime like other intellectuals. As such, Behrengi hid behind the fiction and used allegorical elements. As the author writes his time with allegories, he also wanted to serve the upbringing of children who research, question and think creatively by using the possibilities of fiction.

Keywords: Samed Behrengi, Little Black Fish, Allegory.

GİRİŞ

Edebiyat her yerdedir ve okurun karşısına farklı türler hâlinde çıkabilir. Kaldı ki “*literature*” kavramı ile edebiyata bakıldığında da bu çeşitlilik ve zenginlik ortaya çıkacaktır. Nasıl ki dil hayatın her noktasında karşımıza çıkmaktaysa ana malzemesi dil olan edebiyat da toplumun her alanında. Bu bakış açısıyla edebiyat hem etkileyen hem de etkilenendir. Edebiyat toplumların tarihinden, kültüründen, sosyolojisinden, psikolojisinden etkilendiği gibi bu alanları etkilemektedir de. Belki de bu etki ile Tefvik Fikret, romanlar konusunda şöyle bir değerlendirmede bulunur: “Romanlar öyle mikroplardır ki hayat üzerinde, velev mevzî ve şahsî olsun, bir te’sîr-i ahlâkileri daima görülür” (akt. Parlatır, 2000, s. 163). Tam da bu etkileri nedeni ile edebiyat ürünleri tüm matbaa tarihi boyunca yasaklanmış, toplatılmış; edebiyatçılar hapse atılmış ve hatta öldürülmüşlerdir. Öyle bile olsa edebiyat ve edebiyatçı toplumundan, yaşadığı dönemden uzak durmamış ve anlatacaklarını farklı şekillere büründürse de bir anlatma yolu hep bulmuştur. Yavuz (1987, s. 23) “Sanatla gerçeklik arasındaki bağıntı, genel olarak iki ayrı düzlemde ele alınır. Biri, sanatın ister iç, ister dış gerçeklik olsun, gerçekliği doğrudan yansıttığıdır. Buna yansıtma kuramı deniyor. İkincisi sanatla gerçeklik arasındaki bağıntının doğrudan ve basit bir bağlantı olmadığı, karmaşık ve dolayimli bir bağlantı olduğudur. Buna da dolayım kuramı deniyor...” ifadeleriyle sanatın dünyayı algılama için seçtiği iki yolu ifade etmektedir.

‘Dolayım kuramı’ ima yoluyla görünür yapının ötesini anlatmayı ihtiva etmektedir. Adeta bir buzdağının denizin yüzeyindeki kısmı değil de görünmeyen kısmı dolaylı olarak anlatılmaktadır. Okur, buzdağının denizin altındaki kısmını nasıl görebilir? Bütün okurların tarihsel ve toplumsal olarak belirli bir konumları vardır ve edebiyat eserlerini nasıl yorumlayacakları da büyük ölçüde bu konumlarına bağlı olacaktır (Eagleton, 2004, s. 111). Burada metni doğru ya da yanlış yorumlamanın ölçütü ne olacaktır (Aytaç, 2003)? Bu soruya şöyle bir cevap verilebilir: Sonu açık yapıtlarda son sözü yazar değil, okur söyleyecektir. Bu demek değil ki okur tamamen özgürdür. Yapıtın bütünlüğünü, oluşum sürecini ve koşullarını göz ardı ederek sergilenecek yaklaşımlar da başıboşluğa götürür. Yorumlarımızı yapıttan yola çıkarak temellendirmek bizi ancak tutarlı yapabilir (Özbek, 2005, s. 29). Yazar, metin ve metnin yazıldığı dönem üçlemesine bir bütün olarak hâkim olduğunda metindeki boşluklara dair doğru yorumlar yapabilmek daha mümkün olabilecektir.

Bu araştırmada tam da bu bakış açısıyla Samed Behrengi’nin Küçük Kara Balık isimli eseri incelenmeye çalışılmıştır. Samed Behrengi’nin Küçük Kara Balık’ında dönem, dönemin siyasi ve sosyal gelişmeleri var mıdır? Küçük Kara Balık’ta eğer yazıldığı dönemden izler var ise bunlar nelerdir? Yazar hangi yollarla dönemini anlatmıştır? Bu sorulara cevap verebilmek için Behrengi’nin yaşadığı dönemini bilmek gerekir. Bu düşünceyle yirminci yüzyılda İran, Pehlevi Hanedanlığı dönemi anlatılmıştır. Aynı zamanda döneme damgasını vuran İran Haber Alma Örgütü (SAVAK) ve İran Halkları Partisi (TUDEH) de aktarılmıştır.

1920-1980 Arası İran

İran oldukça zengin ve köklü tarihe sahip bir ülkedir. Bu dönemde yıllarca süren Kaçar Hanedanlığına son verilmiş ve Pehlevi Hanedanlığı dönemi başlamıştır. Kazak tugayı içerisinde görevli bir subay olan Rıza Han 1921’de ülke yönetimine el koymuştur. Rıza Han’a bu gücü kazandıran bir neden, I. Dünya Savaşı ise diğer neden de İngilizlerin Rıza Han’ın arkasında durmuş olmasıdır. Zaten Şahlık dönemi boyunca bu destek, açık veya örtük şekilde kendini gösterecektir. İngilizlerin bölgeye olan ilgilerinin en başat nedeni petrol, diğer nedeni ise kendileri için bir tehdit olarak gördükleri Sovyet Rusya’dır. Rıza Han, 1926’da Şah olmuştur. Böylece 1979’a kadar sürecek olan şahlık dönemi başlamıştır. Behrengi işte bu dönemde doğmuş, öğretmenlik yapmış, halk öykülerini derlemiş ve bu dönemde ölmüştür.

Ülke 1935 yılında resmî olarak Arilerin ülkesi anlamına gelen İran adını almıştır. Şah Rıza döneminde II. Dünya Savaşı olmuştur. Bu dönemde Rıza, tarafsız olduğunu söylese de örtük biçimde Almanların tarafında yer almıştır. Bölgedeki Alman mühendis ve teknik elemanların İngilizlerin petrolden elde ettikleri gelire el koymasıyla 1941’de Batı İran, Rusya ve İngiltere tarafından işgal edilmiştir. Şah Rıza, oğlu Muhammed Rıza’nın yerine geçmesi şartıyla yönetimi bırakmıştır. Bölgedeki petrol gelirleri büyük ölçüde İngiltere’ye gitmekteydi. Bu durum ve halkın içinde bulunduğu ekonomik zorluklar Sovyet Rusya güdümlü Tudeh Partisini güçlendirmiştir. Tudeh’in Şah Muhammed Rıza’ya karşı suikast girişimleri Şah’a fırsat vermiştir ve Şah anayasal yetkilerini genişletmiştir. Şah anayasal yetkilerini de

kullanarak halkın üzerindeki baskılarını artırmıştır. Baskılar ve yanı sıra fakirlik İran parlamentosunun gözünü petrole çevirmesine neden olmuştur. Böylece İran petrolleri 1951’de kamulaştırılır. Bu hamle İran’ın ambargolarla karşılaşmasına neden olur. Ambargolar, halkın içinde yaşadığı güçlükler Şah Muhammed ve Başbakan Musaddık arası çatışmayı belirginleştirir. Musaddık petrol gelirlerini İran halkı için kullanmak yönünde adımlar atar.

Bu hamleler, İngiliz ve Amerikan gizli servislerini harekete geçirir. Bu gizli servislerin tazyikiyle Musaddık iktidardan indirilir. Yerine General Fazlullah başbakan yapılır. Şah ise sürgünden döner. 1960’lar “beyaz devrim” dönemidir. Beyaz devrim, kansız devrimdir. Özündeki amacının toprak reformu ve toplumun her alanında modernizasyon olduğu söylenebilir. Derebeylerin elindeki topraklar, halka dağıtılacak ve toplumun her alanına kadınlar girebilecekti. Ayrıca dinî anlamda da farklı bir bakış ortaya konacaktı. Dolayısıyla Muhammed Şah’ın halktan destekçi toplamak için yaptığı bu hamle aynı zamanda onun ayağına dolanacak hamle oldu. Çünkü derebeyler topraklarının ellerinden alınmasına karşı çıktılar ve köktenciler de toplumsal yapıdaki modernizasyona tepki gösterdiler. Ayrıca Şah’ın bu modernize etme sürecinde kullandığı baskı da halkın bazı kesimlerinde tepkiyi gittikçe artırdı. Bu anlamda Şah’ın kullandığı araç SAVAK’tır. CIA ve FBI’nın kuruluşunda destek olduğu SAVAK, en ufak bir muhalif hareketi tespit edip baskıyla yok etmiştir. Bölge Sovyet Rusya ve Amerika’nın çatışma sahası hâline gelmiştir (Abrahamian, 1982). Bu iki süper güç bölgeyi nüfuz alanı içerisine dâhil etmeye gayret eder. Öte yandan her durumda ezilen, bu çatışmalardan muzdarip olan İran halkıdır.

Bu dönemde İran gerçekliği ile örtüşmeyen Batılı politikalar, Batılaşma ve sekülerleşme çabaları, ülkedeki dinî hareketleri köktenleştirmiştir. Bu baskı ortamında bir yandan SAVAK, bir yandan Şahlık rejimi, Ruhullah Humeyni önderliğindeki mollaların beslenip büyümesine neden olmuştur. Humeyni’nin öncülüğündeki oluşum 1979 ocağında Şah ve ailesini sürgüne göndermiştir. 1979 Şubatında Humeyni, Fransa’daki sürgünlük yaşamından İran’a döner. Aynı yıl İran İslam Cumhuriyeti referandum ile kabul edilir.

Sazman-i Ittila’at va Amniyet-i Keshvar

SAVAK (Ulusal Güvenlik ve Bilgi Örgütü), Abrahamian (1982, s. 419)’a göre CIA, FBI ve İsrail gizli servisinin desteğiyle 1957’de kurulan örgüttür. Sazman-i Ittila’at va Amniyet-i Keshvar, İran’da savaş hukuku uygulamıştır. SAVAK, özellikle Tudeh partisi ve diğer muhalif oluşumlarla uğraşmıştır. Rejimin aleyhindeki hiçbir faaliyete müsaade etmemiştir. 5300 fiilen çalışan istihbaratçısı, sayısız muhbiri ile SAVAK her geçen gün daha da büyümüş, Şah’ın gözü kulağı olmuştur. SAVAK ülkedeki köktenci ve Marksist hareketleri en başından önlemiştir. Bu türden hareketlere mensup olan çok sayıda kişiyi tutuklamış, onlara işkence uygulamış ve öldürmüştür.

Hizb-i Tude-yi İran

Tudeh (The Party of the Iranian Masses) 1941’de Rıza Şah’ın yönetimden el çekmesi ile kuruluyor. Parti 1979’da İran İslam Cumhuriyetinin ilanı ile şahlık rejiminin devrilmesinden kısa bir süre sonra faaliyetlerini sonlandırıyor. TUDEH, CIA’nın 2003’te yayımladığı rapora göre Humeyni’yi desteklemiş, 400 günden fazla devam eden Amerikan Elçiliği rehin alma olaylarına da karışmıştır. İran Halklar Partisi (Tudeh), Marksist bir gelenekten gelmekte olup özellikle İran’ın kuzeyinde yaşayan Azeriler ve diğer azınlıklar üzerinde etkili olmuştur. Zaten Tudeh, petrol sahalarında çalışan işçilerin grevleri sonucu kapatılan İran Komünist Partisinin küllerinden doğmuştur. Belirtildiği gibi Tudeh, İran’da yaşayan azınlıklar, Avrupa’dan dönen aydınlar ve öğrenciler üzerinde daha etkili bir partidir. Tabriz (2019, s. 817)’e göre 1946’da düzenlenen İran Yazarlar Kongresinin katılımcıları büyük oranda Tudeh üyesidir. Parti politikasına göre, dünya sömürgeciler ve sömürülenler olarak ikiye ayrılıyordu. Partiyeye bağlı olan yazarlar partinin görüşlerinden etkilenerek yazdıkları şiir ve romanlarda bu meseleye değindiler. Tudeh, Sovyetler Birliği Komünist Parti politikalarını benimsemekteydi, İran petrol gelirlerinin Sovyet Rusya ile paylaşılması taraftarıydı.

Tudeh, Başbakan Musaddık’ın döneminde gelişme ve genişleme alanı bulmuştur. Musaddık’ın petrol gelirinin İran halkı için kullanılması girişimi İngiliz/Amerikan gizli servislerince sonlandırılmasının ardından Şahlık rejimi daha bir güçlenmiş ve yetkileri artmıştır. Böyle bir ortamda Tudeh’in üst yönetim yapısı Doğu Almanya, Leipzig’de yaşama alanı bulmuştur. Tudeh, Doğu Almanya’da özellikle radyo yayınıyla propagandayı sürdürmüştür.

CIA'nın 18 Temmuz 1949 tarihli raporuna göre Tudeh, İran'da komünizm aracısı olarak nitelendirilmiştir. Aynı rapora göre üyeleri arasında çok sayıda entelektüel ve Azeri kökenli insanlar da vardır. Behrengi de bunlardan biri olabilir. Kaldı ki Bassiri (2018, s. 694), Behrengi'yi solcu, yazar, folklorist bir öğretmen olarak niteler.

Samed Behrengi

Behrengi, 1939'da Tebriz'in Çerendâb bölgesinde doğdu. Bu bölge Güney Azerbaycan'a denk düşmektedir. Behrengi 1957'de İngiliz Dili ve Edebiyatından mezun oldu. Azer Şehrinde, köy çocuklarına ölene kadar öğretmenlik yaptı.

Behrengi Azeri halk masallarından çok etkilenmiştir. İlk kitabı 1965'te basılmıştır. Farsçaya çevirdiği masallar ve eserleriyle Tebriz'de ilgi uyandırmıştır. 1968 Eylülünde Aras nehrinde boğularak ölmüştür. Genel kanı, onun SAVAK tarafından öldürüldüğü yolundadır.

YÖNTEM

Bu araştırma, Samed Behrengi'nin yaşadığı dönem ve dönemin özellikleri ortaya konulmak suretiyle ve Küçük Kara Balık üzerine yürütülen araştırmalardan hareketle Küçük Kara Balık'ta alegorik unsurların ortaya konulması amacıyla yürütülmüştür. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi ile araştırma yapılmış, veriler derlenmiştir. Araştırmada doküman olarak Küçük Kara Balık merkeze alınmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, Behrengi'nin Küçük Kara Balık'ında tespit edilen alegorik unsurlar öyküdeki kurmaca unsurlardan hareketle ortaya konulmuştur.

Küçük Kara Balık'a İlişkin Tespitler

Öykü, Balık Nine'nin çocuklarına ve torunlarına Küçük Kara Balık'ın macerasını anlatması ile başlar. Balık Nine'nin sayısı 12 bini bulan çocuk ve torunlarına anlattığı Küçük Kara Balık masalını Balık Nine (anlatıcı) kış ortasında, bir 21 Aralık günü, bir akşam vakti, balıklar uykuya gitmeden anlatmaya başlar.

Böyle bakıldığında okurların karşısına masal içinde masal çıkar. Toplamda iki masal vardır. Birinci masal, kış ortasında bir akşam vakti, Küçük Kara Balık'ın öyküsünün anlatımıyla başlayıp Balık Nine'nin (anlatıcı) 12 bin balığa "artık uyku vakti geldi. Yataklara!" demesiyle biter. Balıklar, masalın sonunda Küçük Kara Balık'ın ahvalini sorunca, Balık Nine "Yarın akşamı bekleyin" diyerek balıkları uykuya gönderir. Ancak "Küçük kırmızı bir balığı bir türlü uyku tutmuyordu. Bütün gece uyumadan denizi düşündü." (s. 52) ilk masal, masal anlatımının masalı, Küçük Kara Balık'ın Kırmızı Balık'a ilham olmasıyla son bulur. Burada deniz, Küçük Kara Balık'ın erişmek istediği ve diğer balıkları da haberdar etmek istediği idealleri temsil etmektedir. Deniz, özgürlüktür, adalettir, idealize edilmiş toplumdur.

İkinci masal, Kara Balık'ın öyküsü "Ay ışığının evlerinin üstüne vurması" (s. 10) seven Küçük Kara Balık'ın bir sabah uyandığında "Anneciğim burada daha fazla kalamam, ben gitmeliyim" (s. 10) demesiyle başlar. Oysaki her şey yolundaydı. Her gün aynı şeyleri yaparlardı. Küçük Kara Balık ve anne balık birlikte yüzerlerdi. Nereden çıktı şimdi bu yollara düşme isteği?

Küçük Kara Balık nasıl ki masal içinde masal olarak tasarlandı, anlam dünyasında da ikilik vardır. Bir tarafta Kara Balık timsaliyle birey olma yolculuğunda insan anlatılırken, diğer tarafta ise dönemin İran'ı, Şahlık rejimi, SAVAK ve ülkenin durumu anlatılır. Her iki anlam tabakası da doğrudan değil, alegoriler eşliğinde anlatılır.

Alegorilerin ardına gizlenmenin nedeni Pamuk (2011, s.33)'a göre "yasaklarla, tabularla ve otoriter devletlerin baskılarıyla savaşmak zorunda kalan Batı dışı ülkelerin millî yazarları, Batı'dan ilham ve özlemle aldıkları romanın kurgusallığı fikrinden, tıpkı bir zamanlar Batı'da yapıldığı gibi açıkça ifade edemedikleri 'gerçekleri' dile getirebilmek için yararlandılar." şeklinde açıklanır. Alegoriler, Batı dışı edebiyatçılarda bir sığınak olarak başvurulan bir araç şeklinde okurun karşısında çıkar.

Küçük Kara Balık "...derenin ucunun nereye çıktığını" (s. 12) görmek ister. Bu isteğine neden olarak da "böyle amaçsızca yüzmekten bıktım usandım. Başka yerlerde neler olduğunu öğrenmek istiyorum"

ifadelerini gösterir. Masal kahramanının bu isteği ve soruları, bu istek ve cevapları uğruna verdiği mücadele onun kişilik sahibi olmak yolunda ilerlediğinin göstergeleridir. Alamdar (2017) da Küçük Kara Balık'ın çocuklarda özerk kişilik gelişimini sağlayabilecek kitaplardan olduğunu raporlamıştır.

Küçük Kara Balık “bu düşünceleri kafama bir başkasının soktuğunu sanabilirsin ama... kendim düşünüyorum” (s. 13) diyerek dönemin İran'ı hakkında ip uçları vermeye başlar. Anne balık ve diğer yetişkin balıklar “yaşamın anlamını” sorgulayan, nehrin dışında da bir yaşam olabileceğini düşünen, sistemi sorgulayan Küçük Kara Balık'ın biri tarafından kandırıldığını düşünürler ve onu kandırmanın Salyangoz olduğunu söylerler. ‘Salyangoz’un Irak’a, Türkiye’ye sonra da Fransa’ya sürgün edilen Ruhullah Humeyni olabileceği söylenebilir. Bununla birlikte ‘Salyangoz’ Tudeh partisi olarak da yorumlanabilir. Çünkü şahlık rejiminin tehdit algısı içerisinde en çok bu ikisi girmektedir.

Küçük Kara Balık, yetişkin balıklarla kavga eder ve nihayetinde yolculuğuna başlar. Bu yolculuğun ilk uğrak noktası göldür. Behrengi'nin içine doğduğu Çerendâb'ı nehir sayarsak Tebriz'i, Tebriz'e giden yoldaki büyük yerleşim yerlerini de göl, deniz sayabiliriz. Jahangiri (2013)'ye göre Küçük Kara Balık'ta nehir, göl, deniz ve deniz canlıları Behrengi'nin yaşadığı dönemi, o dönemin Tahran'ını, Tebriz'ini temsil etmektedir.

Küçük Kara Balık, gölde daha önce hiç tanışmadığı canlılarla tanışır: Kurbağacıklar. Kibirli Kurbağalar. “Sabahtan akşama kadar burada dolaşıp duruyor, ailelerimizden başka hiç kimseyi görmüyoruz” diyen kurbağalar. Hiçbir kimseyi görmeyen kurbağalar en iyisinin, güzelinin kendileri olduğunu sanarlar. Kurbağalar, içinde buldukları bu durum ile o dönemin kapalı devre çalışan ve kendilerinden başka bir toplumdandan da haberdar olmadıkları için kendilerini en iyi sanan Sovyetler topluluğu ülkeleri olabilir. Küçük Kara Balık anne kurbağa ile de tanışır. Anne kurbağa, Küçük Kara Balık'ı kovalar. “benim yavrularımın kafasına ne saçmalıklar sokuyorsun? ... torunlarımın kafasına saçma sapan şeyler doldurmayı bırakıp buradan gitsen iyi olur” (s. 25).

Küçük Kara Balık hızla oradan uzaklaşır. Dereyi ikiye bölen bir kaya parçasının üzerinde güneşlenen bir kertenkele vardır. Kertenkelenin az ötesinde ise az önce yakaladığı bir kurbağayı midesine indiren bir yengeç vardır. Kurbağayı midesine indiren, Küçük Kara Balık'a şirin gözükerek onu da midesine indirmek peşinde olan yengeci, Nazi Almanyasına benzetebiliriz. Bu metaforun bir nedeni olarak Nazilerin kullandığı gamalı haçın yengece olan benzerliğini gösterebileceğimiz gibi diğer nedeni de II. Dünya Savaşı sırasında Almanya'nın Sovyet Rusya güdümündeki Doğu Avrupa ülkelerini işgalini gösterebiliriz. Yengece yem olmayan, kurbağalara haddini bildiren Küçük Kara Balık'ı ise dönemin İran'ındaki Azerbaycan otonom bölgesine benzetebiliriz.

Küçük Kara Balık, yengece dersini verir. Çünkü yengeç dünyanın kendi avucunun içinde olduğuna inanmaktadır. Küçük Kara Balık yengece “Zavallı! Sen daha doğru dürüst yürütmesini bilmiyorsun. Dünyayı kimin elinde tuttuğunu nereden bileceksin.” (s. 27). Zaten yengeç küçük bir oğlan çocuğunun suya taş atmasıyla hemen suya atlayıp kaybolur. Oğlan çocuğunun ise İngiltere nüfuzunda dünyaya gelen Amerika olduğunu düşünebiliriz. Çünkü II. Dünya Savaşında Almanya'yı kovalayan Amerika olmuştur.

Yengecin suda kaybolup gitmesinin ardından Küçük Kara Balık kertenkele ile tanışır. Kara Balık kertenkeleye “derenin bitiminde ne olduğunu bulmak için yollardayım. Siz akıllı bir yaratığa benziyorsunuz...” der. Kertenkelenin kayanın üzerinde oluşu, yengece olan tavır ve Küçük Kara Balık'a olan ilgisi onun Tudeh partisi olabileceğini düşündürmektedir. “Ben evden ayrılırken... Pelikanların, testere balıklarının, balıkçıların tehlikesine karşı uyardılar beni...” (s. 30). Küçük Kara Balık'ın bu cümlesine karşı kertenkele şöyle der: “Testere balıkları denizde yaşar... balıkçıları ise seyrek bulunur. Bununla birlikte pelikana rastlayabilirsin. Dikkat et de birinin torbalı gagasına yakalanma.”(s. 30). Kara Balık'ı bu cümleleri ile uyarır Kertenkele. Bu uyarı Kertenkele'nin Tudeh ya da Humeyni grubu olma olasılığını artırır. Ayrıca torbalı gagaya sahip pelikan ve balıkçıl ise SAVAK'tır. Kertenkele, Kara Balık'a bir hançer armağan eder. Bir gün bu kuşların gagasının içine düşmesi hâlinde kurtulmak için kullanmasını söyler. Küçük Kara Balık, hançer için teşekkür ettiğinde kertenkele teşekkürü gerek olmadığını kendisi gibi cesur balıklara armağan etmek için daha başka bıçaklara da sahip olduğunu söyler. Kertenkelenin Kara Balık'a ve diğer balıklara olan ilgisi ve onları cesaretlendirmesi de yine onun rejim karşıtı Tudeh veya Humeyni ekibi olması ihtimalini artırmaktadır.

Küçük Kara Balık'ın sorduğu başka sorulara kertenkelenin verdiği cevap da onun Tudeh ya da mollalardan olma olasılığını kuvvetlendirir. Kara Balık “buradan geçen başka balık gördünüz mü” dediğinde kertenkelenin verdiği cevap karşısında şaşırır. “Çok... bir araya gelip bir balık sürüsü oluşturdu. Bu da balıkçıları deliye çeviriyor... Bir araya toplanıyorlar. Balıkçılardan biri ağı suya atınca ağı yakalayıp derinlere sürüklüyorlar...” (s. 32). “bir araya gelip bir balık sürüsü oluşturdu” ifadesi de Tudeh partisini işaret etmektedir. Çünkü partinin İran Halkları Partisi olduğunu öğrenmekteyiz.

Ayrıca Kertenkele bu cümlesiyle okura birlikten kuvvet doğacağını da anlatmaktadır. Küçük Kara Balık kertenkelenin çocukları ile ilgilenmeye gitmesi üzerine yolculuğuna devam ediyor. Başka balıklarla tanışıyor. Onlara bu yolculuğa çıkış gerekçesini anlatıyor. Küçük Kara Balık anlattıkları ile diğer balıkları etkiliyor. Bu durum, yolculuk, balıklarla tanışma, onlarla sohbet ve onların etkilenmesi örgütlenme faaliyetlerini de hatırlatmaktadır. Diğer balıklar, Kara Balık'ın maceralarından, yola çıkış nedeninden etkilenseler de pelikanlardan korkmaktadırlar. “Çevrede hiçbir pelikan olmasa seninle gelirdik. Ama biz onların torbalı gagalarından korkuyoruz” (s. 36).

Küçük Kara Balık, diğer balıkları geride bırakıp yüzmeye devam eder. Küçük Kara Balık çok yorulmuştur ve dinlenmek için bir köşeye çekilir. Gece olunca ay çıkar ortaya. Küçük Kara Balık, evindeyken ay ışığından çok hoşlandığını hatırlar. Ayla sohbet etmeye başlarlar. Ayın hiç gitmemesini ister. Ay ise ışığını güneşten aldığını ve onu yansıttığını söyler. Üstelik bir kara bulut onun ışığını keser. Böylece yeniden her yer kararır. Ay ve Küçük Kara Balık arasında geçen bu sohbet ayın Azerbaycan otonom bölgesi olduğunu, güneşin İran eski bayrağındaki güneş olduğunu, kara bulutun ise şahlık rejimi olduğunu düşündürmektedir.

Kara bulutun ayın ışığına mani olduğu gecenin sabahında umut da vardır. “Ertesi sabah (Küçük Kara Balık) uyandığında yalnız olmadığını görmüş.” (s. 40). Böylece Kara Balık'ın öyküsünden ve düşünme biçiminden başka balıkların da etkilendiğini anlarız.

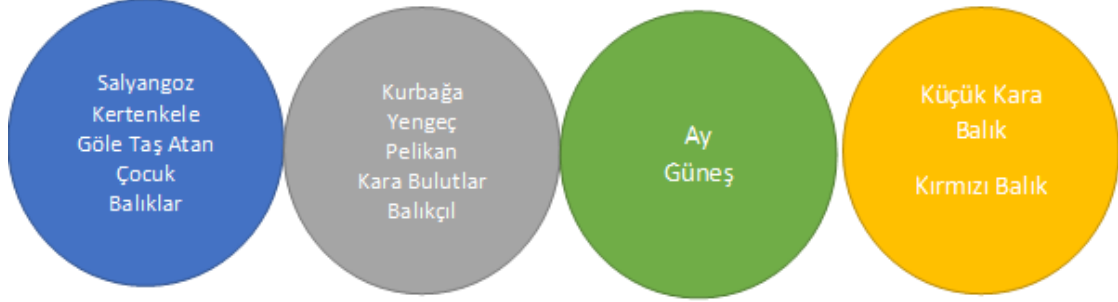
Artık Kara Balık, kara buluta karşı yalnız değildir. Yine de diğer balıklar pelikanların varlığından endişe duyarlar. Küçük Kara Balık onları cesaretlendirmek için “Durmadan düşünmenin yararı yok. İlerlemek istiyorsak harekete geçmeliyiz” (s. 40) der. Şu kör talihe bakın ki “harekete geçtiklerinde çevrelerinin sarıldığını hissetmişler. Her taraf birden bire kapkaranlık oluvermiş. Minik balıklar bir pelikanın torbasına düştüklerini hemencecik anlayıvermişler” (s. 40-41). Bu olumsuzluk üzerine minik balıklar Kara Balık'ı suçlarlar. Pelikan Kara Balık'ı öldürmeleri şartıyla minik balıklara özgürlük vaadinde bulunur. Minik balıklar bu yalana inanırlar. Küçük Kara Balık minik balıkları uyandırır. Pelikanın yalanını ortaya çıkarmak için minik balıklar, Küçük Kara Balık'ı öldürdükleri yalanını söylerler. Bunun üzerine pelikanın yalanı ortaya çıkar. “mükemmel iş becerdiniz. Ben de şimdi sizi öldüreceğim” (s. 45). Pelikanın bu cümlesi ile Küçük Kara Balık, kertenkelenin kendisine verdiği kama ile pelikanın torbasını yırtar ve oradan kaçır. Fakat Küçük Kara Balık yolunu kaybetmiştir. Nihayet yolculuğu denize varmıştır. Yeni tanıştığı deniz balıklarından nerede olduğunu öğrenir Kara Balık. Bununla birlikte deniz balıkları Kara Balık'ı uyarırlar “balıkçıl kuşuna dikkat et! Eline düşersen kurtulamazsın” (s. 46).

Küçük Kara Balık deniz yüzeyine çıkar. Güneş, hafifçe sırtını ısıtır. O “önemli olan benim yaşamımın ya da ölümümün başkalarını nasıl etkileyeceğidir” (s. 46) diyerek düşüncelere dalar. Bu dalgınlık anında bir balıkçıl onu gagasına alır. Küçük Kara Balık, balıkçıdan kurtulmak için zehirli olduğu yalanını söyler. Bu yalana göre balıkçıl Kara Balık'ı yerse zehirlenecektir, çocuklarına yedirirse onlar zehirlenecektir. Bu yalan etkili de olur. Balıkçıl gagasını açır açmaz Küçük Kara Balık denize düşer. Ancak balıkçıl yalanı anlar ve Küçük Kara Balık öfkeli balıkçıdan kurtulamaz. Balıkçıl bu defa onu yakaladığında doğrudan midesine indirir. Küçük Kara Balık, balıkçılın midesindeki minik balığı kurtarmak ve balıkçılı öldürmek azmindedir. Nihayetinde minik balığı kurtarır ama Küçük Kara Balık, balıkçıyla birlikte denizin dibini boylar. “O günden sonra Küçük Kara Balık'ı gören olmamış” cümlesi ile masalın içindeki masal tamamlanır. Biz okurlar, Kara Balık'ın öldüğünü anlarız.

Masalın içindeki masal bitse de masalın anlatımı ve uyandırdığı etkiye ilişkin birkaç cümle daha aktarılır. Balık nine Küçük Kara Balık'ın akıbetini merak eden 12 bin balığı, arkası yarın diyerek uykuya gönderir. Her iki masal da bitmiştir. Ancak 11.999 balığın uyuduğu, kırmızı bir balığın uyuyamadığı aktarılır. Bu kırmızı balık, Küçük Kara Balık'ın öyküsünden etkilenmiştir. Sabaha kadar denizi düşünüp

durur. Böylece sözün büyüğü ve etkisi ortaya çıkar. Bitmeyen sonlanmayan bir masalla karşı karşıyadır okur. Küçük Kara Balık'ın öyküsü kırmızı bir balığa ilham olmuştur.

Şekil 1. Temsil Edilenler Şeması



Şekil 1, masalda geçen unsurları ifade etmektedir. Bu unsurlar, görünürdeki anlamı değil; farklı anlamları ile kullanılmış, başka şeyleri temsil etmişlerdir. Salyangoz, kertenkele, göle taş atan çocuk, balıklar, ay ve güneş masalda iyi bir biçimde okura sunulmuş ve Küçük Kara Balık'a yardımcı olmuşlardır. Kurbağa, yengeç, pelikan, kara bulutlar ve balıkçıl olumsuz bir biçimde sunulmuşlardır. Küçük Kara Balık ve masalında sonunda öyküden etkilenen Kırmızı Balık idealleştirilen kahramanlardır. Bu şekilde ay ve güneş ayrı bir daire içine yerleştirilmişlerdir. Çünkü ay ve güneş canlıları değil, yönetimleri temsil etmektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Dil ve dilin enstrümanları anlaşmayı sağlayan önemli araçlardır. İnsanlar duygularını, dertlerini, hayalleri, kendilerini anlatmak için resim çizerler, yazı yazarlar, konuşurlar, beden dilini kullanırlar, duvarları boyarlar, bağırlar, öykü yazarlar, eposta atarlar, sosyal medyayı kullanırlar... Daha bunun gibi bir sürü yola başvururlar. Hangi yolu kullanırsa kullansın insan, anlaşılmak ister ve bu yolların bazısında iletisini doğrudan gönderirken bazısında dolaylı bir biçimde gönderir.

Anne ve babasıyla iletişim sorunu yaşamayan bir çocuk günlük hayatta karşılaştığı bir problemi onlara doğrudan anlatmak yolunu tercih ederken evdeki baskıcı ortam nedeniyle kendisini anlatamayan çocukların okullarda şiddet göstermek suretiyle kendilerini anlatmaya çalıştıkları görülebilmektedir ya da okul duvarlarını boyamak, sıraların üzerini karalamak suretiyle dolaylı biçimde kendilerini anlatmak yolunu dener bu tür çocuklar. Daha özgürlükçü ortamlarda insanlar kendilerini doğrudan anlatmak yoluna başvururken kapalı, totaliter toplumlarda ise insanlar anlatmak istediklerini dolaylı yollardan anlatırlar.

Kapalı bir toplumda yaşamasalar da kimi zaman sanatçılar, iletilerini dolaylı yollardan göndermeyi tercih edebilirler. Burada sanatçıların kaygısı baskıdan kaçınma değil; sanatlarını göstermedir. Orwell'in 1984'ü, Richard Bach'ın Martı'sı, Aziz Nesin'in Anıtı Dikilen Sinek'i, Saint Exupéry'nin Küçük Prens'i... Resimde, edebiyatta, sinemada, heykelde ve diğer sanat dallarında bu dolaylı anlatımla karşılaşılır. Sanatçı ima etme; okurunu, izleyenini, dinleyenini düşündürme ve etkin hâle getirmeyi istemektedir. Bu türden metinlerde son söz okurlar tarafından söylenir. Okur metni anlamlandırır.

Öte yandan Samed Behrengi'nin Küçük Kara Balık'ında yazarın alegoriye başvurmasının esas nedeni SAVAK'ın şiddetinden kaçabilme kaygısıdır. Ancak yazar içinde büyüdüğü toplumuna da bir şeyler borçlu olduğunun farkındadır. Toplumunu sevmektedir. Bu sorumluluk bilinciyle toplumun içinde bulunduğu güçlüklerden uzak duramaz ve kurmacanın kendine tanıdığı o geniş alanı kullanır. Yüzlerce yıldır halkının yaptığı gibi... Padişahın, kralın, beyin, hanın gazabından, vergi yükünden bezen halkın Keloğlan yaratısı gibi, Behrengi de Küçük Kara Balık'a tutunmuştur, onu iletilerini göndermek yolunda bir araç olarak kullanmıştır.

Öyküdeki mekânın gerçek mekânı ima ettiği anlaşılmaktadır. Derenin, nehrin, ırmağın nereye gittiğini, ucunu, bucağını bir gün bile merak etmeden orada yaşayan binlerce balık, görmeden- duymadan, sorgulamadan yaşayan insanları temsil etmektedir. Şahlık dönemi Tebriz'ini, Tahran'ını temsil etmektedir. Gökdâğ ve Heyet (2004)'e göre bugünkü İran'da yaşayan Türkler, Pehlevi hanedanlığı İran yönetimini eline alana kadar kimi zaman egemen ve özgür yaşadılar. Ancak Pehlevi hanedanlığı ile

birlikte kendi dillerinde dahi yazıp çizmeleri ve konuşmaları yasak hâle geldi. İşte bu türden yasakları aşabilmenin yolu ancak sanata tutunmaktan geçmektedir. Kaldı ki Behrengi de bunu yaparlardandır.

Bugün İran'ın kuzeyinde bulunan ve Güney Azerbaycan olarak isimlendirilen bölgenin merkezi Tebriz'dir. Behrengi de Tebriz'in bir mahallesinde doğmuş ve kısa ömründe Azeri çocuklarına hizmet etmiştir. Ancak kitaplarını kendi dilinde yayımlayamamıştır. Kodal Gözütok (2008) da Behrengi'nin hikâye ve masalları üzerine çalışanlardandır. Araştırmacıya göre Behrengi'nin hikâye ve masallarında şahlık rejimine karşı çıkan bir üslup ve alegori vardır. Araştırmacıya göre Küçük Kara Balık'ta hâkim olan izlek "öteyi arama"dır. Öteyi arama düşüncesi, yerleşik olanı sorgulama, geleneğin arkasındaki ya da dışındakini merak veya içinde yaşanan koşullardan daha iyisini umut etme duygusunun sonucudur (s. 39). Behrengi, toplumcu- gerçekçi bir yazardır. İdealisttir. Yapıtlarında ülke sorunlarını, memleket gerçeklerini eleştirel bir yaklaşımla işlemiştir. Edebiyatı, toplumu biçimlendirmek için bir araç olarak görür. Ülkesiyle ilgili çeşitli siyasi ve sosyal sorunları toplumcu bir anlayışla ve köktenci çözümler ortaya atarak irdeleyen Behrengi, eleştirel tutumu yüzünden Şah yönetimiyle çatışmış, yazdıklarına sansür konmuş ve hatta İran gizli polis örgütüne izlenmiştir (Ana Britannica, 1994, s. 62). Ertan (2011)'a göre "Behrengî'nin eserlerinin bütün kahramanları, mevcut durumu olumsuzlayarak yürürlükteki hayattan farklı bir hayat arayışına yönelirler. ... *Küçük Kara Balık* hikâyesi ile yazar devrimci halkı bir balığın denizlere açılmak istemesi ile dile getirmiştir. Cesaretin önemine vurgu yapan Behrengî, yeniliğe açık olunması gerektiği mesajını, balığın hep aynı şeyleri yapmaktan sıkılıp tüm tehlikeleri göze alarak denize ulaşma çabası ile göstermiştir. Hatta bu kitap, Behrengî'nin ölüm nedeni olarak bile düşünülmektedir." (s. 169). Deniz, güzelliklerin, özgürlüğün olduğu bir toplumu simgeler. Bu ideal toplum uğrunda hayatını kaybeden Kara Balık, Kırmızı Balık'ın da 'deniz' hayali kurmasına vesile olur. Dolayısıyla Kara Balık'ın hem hayatı hem de ölümü anlamlı hâle gelmiştir.

Behrengi Küçük Kara Balık'ta başka alegorilere de başvurmuştur. Sormayan, sorgulamayan on binlerce balık yığınından kaçır Küçük Kara Balık. O zaten farklıdır. Sorar ve sorgular. Ay ışığının hayranıdır. Herkes uyurken o ay ışığını izler. Çünkü ay ışığı da 'deniz' gibi bir hedeftir. Ay ışığı gelecek güzel günlerdir. Nihayetinde Kara Balık kovalanmıştır on binlerin arasından. Zaten kovalanmasaydı da kendisi düşecekti yollara. Yollarda bulmaya çalışacaktı sorularının cevabını. Kara Balık'ın duyuş ve sezişinin nedeni olarak salyangoz işaret edilir ve bu salyangoz kovulmuştur önceden. Bu alegorinin Ruhullah Humeyni'yi işaret ettiği düşünülmektedir. Çünkü Humeyni, Şah döneminde sürgün edilmiştir. Önce Irak, Türkiye ve sonra Fransa. Öte yandan araştırmalarda Küçük Kara Balık'ın alegorik bir eser olduğu ifade edilse de öyküde geçen salyangoz imgesi üzerinde durulmamıştır. Jahangiri (2013), Behrengi'nin Küçük Kara Balık'ta görünen yüzeyin altında anlamı gizlediğini, iletiyi örtük olarak gönderdiğini ifade etmiştir. Başka bir deyişle Küçük Kara Balık alegorik bir eserdir. Pehlevi Hanedanlığının yönetimindeki ülkede her geçen gün baskıcı anlayış artmaktadır. Bulutlar, bunu temsil etmektedir. Ay ve deniz ise özgürlüğü, temsil etmektedir. Öte yandan Jahangiri (2013), 'salyangoz' imgesinden bahsetmemiştir.

Küçük Kara Balık'ta kurbağalar, içe kapanık biçimde yaşayan Sovyet Rusya dönemindeki komünist Doğu Avrupa ülkelerini temsil etmektedir. Yengeç, Doğu Avrupa ülkelerini bir bir alan Nazi Almanya'sını; kertenkele, Tudeh ya da Mollaları; Pelikan, balıkçıl ve kılıç balığı ise yerleşim birimi büyüklüğüne göre hiyerarşik çalışan SAVAK'ı temsil etmektedirler. Bunun yanı sıra ay ve ay ışığı özerk bir Azerbaycan'ı işaret ederken Güneş, İran'ın eski bayrağındaki güneşi işaret etmektedir. Bununla birlikte ay ışığını engelleyen bulutlar ise Şahlık dönemi karanlığını işaret etmektedir.

Bu temsiller konusunda farklı düşünceler söz konusudur. Şair Gülten Akın'ın da 1976'da Türk Dili dergisinde Samed Behrengi ve Masalları üzerine bir tanıtım yazdığı görülmektedir. Şairin Küçük Kara Balık üzerine tespitleri şu şekildedir: "anaç, kulağı ve gözü açık bir kertenkele '*Balıklar birleşip kenetlenmişler, balıkçıların attıkları ağları denizin ta diplerine kadar çekip götürüyorlarmış*' ifadesini kullanır. Ateş, Yıldırım ve Çetinkaya (2019) Küçük Kara Balık'a her ne kadar farklı pencerelerden bakmışlarsa da Behrengi'nin alegorilerini yakalayamamışlardır. "*Kurbağalar*: Yaşadıkları gölcükten başka hiçbir yer görmemiş ancak kendilerini dünyanın en güzel ırkı zanneden, kendini beğenmiş ama bir o kadar da cahil karakterlerdir... *Salyangoz/arkadaş*: Düşündüğü ve sorguladığı için dışlanan, yok edilen karakterdir... *Pelikan*: Kurnazlığıyla küçük balıkları kandıran ve diğer karakterler (toplum) tarafından şerrinden/kötülüğünden korkulan karakterdir." (s. 1037) diyerek belirtilen hayvanlar ile insanlara ait kimi rahatsız edici huyların vurgulandığını iddia etmişlerdir.

Tabriz (2019)'e göre milliyetçiliğin yayılmasında yardımcı olan romanlar özellikle de geç Pehlevî döneminde toplumda bir Batı karşıtı eğilimi geliştirmeyi başarmışlardır. Sol hareketi destekleyen yazar ve şairler, 1960'lı yılların sonunda solun partizan hareketlerine destek vermişler ve "halkın yolunda" ölenlerin yüceliğine methiyeler düzmüşlerdir. Samet Behrengî'nin *Küçük Kara Balık* hikâyesi ise, farklı gruplar arasında yaygın şekilde okunan bir hikâye olmuştur. Bu dönemde yazılan romanların ana teması değişim olmuştur. Ayrıca romanların sayısı da giderek artış göstermiş; ancak yaygınlaşması karşısında, *Siyasi Polis* adlı bir kurum oluşturularak çeşitli sansür uygulamalarına imza atılmıştır. Yirminci yüzyılda İran'da iki büyük devrim görülmüştür. Belki de İran, diğer pek çok ulus gibi bu iki devrim arasında sıkışıp kalmıştır. Bu devrimlerden birincisi 1905-1909 arasında gerçekleşen anayasal devrimdir. Diğeri ise 1979'da mollaların yönetimi ellerine aldıkları İslam devrimidir. Birinci devrimde modern Avrupa ülkeleri gibi olma, Batılı olma kaygısıyla seküler bir anayasa oluşturulmuştur. Sosyalizm, liberalizm ve milliyetçilik gibi Batıcıl ideolojiler benimsenmiştir. İslam devriminde ise birinci devrim şeytanlaştırılmıştır. Şeri mahkemeler kurulmuş ve mollalar yönetime egemen olmuştur. Doğu- Batı çatışmasının başka bir şekli İran'da tezahür etmiştir (Abrahimian, 1983).

Ayrıca Küçük Kara Balık'ın bir eğitim-öğretim materyali olarak kullanılabilceğini ortaya koyan araştırmalar da vardır. Çolaker (2009), çocuklara kişilik kazandırmada, onların birey olmalarında ve toplumsallaşmalarında Küçük Kara Balık'ın kullanılabilceğini ifade etmiştir. Akçay (2015) da Küçük Kara Balık'ın araştırmacılık, alçakgönüllülük, cesaret, teşekkür etmek, izin istemek, kararlı olmak, birlik ve beraberlik, yardım etme, fedakârlık değerlerini işlediğini ortaya koymuştur. Bununla birlikte Akçay ve Baş (2015)'a göre Küçük Kara Balık kibirli olmamak, teşekkür etmek, korkusuz olmak, kararlı olmak, zorda kalana yardım etmek, fedakâr olmak, izin istemek, araştırmacı kişiliğe sahip olmak ve birlik-beraberliği sağlamak değerlerini dolaylı olarak işlemiştir. Belet Boyacı, Güner ve Babadağ (2017) değerler eğitiminde Küçük Kara Balık'ı incelemişlerdir. Araştırma sonucunda Küçük Kara Balık kitabının çözümlenmesi ile ortaya çıkan temaların; güç, başarı, hazcılık, uyarılım, güvenlik, özyönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik, uyma ve geleneksellik olduğu ve bu temalarda en çok vurgulanan değerlerin merak duyabilmek (özyönelim), kendi amaçlarını seçebilmek (özyönelim), özgür olmak (özyönelim), açık sözlülük (özyönelim), cesur olmak (uyarılım), anlamlı bir hayat (iyilikseverlik) ve kibarlık (uyma) olduğu bulunmuştur. Calp ve Calp (2019), Küçük Kara Balık'ın Sosyal Bilgiler Öğretim Programından hareketle sosyal bilgiler dersinde kullanılabilme durumunu incelemişlerdir. Araştırmacılara göre Küçük Kara Balık dayanışma, estetik, özgürlük, duyarlılık, bilimsellik ve sevgi değerlerinin aktarımından kullanılabilir. Bunun yanı sıra bu masal, sosyal bilgiler dersinde işaret edilen araştırma, çevre okuryazarlığı, eleştirel düşünme, empati, girişimcilik, gözlem, iletişim, iş birliği, kalıp yargı ve önyargıyı fark etme, kanıt kullanma, karar verme, mekânı algılama, problem çözme ve yenilikçi düşünme becerilerinin edindirilmesinde de işe koşulabilir. Öğrenci kitabı okuyarak bireysel ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini tanır; kendisini farklı özelliklere sahip diğer bireylerin yerine koyar; diğer bireylerin farklı özelliklerini saygı ile karşılar; yaşadığı çevredeki doğal ve beşeri unsurları ayırt eder. Sarpkaya (2019) Behrengî'nin eserlerinde çocuk konusunu çalışmış ve araştırmacıya göre "Behrengî'nin eserlerinde çocuk teması temel yapıdır. Eserlerini çocuklar için oluşturmuştur ve özellikle toplumsal sınıflar bağlamında yoksul kesimdeki çocuklar için çözüm yolları üretmeye çalışmıştır. Bunu yaparken de sözlü kültürdeki masal türünün temel işlev yapısını kullanmıştır. Eserlerini didaktik değil, estetik ve sembolik örüntülerle oluşturmuştur. Temel izleği, fakir çocukların yaşamları olmuştur." Behrengî'nin çocukları soran, sorgulayan ve yaratıcı çocuklardır.

O hâlde Küçük Kara Balık'ın araştırmacıların tespitleri doğrultusunda öğrencilere okutulması, Küçük Kara Balık üzerine yaratıcı okuma etkinliklerinin yapılması da öneri olarak sunulabilir. Ancak Küçük Kara Balık'ın alegoriler aracılığıyla yirminci yüzyıl İran'ını anlattığı da unutulmamalıdır.

Bilgilendirme / Acknowledgement:

- 1- Makalemizde döküman analizi yapıldığından etik kurulu izni ve/veya yasal/özel izin alınmasına gerek bir durum yoktur.
- 2- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

KAYNAKÇA

- Abrahamian, E. (1983). *Iran between two revolutions*. Princeton New Jersey: Princeton University Press.
- Akçay, S. (2015). *Samed Behrengi'nin hikâyelerindeki eğitsel iletiler üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Akçay, S. ve Baş, B. (2015). Samed Behrengi'nin hikâyelerindeki eğitsel iletiler üzerine bir araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(3), 77-90.
- Akın, G. (1976). Behrengi ve masalları. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, 34(298), 291-293.
- Alamdard, S.G. (2017). Samed Behrengi'nin Küçük Kara Balık adlı kitabının özerk benlikli çocuk ve genç yetiştirme sürecindeki önemi. *International Journal of Language Academy*, 5(4), 189- 204.
- Ana Britanica Genel Kültür Ansiklopedisi (1994). Hürriyet Yayınları.
- Ateş, S., Yıldırım, K., ve Çetinkaya, F. Ç. (2019). Çocuk kitaplarını çözümlenmeye yönelik bir uygulama: Samed Behrengi ve Küçük Kara Balık Örneği. *Turkish Studies Language and Literature*, 14(3), 1023-1049.
- Aytaç, G. (2003). *Genel edebiyat bilimi*. İstanbul: Say Yayınları.
- Bassiri, K. (2018). Whatever happened to The Little Black Fish? *Iranian Studies*, 51(5), 693-716.
- Behrengi, S. (2011). *Küçük kara balık*. (26. Basım, çev. İlknur Özdemir). İstanbul: Can Sanat Yayınları.
- Belet Boyacı, Ş. D., Güner, M., ve Babadağ, G. (2017). “Dünyada başka şekilde yaşamak da mümkün mü?” Değer eğitiminde “Küçük Kara Balık” örneği. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 5(3), 172-194.
- Calp, Ş. ve Calp, M. (2019). *Küçük Kara Balık ve Küçük Prens kitaplarının sosyal bilgiler öğretim programı'ndaki temel beceriler, değerler ve 4. sınıf kazanımları açısından incelenmesi*. SETSCI Proceedings. 19-21 Nisan 2019, Ankara.
- CIA (1949). The Tudeh Party: Vehicle of Communism in Iran.
- CIA (2003). Iran: The Tudeh Since Revolution. An Intellegience Assessment. 29 Ekim 2003 tarihinde yayımlanmıştır.
- Çolaker, Ö. (2009). *Samed Behrengi'nin Küçük Kara Balık, Richard Bach'ın Martı Jonathan Livingston ve Cahit Zarifoğlu'nun Motorlu Kuş adlı öykülerindeki ana karakterlerin kişilik gelişimi, bireyselleşme ve toplumsallaşma açısından karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Eagleton, T. (2004). *Edebiyat Kuramı*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Ertan, G. G. (2011). Samed-i Behrengi'nin hikâyeciliği ve İran çocuk edebiyatındaki Yeri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (26), 163-171.
- Gökdağ, M. ve Heyet, M. R. (2004). İran Türklerinde kimlik meselesi. *Bilig*, 30, 51-84.
- Jahangiri, A. (2013). Political and social features of the allegorical short story Little Black Fish written by Iranian writer, Samad Behrengi. *Elixir Literature*, 54A, 12741-12744.
- Kodal Gözütok, T. (2008). Güney Azerbaycanlı yazar Samed Behrengi'nin hikâye ve masal dünyası. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 31-51.
- Mohamed Tabriz, Ata (2019). İran romanının şekillenmesinde siyasi ve sosyal düzenin rolü (Kaçar ve Pehlevi Dönemi). *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, (37), 803-834.
- Özbek, Y. (2005). *Postmodernizm ve alımlama estetiği*. Konya: Çizgi Yayınları.
- Pamuk, O. (2011). *Saf ve düşünceli romancı*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Parlatır, İ. (2000). *Tevfik Fikret, dil ve edebiyat yazıları*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

- Sarpkaya, S. (2019). Samed Behrenge'nin eserlerinde çocuk. *Mecmua Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(7), 62-73.
- Yavuz, H. (1987). *Yazın üzerine*. İstanbul: Bağlam Yayınları.

Büyük Verinin Etkin Yönetiminde Stratejik Uyum ve Veri Odaklı Kültür

Arş. Gör. Tuğba Karaboğa^{1*}
Prof. Dr. Cemal Zehir²

Geliş tarihi: 09.04.2020
Kabul tarihi: 25.04.2020

Atıf bilgisi:
IBAD Sosyal Bilimler Dergisi
Sayı: 8 Sayfa: 63-76
Yıl: 2020 Dönem: Güz

This article was checked by *iThenticate*
Similarity Index 2%

Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

¹ Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye,
tugba.hidirlar@hotmail.com,
ORCID ID 0000-0003-3830-3536

² Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye,
cemalzehir@gmail.com,
ORCID ID 0000-0003-2584-4480

* Sorumlu yazar

ÖZ

2000'li yılların sonlarına doğru büyük veriye ilgi her alanda olduğu gibi yönetim alanında da artmıştır. Büyük veri kullanımının yaygınlaşması yönetim alanında büyük bir devrim olarak kabul edilmiştir. Dünya çapında birçok işletme büyük veri yatırımları yaparak performanslarını arttırmayı amaçlamıştır. Bu doğrultuda yapılan araştırmalara göre bazı işletmeler büyük veri girişimlerinde başarılı olurken işletmelerin büyük çoğunluğu büyük veri yatırımlarından planladıkları sonucu elde edemeyerek başarısız olmuştur. Küresel ölçekte yapılan çalışmalar, büyük veri yatırımlarını sadece teknolojik altyapıyla ve analitik bilgisi yüksek nitelikli çalışanlarla desteklemenin yüksek performans elde etmek için yeterli olmadığını göstermiştir. İşletmelere büyük veri girişimlerinde başarıyı getiren asıl kritik husus ise şirketlerin büyük veriyi yönetebilme kabiliyetleridir. Yapılan literatür incelemelerinde, büyük veri stratejilerinin işletme stratejileriyle entegrasyonunun sağlanamaması ve veri odaklı kültürün olmayışı şirketlerin büyük veri girişimlerinin başarısızlıkla sonuçlanmasında etkili olan en büyük iki unsur olarak yer almaktadır. Bu çalışmada işletmelerin büyük veri yatırımlarında yüksek başarı elde edebilmesi için büyük veri stratejilerinin işletme stratejileriyle uyumlaştırılması ve veri odaklı bir kültür oluşturulmasının önemine vurgu yapılarak bir yol haritası önerilmiştir. Ayrıca, literatürdeki çalışmalardan hareketle işletmelerin stratejik ve kültürel uyumu gerçekleştirebilmesi için nelere dikkat etmesi gerektiğiyle ilgili önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Büyük veri, büyük veri analitiği, stratejik uyum, veri odaklı kültür.

Strategic Alignment and Data-Oriented Culture in Effective Management of Big Data

Res. Assist. Tuğba Karaboğa^{1*}
Prof. Dr. Cemal Zehir²

First received: 09.04.2020
Accepted: 25.04.2020

Citation:
IBAD Journal of Social Sciences
Issue: 8 **Pages:** 63-76
Year: 2020 **Session:** Fall

This article was checked by *iThenticate*
Similarity Index 2%

¹ Yıldız Technical University, Turkey,
tugba.hidirlar@hotmail.com,
ORCID ID 0000-0003-3830-3536

² Yıldız Technical University, Turkey,
cemalzehir@gmail.com,
ORCID ID 0000-0003-2584-4480

* Corresponding Author

ABSTRACT

Towards the end of the 2000s, the interest in big data has also increased in the management field as in many other areas. The widespread use of big data has been accepted as a major revolution in the management field. Many businesses around the world have aimed to increase their performance by investing in big data. According to the researches carried out in this direction, although some enterprises have become successful in big data initiatives, the majority of the enterprises have failed in big data investments. Studies conducted on a global scale have shown that supporting large data investments only with technological infrastructure and highly qualified employees are not enough to achieve high performance. The main critical point that brings success to businesses in big data initiatives is the ability of companies in managing big data. In the literature reviews, it is understood that the failure to integrate big data strategies with business strategies and the lack of a data-oriented culture are the two biggest causes of failure in big data initiatives of companies. In this study, a road map is proposed with an emphasis on the importance of harmonizing big data strategies with business strategies and creating a data-oriented culture in order to achieve high success in big data investments. Also, some suggestions were given to companies to achieve strategic and cultural harmony based on the studies in the literature.

Keywords: Big data, big data analytics, strategic alignment and data-oriented culture.

GİRİŞ

Büyük veri kavramı, 2008 yılında Chris Anderson tarafından Wired dergisinde yayınlanan “Teorinin Sonu: Veri Yığılı Bilimsel Metotları Geçersiz Kılar” (The End of Theory: The Data Deluge Makes the Scientific Method Obsolete) isimli çalışma ile hem akademik hem de iş dünyasında popülerlik kazanmaya başlamıştır. Bu çalışma ile Anderson, büyük miktarda veriyi toplamanın, saklamanın ve analiz ederek anlayabilme becerisinin tıp, işletme, teknoloji, medya, sağlık ve ulaşım gibi çeşitli bilim alanlarına büyük katkılar sağlayacağına değinmiştir (Anderson, 2008).

Özellikle 2012 yılından sonra akademisyenler tarafından büyük veriye ilgi hızla artmıştır (Çiğdem ve Seyrek, 2015). Bazı araştırmacılar da büyük verinin yönetim alanındaki önemine vurgu yapmak için çeşitli ifadeler kullanmışlardır. Bunlardan bazılarında iş dünyası için büyük verinin “yönetim devrimi” (McAfee, Brynjolfsson, Davenport, Patil ve Barton, 2012, s.4) olduğu, “yenilik, rekabet ve üretkenlik için geleceğin aşılması gereken sınırı” olduğu (Manyika ve diğerleri, 2011, s.1), “iş fırsatları doğuran geleceğin mavi okyanusu” (Kwon, Lee ve Shin, 2014:387) olduğu ve “yönetim sanatında devrim yapma gücü” (Wamba, Akter, Edwards, Chopin ve Gnanzou, 2015, s. 234) olduğuna vurgu yapılmıştır.

İşletmelerin büyük veriye ilgisinin giderek artmasının sebebi, büyük veri çağıının avantajlarından faydalanmak üzere bir dönüşüm ve değişim geçirerek rakiplerine kıyasla üstün bir rekabet avantajı elde etmek istemeleridir. Bu sayede işletmeler büyük verinin fırsatlarından yararlanarak geleceğe yönelik daha doğru tahminler yapabilir ve alınan isabetli kararlar ile performanslarını sektör ortalamasının ve rakiplerinin üzerinde arttırmayı başarabilirler (McAfee ve diğerleri, 2012). Çünkü yapılan çalışmalar büyük veri kullanan işletmelerin üretkenliklerinin ve kârlılıklarının rakiplerinden daha fazla olabileceğini ortaya koymuştur (Akter, Wamba, Gunasekaran, Dubey ve Childe, 2016). Ancak son zamanlarda yapılan bazı araştırmalar, tek başına büyük veri yatırımları yapmanın ve teknik altyapıyı oluşturmanın yüksek performans yakalamak için yeterli olmadığını vurgulamaya başlamıştır (Davenport, Barth ve Bean, 2012; LaValle, Lesser, Shockley, Hopkins ve Kruschwitz, 2011). Büyük verinin nasıl yönetilmesi gerektiği, işletme içi süreçlere, stratejilere, planlara, kültüre ve iş yapış biçimlerine nasıl yansıtılması gerektiği gibi konular günümüz işletmelerini en çok düşündüren konular arasında yer almaktadır (McAfee ve diğerleri, 2012; Davenport ve diğerleri, 2012). Büyük verinin yönetsel zorluklarının aşılması, büyük veri yatırımlarının ve işletmenin başarısını da doğrudan etkileyeceği için günümüz araştırmacılarının ilgi odağı haline gelmiştir.

İşletmelerde büyük verinin kullanımına yönelik bir farkındalık oluşturmak, işletme stratejilerini büyük veri kullanımına göre uyarlamak ve verilere dayalı karar verme anlayışını tepe yönetimden en alt kademe çalışanlara kadar kabul ettirebilmek işletmelerin en çok zorlandığı konudur (LaValle ve diğerleri, 2011). Günümüzde birçok işletme büyük verinin kullanımına yönelik çeşitli girişimlerde bulunmakta ve bunun için ciddi finansal kaynak ayırmaktadır. Büyük veri yatırımları için ayrılan finansal kaynağın, zaman ve emeğin boşa harcanmaması için şirketlerin büyük verinin nasıl yönetilmesi gerektiği üzerine de düşünmesi gerekir.

Yapılan araştırmalar şirketlerin büyük veri yatırımlarının başarısızlıkla sonuçlanmasında etkili olan en büyük etmenler arasında teknik altyapıdan ziyade işletmelerin stratejik planlarında ve örgüt kültüründe büyük veriye yeterince yer vermemesini göstermektedir (Gartner, 2015). Özellikle yurt dışında yapılan araştırmalarda büyük veri yatırımları yapan şirketlerin %65’inin ortalamanın altında getiri elde ettiği (Baldwin, 2015) ve sadece küçük bir yüzdelik dilimin büyük veri yatırımlarından ciddi başarılar elde ettiği tespit edilmiştir (Ross, Beath ve Quaadgras, 2013). Dolayısıyla büyük veri yatırımlarını inceleyen çalışmalar göstermiştir ki teknik altyapıyı oluşturmak ve üst düzey veri analitiği yetkinliklerine sahip başarılı analistlerle çalışmanın yanı sıra yöneticilerin de veri odaklı bir karar verme kültürü oluşturması ve büyük veri stratejilerini işletme stratejileriyle uyumlaştırması gerekmektedir (Mikalef, Pappas, Krogstie ve Giannakos, 2017; Zeng ve Glaister, 2017). Bu sayede büyük veri planlarını ve stratejilerini hem teknik hem de yönetsel açıdan başarılı bir şekilde uygulayarak şirket performansını artırabilirler.

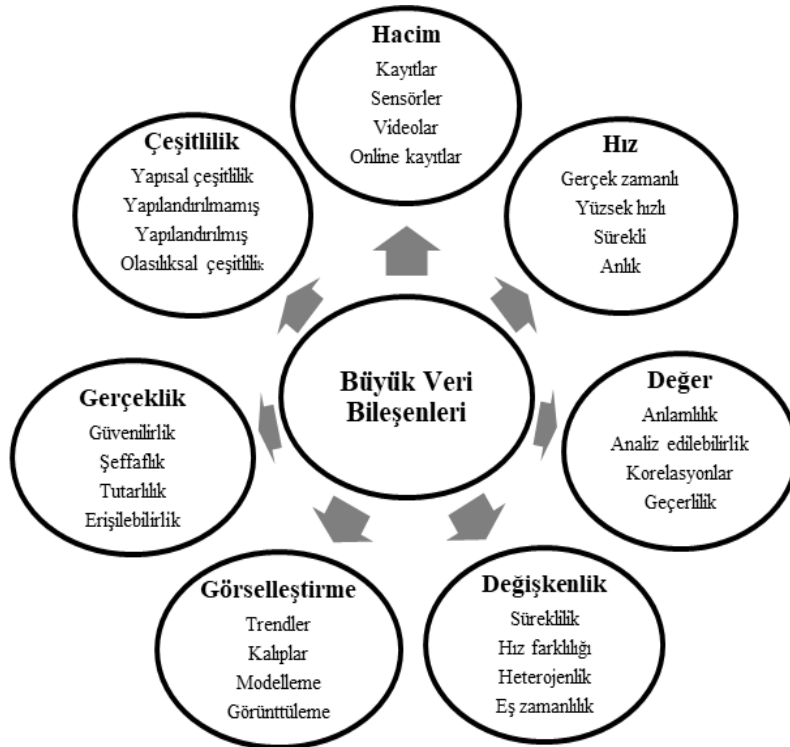
Şimdiye kadar yapılan çalışmalarda genellikle büyük verinin iş modellerine, tahmin yapmaya, müşteri ilişkileri yönetimine, üretkenliğe, yenilikçiliğe veya performansa etkisi birçok kez çalışılmıştır (McAfee ve diğerleri, 2012; Brown, Chui ve Manyika 2011; Wamba ve diğerleri, 2017; Wamba ve diğerleri,

2015; Varian, 2014;). Büyük verinin stratejik olarak iyi yönetilebildiği işletmelerde rekabet gücünün ve performansın arttığına dair bulgular (Akter ve diğerleri, 2016) olsa da büyük verinin işletme stratejisiyle nasıl uyumlaştırılması gerektiği ve veri odaklı bir kültürün nasıl oluşturulması gerektiğiyle ilgili araştırma ve incelemeler oldukça sınırlıdır. Bu bağlamda bu çalışma içinde sırasıyla büyük veri ve bileşenleri incelenecek, büyük veri analitiğinin işletmeler için önemi ele alınacak ve büyük verinin yönetiminde ve başarısında etkili olan stratejik ve kültürel uyumun önemi üzerinde durularak işletmelere büyük veri kullanımında yüksek performans elde etmek için bir yol haritası hazırlanacaktır. Ayrıca, şimdiye kadar yapılan çalışmalardan hareketle işletmelerin stratejik ve kültürel uyumu gerçekleştirebilmesi için nelere dikkat etmesi ve nasıl bir yol izlemesi gerektiğiyle ilgili önerilerde bulunulacaktır.

Büyük Veri ve Bileşenleri

Literatürde büyük verinin herkes tarafından kabul edilmiş genel bir tanımı bulunmamaktadır. Bu tanımların ortak noktasında büyük verinin biçimsel olarak yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış veya yapılandırılmamış formatta olduğu (Kaur ve Sood, 2017, s.1; Gahi, Guennoun ve Mouftah, 2016, s. 953), geleneksel veri tabanı sistemlerinin işlem kapasitesini aşan büyüklükte olduğu (Dumbill, 2013) ve basit bir şekilde ele alınamayan ve işlenemeyen karmaşıklıkta (Fisher, DeLine, Czerwinski ve Drucker, 2012, s. 53) olduğu kabul edilir.

McAfee ve diğerleri (2012) büyük veriyi diğer veri setlerinden ayıran 3 temel bileşen olduğuna vurgu yapmıştır: hacim (volume), hız (velocity) ve çeşitlilik (variety). Bu üç bileşen araştırmacıların çoğu tarafından büyük veriyi tanımlamada kullanılan temel çerçeveyi oluşturmuştur. Daha sonraki çalışmalarda Oracle (2012) ve Forrester (2012) araştırmalarında bu bileşenlere ek olarak büyük verinin işletme değeri (value) boyutuna vurgu yapmış ve White (2012) ise büyük verinin gerçekliği (veracity) boyutunu da ekleyerek büyük verinin beş bileşenden oluştuğunu belirtmiştir. Büyük veriyle ilgili son dönemde bilgi birikiminin ve çalışmaların artmasıyla Seddon ve Currie (2017) büyük veriye çeşitlilik (variability) ve görselleştirme (visualization) bileşenlerini de ekleyerek büyük veriyi yedi bileşenle incelemiştir.



Şekil 1. Büyük Veri Bileşenleri

1. **Hacim (Volume):** Büyük verinin bilinen en ayırt edici özelliğidir. Hacim özelliği verinin miktarının çokluğuna vurgu yapmaktadır (O'Leary, 2013). Günlük hayatta sosyal medya uygulamalarından, çeşitli e-ticaret sitelerinden ve internet aracılığıyla diğer birçok bağlı sensörden ses, görüntü, metin veya video gibi geniş hacimli veriler ortaya çıkmaktadır (Lee, 2017).
2. **Hız (Velocity):** Büyük verinin toplanmasındaki ve iletilmesindeki hızı ifade eden bileşendir (Russom, 2011). Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler sayesinde günümüzde veriler yüksek hızda gerçek zamanlı veya gerçeğe yakın zamanlı toplanırken aynı zamanda da gerçek zamanlı olarak analiz edilebilmektedir (Gartner, 2013).
3. **Çeşitlilik (Variety):** Büyük verinin yapısal olarak farklılığını ve zenginliğini ifade eden bir özelliktir. Büyük veri yapılandırılmış veya yapılandırılmamış formatlardaki çok çeşitli kaynaklardan elde edilmekte ve bu çeşitli yapıdaki veriler analizlerde birlikte kullanılarak daha doğru bir sonuca ulaşılabilmektedir (George, Osinga, Lavie ve Scott 2016; Russom, 2011).
4. **Değer (Value):** Büyük veriden değer yaratacak bilginin çekilmesini ifade eden bir özelliktir (Kaur ve Sood, 2017). Çok büyük hacimli büyük veri işlenip işletme için değer yaratacak bir bilgiye dönüşmedikçe anlamlı ve değerli değildir. Önemli olan büyük veri yığınlarının çeşitli analizlerle işlenmesi ve çıkan sonuçların işletmenin karar alma süreçlerinde ve planlarında aktif olarak kullanılmasıdır.
5. **Gerçeklik (Veracity):** Büyük verinin ne kadar güvenilir, tutarlı, erişilebilir ve şeffaf olduğuyla ilgili bir özelliktir. Gerçeklik boyutu, büyük verinin toplanması, depolanması ve analiz edilmesinde veri güvenliğine vurgu yapar (Demchenk, Grosso, De Laat ve Membrey, 2013).
6. **Değişkenlik (Variability):** Veri setlerindeki sürekli değişkenliği ifade eder. Özellikle çeşitli kaynaklardan sabit olmayan hızda sürekli bir yapılandırılmamış veri akışı olur ve bu da gerçek zamanlı yapılan analizlerde her seferinde farklı sonuçların ortaya çıkmasına sebep olabilir (Seddon ve Currie, 2017).
7. **Görselleştirme (Visualization):** Çeşitli yapay zekâ yöntemleriyle verilerdeki modelleri ve eğilimleri görsel olarak ifade edebilme özelliğidir (Seddon ve Currie, 2017). Verileri görselleştirmek, veri yığını içindeki kalıpları ve ilişkileri anlayabilmek, etkili karar vermek ve iletişimi güçlendirmek için görselleştirme boyutu önemlidir (Chiera ve Korolkiewicz, 2017).

Büyük Veri Analitiği

Büyük verinin çeşitli kaynaklardan (sosyal medya, web siteleri, sensörler, arşivler, multimedya, vs.) yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış veya yapılandırılmamış formatta elde edilebildiği ve geleneksel veri setlerinden farkını ortaya koyan çeşitli ayırt edici özelliklere sahip olduğuna dair bilgiler literatürde mevcuttur. Ancak işletmeler için büyük verinin kavramsal olarak kabul edilmesinden sonraki en önemli aşama büyük verinin nasıl analiz edileceği ve işletmeye değer katarak performansını artırmasını sağlayacak bilgilerin büyük veri setlerinden nasıl süzüleceğidir. Büyük veri analitiği de bu hususta önem kazanmaktadır. Büyük veri analitiği, işletmelerde büyük veri yığınları üzerine uygulanan ileri istatistiksel analiz tekniklerini ifade eden bir kavramdır (Russom, 2011).

Günlük yaşantımız içinde bilerek ya da bilmeyerek ardımızda bıraktığımız dijital izler vardır. Sosyal medya paylaşımlarımız, beğenilerimiz ya da yorumlarımız, alışveriş alışkanlıklarımız, internet taramalarımız, fotoğraf ve video çekimlerimiz, fiziksel tepkilerimiz, rutinlerimiz veya navigasyon üzerinden belirlediğimiz rotalarımız gibi birçok davranışımız bizim dijital kayıtlarımız olarak çeşitli sanal ortamlarda depolanır. Bu bilgiler, insan davranışlarını inceleyerek bizim kişilik, karakter, alışkanlık, talep, beğeni, istek ve sosyal ilişkilerimizin bir ağını çıkararak bizi çözümleyip ticari faaliyetlerine yön vermek isteyen işletmeler için karşı koyulamaz cazibede bir hazinedir. Dolayısıyla günümüzde firma sahipleri, hükümetler, eğitim kurumları ve insanı ilgilendiren faaliyetlerde bulunan her türlü organizasyon bu verilere sahip olmak ve bu verileri analiz ederek geleceğe yönelik stratejik kararlarını almak istemektedir. Büyük veri analitiğinin önemi de tam olarak bu aşamada ortaya çıkmaktadır. Büyük veri analitiğinde amaç kendi içinde hiçbir anlamı olmayan büyük veri setlerinin çeşitli istatistiksel yöntemlerle işlenerek işletme için değer yaratacak bilgiye dönüştürülmesidir. Bir başka ifadeyle dijital kırıntılar içindeki değerli ve anlamlı büyük resmi görebilmektir (Fisher ve diğerleri, 2012).

Büyük veri analitiğinin işletmenin karar verme süreçlerine katkısı çok büyüktür. Bunun yanı sıra büyük veri analitiği işletmelerin daha proaktif ve öngörücü olmasını sağlayarak yüksek performanslı işletmeler için önemli bir ayırt edici kabiliyet haline gelmiştir (Liu, 2014). İşletmelerin ileri düzey analitik başarı yakalamasında açık işletme anlayışı, güçlü veri altyapısı, bilgi teknolojileriyle işletme stratejisi arasında uyum, bilgiye dayalı karar verme, doğru analitik araçlara ve ileri analitik yetkinliklere sahip olmanın büyük önemi vardır (Watson, 2012, s. 5). Dolayısıyla büyük veri kullanımında şirketlerin sadece teknik donanımlara ve veriyi analiz edebilecek bilgi birikimine sahip olması yeterli değildir. Büyük veri kullanımı, organizasyonlarda büyük veri bilincinin yerleşmesini, yönetsel ve kültürel uyumun sağlanmasını zorunlu kılan bir örgütsel dönüşüm ve değişimi de içinde barındırır (McAfee ve diğerleri, 2012; Wang ve diğerleri, 2014). Bunun için büyük veri analitiğinin örgüt içinde kullanımında büyük veri analitiği yönetsel kabiliyetlerinin geliştirilmesinin, diğer bir ifadeyle büyük veriyi yönetebilme kabiliyetinin büyük önemi vardır (Garmaki, Boughzala ve Wamba, 2016).

Büyük Veri Analitiği ve Stratejik Uyum

Strateji genel olarak bir işletmenin uzun dönemli amaç ve hedeflerinin belirlenmesi ve kaynakların bu doğrultuda tahsis edilerek gerekli faaliyetlerin planlanması olarak ifade edilir (Chandler, 1977). Bizim alışık olduğumuz strateji kavramı genel olarak homojen kaynaklardan gelen yapılandırılmış verileri teori odaklı işleyerek uzun vadeli ve ileriye dönük tahminlere dayalı olarak tündengelimci bir anlayışla en tepeden en aşağıya doğru herkesin kabulüne sunulurken; büyük veri stratejileri çok çeşitli heterojen kaynaklardan gelen yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış veya yapılandırılmamış verileri herhangi bir teorik temele veya amaca dayanmayan agnostik şekilde işleyerek kısa vadeli ve anlık durumu gözler önüne seren tümevarımcı bir anlayışla ele alınır (Constantiou ve Kallinikos, 2015). Dolayısıyla işletmenin geleneksel olarak sahip olduğu strateji anlayışının artık büyük veri ortamında yeniden şekillenmesi ve büyük verinin getirdiği yeniliklere uyarlanması gerekmektedir.

Büyük veri stratejilerinin işletme stratejileriyle uyumu genel olarak büyük veri strateji ve planlarının işletme strateji ve planlarıyla ne derece örtüştüğü ve birbirini tamamladığıyla ifade edilir. Stratejik yönetim literatüründe stratejik uyum hem dış uyum hem de iç uyumu içermektedir (Andrews, 1971; Hofer ve Schendel, 1978). Bu uyumu yakalamak işletmelerin hem performansının artmasına hem de rekabet avantajı elde etmesine önemli katkılar sağlar. İçsel büyük veri uyumu, işletme stratejisiyle büyük veri stratejisinin uyumlaştırılması gerektiğini ifade eder. Kaynak temelli teori de aslında organizasyonların iç kaynaklarını ve kabiliyetlerini rekabet avantajı elde etmek ve sürdürülebilmek için nasıl yönettiğiyle ilgilenir (Barney ve Clark, 2007). Bu bağlamda işletmelerin kurumsal stratejilerini ve kabiliyetlerini büyük veri analitiğine göre yeniden şekillendirmesi ve ikisi arasında bir uyum yakalaması rekabet avantajı yaratan önemli bir unsur olacaktır.

Dışsal büyük veri uyumu ise, işletmenin proaktif bir şekilde büyük veri stratejilerini çevresel değişimlere göre adapte etmesini ve örgütsel kabiliyetlerini de buna göre düzenlemesini ifade eder (Amankwah-Amoah, 2015). Dinamik kabiliyetler yaklaşımı artan çevresel dinamizm ve belirsizliklerle birlikte kaynak temelli yaklaşımın tamamlayıcısı olarak işletme kaynak ve kabiliyetlerini çevresel değişimlere göre yeniden yapılandırılmasını savunur (Teece, Pisano ve Shuen, 1997). Bu bağlamda dış çevredeki sürekli değişen büyük veri kaynaklarının toplanması, birleştirilmesi ve birlikte faydalanılarak çevresel değişimin işletme kaynakları ve kabiliyetleri üzerindeki zayıflatıcı etkisini ve tehditlerini azaltmak önemli bir rekabet avantajı sağlayacaktır.

Örgütsel tasarım literatüründe örgütsel yapı, strateji, kültür, teknoloji, süreçler, insan kaynağı ve kabiliyetler gibi çeşitli boyutlar yer alır ve bu boyutların değişen iç ve dış çevre koşullarına uyarlanarak işletmenin sürdürülebilir rekabet avantajı ve sürdürülebilir performans çıktıları elde etmesi amaçlanır. (Kates ve Galbraith, 2010). Özellikle strateji boyutundaki değişim örgütsel tasarımın diğer boyutlarında hızlı uyarılma ve örgütsel kabiliyetlerin yeniden gözden geçirilmesini gerektirir. Büyük veri çalışmalarında da veri odaklı yönetim anlayışının işletme başarısına katkı sağladığı bilinmektedir. Bu başarının yakalanmasının ardında ise örgütsel stratejinin büyük veri bilinciyle gözden geçirilerek diğer örgütsel tasarım boyutlarından kültür, yapı, insan kaynağı ve süreçler gibi boyutların da değişen stratejik vizyona göre uyarlanması vardır (LaValle ve diğerleri, 2011; Bean ve Kiron, 2013; Marshall, Mueck ve Shockley, 2015).

Büyük verinin işletmelerce en iyi şekilde yönetilebilmesi için stratejinin önemi giderek artmaktadır. Özellikle büyük verinin tahmin edilemezliği, karmaşıklığı ve çok hızlı değişmesi nedeniyle araştırmacıların büyük veriyle işletme stratejileri arasındaki uyum ve bütünleşmenin oluşturulması yönündeki çabaları dikkat çekmeye başlamıştır. Şirketlerin dijital olgunluk seviyelerini araştıran çalışmalarda da görüldüğü üzere işletmelerin büyük veri ve diğer dijital yatırımlarının başarısız olmasını etkileyen en büyük faktörlerin başında stratejik uyumun eksikliği yer almaktadır (Pirola, Cimini ve Pinto, 2019; Gill ve VanBoskirk, 2016; Schumacher, Erol ve Sihn, 2016; Akdil, Üstündağ ve Çevikcan, 2018).

Hem akademik araştırmacıların hem de küresel araştırma şirketlerinin uluslararası şirketlerde yürütmüş olduğu çalışmalardan hareketle büyük veri stratejileriyle işletme stratejilerinin uyumlaştırılması konusunda şirketlerin nelere dikkat etmesi gerektiğiyle ilgili bilgiler aşağıda özetlenmiştir (Tabesh, Mousavidin ve Hasani, 2019; Amankwah-Amoah ve Adomako, 2019; Akter ve diğerleri, 2016; Rathnam, Johnsen ve Wen, 2005; Lakoju ve Serrano, 2017; Henderson ve Venkatraman, 1996).

- Büyük verinin öneminin herkes tarafından anlaşılmasını sağlamak
- Büyük veri analistlerinin ve yöneticilerinin işletme stratejilerine hakim olmasını sağlamak
- Veri analitiği yöneticilerini stratejik planlama ve uygulama süreçlerine dahil etmek
- Büyük veri analitiği ve işletme amaçlarının entegrasyonunu sağlamak
- Büyük veri yatırımlarını kurumsal stratejilerle ilişkilendirmek
- Verilere dayanarak kurumsal stratejileri planlamak
- Büyük veri yatırımlarının stratejik amaç ve hedeflere katkısını değerlendirmek
- Büyük verinin iş süreçlerine ve çıktılara katkısını değerlendirmek
- Büyük veri ve strateji uyumu odaklı bir liderlik takımı oluşturmak
- Veri analitiği yöneticileriyle açık iletişim ve etkili işbirliğini sağlamak
- Büyük verinin maliyet yerine stratejik bir kaynak olarak algılanmasını sağlamak
- Teknolojik gelişmelerin stratejik fırsatların merkezinde olduğunun farkına varmak

Veri Odaklı Kültür

İşletme literatüründe örgüt kültürü, örgütleri bir arada tutan, örgüt üyeleri tarafından paylaşılan değerleri, normları ve varsayımları ifade eden soyut bir kavramdır (Schein, 1990; Daft, 2005). Veri odaklı kültür ise bir işletmedeki karar vericilerin kendi içgüdülerinden veya inisiyatifinden bağımsız olarak sadece verilerden elde ettiği bulgularla kararlar vermesini destekleyen ve büyük veri analitiği kabiliyetlerinin oluşmasını sağlayan önemli bir kaynaktır (Gupta ve George, 2016). Veri odaklı kültürde analitik bir bakış açısına sahip olmak, deneysellik, verilere güvenmek ve hatalardan öğrenmek önemli ayırt edici özelliklerdir (Anderson, 2015; LaValle ve diğerleri, 2011).

Örgüt kültürünün büyük veriye adapte olmaması, diğer bir ifadeyle veri odaklı bir kültürün olmayışı işletmelerin büyük veri girişimlerdeki başarısızlıkların stratejik uyum eksikliğinden sonra gelen bir diğer önemli sebebidir (Davenport ve Bean, 2018; LaValle ve diğerleri, 2011). Ancak yapılan çalışmalardan da anlaşılacağı üzere günümüzde halen şirketler verilere dayalı karar vermek yerine alışlageldik şekilde üst düzey yöneticilerin geçmiş tecrübelerine ve içgüdülerine dayanarak bazı önemli kararlarını almaktadır (Berndtsson, Forsberg, Stein ve Svahn, 2018). Bunun da en önemli sebebi köklü şirketlerin kültürlerini hemen değiştirememesidir. Davenport ve Bean (2018), çalışmalarında katılımcıların neredeyse tamamının (%99) veri odaklı bir kültür oluşturmak istediğini belirttiğini ancak bunların sadece üçte birinin (%33) bu isteğini gerçekleştirebildiğini belirtmişlerdir. Dolayısıyla köklü bir geçmişe sahip işletmelerin günümüzün büyük veri ortamına doğan işletmelerin tehditlerinden korunabilmesi için daha ılımlı kültürel dönüşüm ve değişim programlarına ihtiyacı vardır (Davenport ve Bean, 2018). Bunun için tepe yönetimin desteğiyle birlikte işletme geneline hakim olacak analitik bir zihniyet oluşturmak gerekir. Bu bağlamda bilgi teknolojileri ve büyük veri analitiği teknolojilerinin başarısında veri odaklı kültürün önemine vurgu yapan çalışmalardan hareketle işletmelerin neler yapabileceğine aşağıda yer verilmiştir (McAfee ve diğerleri, 2012; Gupta ve George, 2016; Berndtsson ve diğerleri, 2018; Davenport ve Bean, 2018; Amankwah-Amoah ve Adomako, 2019; Tabesh ve diğerleri, 2019; Cao ve Duan, 2014; Mitra, Gaur ve Giacosa, 2019).

- Açık iletişimi teşvik etmek

- Rol model yöneticiler ortaya çıkarmak ve lider desteği sağlamak
- Müşteri odaklı hareket etmek
- Dene ve öğren anlayışını desteklemek
- Belirsizliklere ve hatalara karşı hoşgörülü olmak
- Paylaşımçı ve işbirlikçi bir yönetim anlayışı oluşturmak
- Esnekliği teşvik etmek
- Sıfır bürokrasi ve çevik yönetim anlayışını desteklemek
- Sürekli öğrenme ve sürekli inovasyonu benimsemek
- Verilerle karar vermeyi desteklemek
- Büyük veriyi ve fırsatlarını herkesten önce anlayabilmek
- Çalışanları büyük veri kullanımına teşvik etmek

Büyük Veri Analitiği ve Yüksek İşletme Performansı

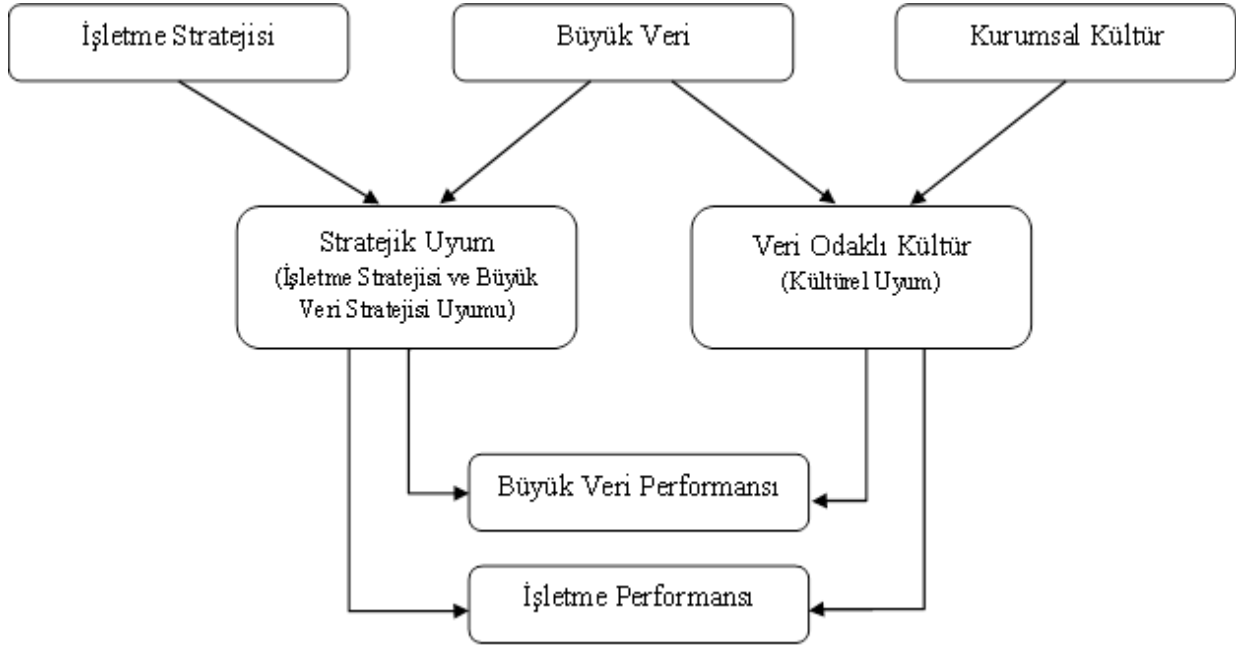
Modern yönetim gurusu olarak kabul edilen Peter Drucker'a ve Toplam Kalite Yönetimi çalışmalarının öncüsü W. Edwards Deming'e atfedilen "Ölçemediğiniz hiçbir şeyi yönetemezsiniz" sözü aslında büyük veri çağında olması hedeflenen yönetim anlayışının özünü ifade etmektedir. Büyük verinin çeşitli istatistiksel analizlerle işlenerek içindeki gizli bilgilerin açığa çıkarılması işletmelerin geleceğe dönük alacağı kararlarda büyük bir öngörü kaynağıdır. Büyük veri sayesinde yöneticilerin yönettiklerini ölçekleme kabiliyeti, yaptıkları işler hakkında daha fazla bilgiye erişme imkânı ve veriyi hızlı bir şekilde bilgiye dönüştürerek karar verme süreçlerine yansıtma yeteneği önem kazanmıştır. Verilere dayalı alınan kararlar yöneticinin inisiyatifinden ve içgüdülerinden uzak olduğundan işletmeler için her zaman büyük bir ayrıcalıktır. Bu bakımdan büyük veri aslında tamamen somut verilerle yönetim imkanı sunan bir yönetim devrimidir (McAfee ve diğerleri, 2012).

Büyük veri analitiği işletmelerin stratejik potansiyelini etkileyen önemli bir etken olmuştur. Büyük veri analitiği sayesinde işletmeler stratejilerini veri merceğiyle analiz ederler ve yönetirler (Brands, 2014). Ayrıca büyük veri analitiği işletmelerin karar verme süreçlerini de etkileyen önemli bir unsur olduğundan büyük veri kullanan yüksek performanslı işletmelerin daha proaktif ve ileri görüşlü hareket ederek firma performansını artırdığı bilinmektedir (Liu, 2014). Stratejik yönetim literatüründe çeşitli bilgi teknolojileri yatırımlarının işletme stratejileriyle desteklendiği ve sonucunda da stratejik amaçlarla tutarlı olarak işletme performansına çeşitli alanlarda katkı sağladığı bilinmektedir (Aral ve Weill, 2007). Bu sebeple de çeşitli bilgi teknolojileri kabiliyetleri, stratejik entegrasyonu sağlamak, işletme stratejilerini şekillendirmek ve desteklemek için kullanılmıştır (Van Der Zee ve Jong, 1999). Büyük verinin değişim hızı ve artan hacmindeki tahmin edilemezlik nedeniyle strateji bilimciler stratejik bir uyum veya entegrasyon yakalamayı önemli görmüşlerdir (Peteraf, 1993). Günümüzdeki yapılan büyük ölçekli araştırmalara göre artık büyük veride başarıyı sağlayan unsur daha çok büyük veriye sahip oldukları ya da daha çok teknolojik altyapıya erişmek değildir. Başarıyı sağlayan asıl şey, net hedefler belirleyen liderlik ekiplerine ve başarıya giden doğru stratejik soruları soran liderlere sahip olabilmektir (McAfee ve diğerleri, 2012). Dolayısıyla büyük veri yatırımları ve planları işletmenin yönetsel süreçlerine ve yönetim ekiplerine ne kadar çok kabul ettirilirse işletme performansından da o kadar fazla artış beklenir. Bunun da ilk ayağından büyük veri strateji ve planlarının işletme strateji ve planlarıyla uyumlaştırması vardır.

Örgüt kültürüyle ilgili daha önce yapılan çalışmalar, örgüt kültürünün işletme stratejilerini ve performansını etkileyen önemli bir değişken olduğuna dikkat çekmiştir (Demirbag, Glaister ve Tatoglu, 2007; Liu ve diğerleri, 2010; Dubey ve diğerleri, 2017). Aynı zamanda örgüt kültürü insan davranışlarını, motivasyonunu, bilgi yönetimini, takım çalışmasını, işbirliği, liderliği ve firmanın rekabetçiliğini de etkilemektedir (Yong ve Pheng, 2008; Zu, Robbins ve Fredendall, 2010; Teece, 2015). Büyük veri kültürünün eksikliği de işletmelerin büyük veri yatırımlarında istenilen performansı yakalayamamanın en büyük nedenlerinden biridir (LaValle ve diğerleri, 2011). Literatürde bazı çalışmalar (Gupta ve George, 2016; McAfee ve diğerleri, 2012; Ross ve diğerleri, 2013) da büyük veri odaklı kültürün eksikliğinin büyük veri performansını olumsuz etkileyen bir etken olduğuna vurgu yapmıştır. Benzer şekilde bazı çalışmalarda örgüt kültürünün işletmelerin büyük veriden faydalanma kabiliyetlerini güçlendirici etkisi olduğuna değinilmiştir (Shamim, Zeng, Shariq ve Khan 2018).

Dolayısıyla veri odaklı bir kültürün oluşturulması ve desteklenmesinin hem büyük veri performansına hem de işletme performansına olumlu etkileri olacağı düşünülmektedir.

Yapılan çalışmalardan hareketle işletmelerin büyük veri yatırımlarından istenilen düzeyde performans getirisi elde etmek ve genel işletme performansını artırabilmek için tek başına teknolojik olarak büyük veri altyapısının oluşturulmasının yeterli olmadığı anlaşılmıştır. Literatürdeki çalışmalardan hareketle büyük veri girişimlerinden istenilen sonuçları elde etmek için aşağıdaki görsel faydalı bir yol haritası olarak sunulmuştur.



Şekil 2. Büyük Verinin Yönetiminde Stratejik ve Kültürel Uyum

SONUÇ

Şimdiye kadar yapılan çalışmalar, firmaların büyük veri analitiği kabiliyetlerini yüksek performanslı işletmeleri düşük performanslı işletmelerden ayıran en büyük özellik olarak göstermiştir (Liu, 2014). Üstelik büyük veri işleme ve kullanma kabiliyetinin işletmenin büyüklüğü ile ilgisi de yoktur. Ancak bazı çalışmalar büyük veri kullanan işletmelerin de performansının düşebildiğini ve ortalama altı getiri göstergelerine sahip olabildiklerine değinmiştir. Bunun da asıl sebebi işletmelerin büyük veri girişimlerinde öncelikli olarak teknolojik altyapı oluşmasını desteklemesi ve yönetsel boyutu ihmal etmeleridir. Bu bağlamda son dönemlerdeki çalışmalar da büyük veri yatırımlarında veya kullanımlarındaki başarısızlıkların nedenlerini incelemeye odaklanmıştır. Bu çalışmada, işletmelerin büyük veri girişimlerinin başarıyla sonuçlanması ve işletme performansını artırabilmesi için büyük veri stratejileriyle işletme stratejilerinin uyumlaştırılmasının ve şirket genelinde veri odaklı bir kültürün olmasının önemine vurgu yapılmıştır. İşletmelerin stratejik çevikliği ile işletme stratejileriyle büyük veri stratejilerini uyumlaştırabilmedeki eksiklikleri ve veri odaklı bir kültür oluşturamamış olmaları araştırmacılar tarafından büyük veri girişimlerinin başarısızlıkla sonuçlanmasında en büyük faktörler olarak gösterilmiştir. Büyük veri kullanımında başarıyı yakalayan işletmelerde ise işletme stratejileriyle uyumlu büyük veri stratejileri olduğu ve bu stratejik uyumun ortaya çıkarttığı sinerjinin de desteğiyle şekillenen veri odaklı kültürün işletme performansına olumlu yansıdığı bilinmektedir (McAfee ve diğerleri, 2012).

Büyük veri analitiğinin işletme stratejileriyle uyumlaştırılmasında hem dışsal hem de içsel uyum önemli olmuştur. Dışsal uyumda işletme stratejisi ve büyük veri stratejisinin dış endüstri ve teknoloji çevrelerinde meydana gelen değişimlere göre uyumlaştırılması gerekir. İçsel uyumda ise işletme stratejisi ve büyük veri stratejisinin örgütsel ve bilgi teknolojileri süreçlerine ve altyapılarındaki

değişimlere göre uyumlaştırılması gerekir. Büyük verinin değişim hızı ve katlanarak artan hacmi de göz önüne alındığında büyük veri stratejilerinin işletme strateji ve planlarıyla uyumlaştırılmasının hem büyük veri performansını hem de işletme performansını artırması beklenmektedir.

Benzer şekilde örgüt kültürünün işletme içindeki değişim ve dönüşümlerde güçlendirici bir etkisi olduğu birçok kez çalışılmıştır. Büyük veri dönüşümü de işletmeler için oldukça radikal bir değişim olacaktır. Çünkü artık yönetici ve çalışanların öznel değerlendirmeleri ve çıkarımlarından ziyade verilerin ne söylediği ve geleceğe dönük neler yapılabileceğiyle ilgili öngöründe bulanabilme fırsatı sunması önemli hale gelmiştir. Bu değişim şirketin aslında tüm iş süreçlerine ve iş yapış biçimlerine yansıtacağından örgüt kültürüyle de yakından ilgili olacaktır. Dolayısıyla büyük veri girişimlerinde başarıyı yakalayabilmek için mevcut kültürün veri odaklı bir kültüre dönüşmesinin hem büyük veri performansını hem de işletme performansını artırması beklenmektedir.

Bundan sonraki çalışmalarda araştırmacılar büyük verinin performans üzerindeki etkilerini incelerken stratejik yönetim teorilerinden hareketle büyük veri analitiği ve işletme stratejisi arasındaki uyumu açıklamaya çalışan teorik ve ampirik çalışmalara yönelebilirler. Literatürde büyük veri analitiği ve veri odaklı stratejilerin işletmeler için rekabet avantajı kaynağı olduğuna dair çeşitli çalışmalar (Barton ve Court, 2012; Wamba ve diğerleri, 2015; LaValle ve diğerleri, 2011) olmasına rağmen büyük veri stratejileriyle işletme stratejilerinin nasıl uyumlaştırılması ve nasıl bir yol izlenmesi gerektiğiyle ilgili çalışmalar oldukça kısıtlıdır. Araştırmacılar, şirketlerin büyük veriden optimum düzeyde faydalanmasını sağlayacak olan büyük verinin işletme stratejileriyle entegrasyonu konusunda bir yol haritası oluşturabilirler.

Ayrıca işletmelerde büyük veri analitiğinin etkinliği ile yakından ilişkili olan kurumsal kültürün büyük veri kültürüyle nasıl uyumlaştırılması gerektiği de gelecek çalışmalar için önemli bir çalışma alanıdır. Veri odaklı bir kültür en tepeden en alt kademe çalışanlara kadar herkesi ilgilendirir. Lider pozisyonundaki kişilerin verdikleri her kararı ve yaptıkları her işi verilere dayandırması diğer çalışanların da veri odaklı bir zihniyetle hareket etmesine katkı sağlar. Bu sayede tüm çalışanların katılımı sağlanır, kültürel değişimin önündeki direnç azalabilir ve çalışanlar verilerle yönetilmenin değer yaratan bir uygulama olduğunu anlayabilir.

Bilgilendirme / Acknowledgement:

- 1- Araştırmacıların katkı oranı eşittir.
- 2- Bu makale Tuğba KARABOĞA'nın doktora tez çalışmasıyla ilgilidir.
- 3- Makalenin yazarları arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.
- 4- Makalemizde etik kurulu izni ve/veya yasal/özel izin alınmasına gerek bir durum yoktur.
- 5- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

KAYNAKÇA

- Akdil, K. Y., Ustundag, A. ve Cevikcan, E. (2018). Maturity and readiness model for industry 4.0 strategy. In *Industry 4.0: Managing the digital transformation* (pp. 61-94). Springer, Cham.
- Akter, S., Wamba, S. F., Gunasekaran, A., Dubey, R. ve Childe, S. J. (2016). How to improve firm performance using big data analytics capability and business strategy alignment?. *International Journal of Production Economics*, 182, 113-131.
- Amankwah-Amoah, J. (2015). A unified framework for incorporating decision making into explanations of business failure. *Industrial Management & Data Systems*, 115(7), 1341-1357
- Amankwah-Amoah, J. ve Adomako, S. (2019). Big data analytics and business failures in data-Rich environments: An organizing framework. *Computers in Industry*, 105, 204-212.
- Anderson, C. (2008). The end of theory: The data deluge makes the scientific method obsolete. *Wired magazine*, 16(7), 16-07.
- Andrews, K. R. (1971). *The Concept of Corporate Strategy*. Homewood, Illinois: Dow Jones-Irwin.

- Aral, S. ve Weill, P. (2007). IT assets, organizational capabilities, and firm performance: How resource allocations and organizational differences explain performance variation. *Organization science*, 18(5), 763-780.
- Baldwin, H. (2015, Ocak). When big data projects go wrong. *Forbes*. 1 Şubat 2015 tarihinde <http://www.forbes.com/sites/howardbaldwin/2015/01/22/when-big-data-projects-go-wrong/#671a28642736> adresinden erişildi.
- Barney, J. B. ve Clark, D. N. (2007). *Resource-based theory: Creating and sustaining competitive advantage*. Oxford: Oxford University Press on Demand.
- Barton, D. ve Court, D. (2012). Making advanced analytics work for you. *Harvard Business Review*, 90, 78-83.
- Bean, R. A. N. D. Y. ve Kiron, D. (2013). Organizational alignment is key to big data success. *MIT Sloan Management Review*, 54(3), 1-6.
- Berndtsson, M., Forsberg, D., Stein, D. ve Svahn, T. (2018). Becoming a data-driven organization, *Proceedings of the 26th European Conference on Information Systems (ECIS2018)*, Portsmouth, United Kingdom, June 23-28.
- Brands, K. (2014). Big data and business intelligence for management accountants. *Strategic Finance*, 95, 64-65.
- Brown, B., Chui, M. ve Manyika, J. (2011). Are you ready for the era of 'big data'. *McKinsey Quarterly*, 4(1), 24-35.
- Cao, G. ve Duan, Y. (2014). A path model linking business analytics, data-driven culture, and competitive advantage. *Proceedings of the European Conference on Information Systems (ECIS)*, Tel Aviv, Israel, June 9-11,
- Chandler Jr., A. D. (1977). Strategy and Structure: Chapters in the History of the Industrial Enterprise, *The Visible Hand: The Managerial Revolution in American Business*, 17-24.
- Chiera, B. A. ve Korolkiewicz, M. W. (2017). Visualizing big data: Everything old is new again. In *Big data management*. Springer, Cham, 1-27.
- Constantiou, I. D. ve Kallinikos, J. (2015). New games, new rules: big data and the changing context of strategy. *Journal of Information Technology*, 30(1), 44-57.
- Daft, R. L. ve Lane, P. (2005). *The leadership experience*. Mason, OH: Thomson-Southwestern.
- Davenport, T. H. (2006). Competing on Analytics. *Harvard Business Review*, 84, 98-107.
- Davenport, T. H., Barth, P. ve Bean, R. (2012). How 'big data' is different. *MIT Sloan Management Review*, 54, 43-46.
- Demchenko, Y., Grosso, P., De Laat, C. ve Membrey, P. (2013, Mayıs). Addressing big data issues in scientific data infrastructure. In *International Conference on Collaboration Technologies and Systems (CTS)* (pp. 48-55). IEEE.
- Demirbag, M., Glaister, K. W. ve Tatoglu E. (2007). Institutional and transaction cost influences on MNEs' ownership strategies of their affiliates: evidence from an emerging market. *Journal of World Business*, 42, 418-434.
- Dubey, R., Gunasekaran, A., Childe, S. J., Papadopoulos, T., Hazen, B., Giannakis M. ve Roubaud, D. (2017). Examining the effect of external pressures and organizational culture on shaping performance measurement systems (PMS) for sustainability benchmarking: some empirical findings. *International Journal of Production Economics*, 193, 63-76.
- Dumbill, E. (2013). Making sense of big data (editorial). *Big Data*. 1(1), 1-2.
- Fisher, D., DeLine, R., Czerwinski, M. ve Drucker, S. (2012). Interactions with big data analytics. *interactions*, 19(3), 50-59.

- Forrester, (2012). *The Big Deal About Big Data for Customer Engagement Business: Leaders Must Lead Big Data Initiatives to Derive Value*. 1 Haziran 2019 tarihinde http://www.iab.fi/media/tutkimus-matskut/130822_forrester_the_big_deal_about_big_data.pdf adresinden erişildi.
- Gahi, Y., Guennoun, M. ve Mouftah, H. T. (2016, June). Big data analytics: Security and privacy challenges. In *2016 IEEE Symposium on Computers and Communication (ISCC)* (pp. 952-957). IEEE.
- Garmaki, M., Boughzala, I. ve Wamba, S. F. (2016, June). The effect of Big Data Analytics Capability on Firm Performance. In *PACIS* (pp. 301).
- Gartner. (2013, 18 Nisan). Big data. *Glossary 2012*. 18 Nisan 2019 tarihinde <http://www.gartner.com/itglossary/big-data/> adresinden erişildi.
- Gartner. (2015, 15 Ekim). Gartner says business intelligence and analytics leaders must focus on mindsets and culture to kick start advanced analytics. *Gartner Business Intelligence & Analytics Summit 2015*, October 14-15 in Munich, Germany. 20 Nisan 2019 tarihinde <http://www.gartner.com/newsroom/id/3130017> adresinden erişildi.
- George, G., Osinga, E. C., Lavie, D. ve Scott, B. A. (2016). Big data and data science methods for management research. From the Editors. (2016). *Academy of Management Journal*, 59(5), 1493-1507.
- Gupta, M. ve George, J. F. (2016). Toward the development of a big data analytics capability. *Information & Management*, 53(8), 1049-1064.
- Henderson, J. C. ve Venkatraman, H. (1993). Strategic alignment: Leveraging information technology for transforming organizations. *IBM systems journal*, 38(2.3), 472-484.
- Henderson, J. C., Venkatraman, N. ve Oldach, S. (1996). Aligning business and IT strategies. *Competing in the information age: Strategic alignment in practice*, 21-42.
- Hofer, C. W. ve Schendel, D. (1978). *Strategy Formulation: Analytical Concepts*. St. Paul: MN.
- Kates, A. ve Galbraith, J. R. (2010). *Designing your organization: Using the STAR model to solve 5 critical design challenges*. UK: John Wiley & Sons.
- Kaur, N. ve Sood, S. K. (2017). Dynamic resource allocation for big data streams based on data characteristics (5Vs). *International Journal of Network Management*, 27(4), 1-16.
- Kwon, O., Lee, N. ve Shin, B. (2014). Data quality management, data usage experience and acquisition intention of big data analytics. *International journal of information management*, 34(3), 387-394.
- Lakoju, M. ve Serrano, A. (2017). Framework for aligning Big-Data strategy with organizational goals. *Twenty-third Americas Conference on Information Systems, Boston, 2017*.
- LaValle, S., Lesser, E., Shockley, R., Hopkins, M. S. ve Kruschwitz, N. (2011). Big data, analytics and the path from insights to value. *MIT sloan management review*, 52(2), 21-32.
- Lee, I. (2017). Big data: Dimensions, evolution, impacts, and challenges. *Business Horizons*, 60(3), 293-303.
- Liu, H., Ke, W., Wei, K. K., Gu, J. ve Chen, H. (2010). The role of institutional pressures and organizational culture in the firm's intention to adopt internet-enabled supply chain management systems. *Journal of Operations Management*, 28(5), 372-384.
- Liu, Y. (2014). Big data and predictive business analytics. *The Journal of Business Forecasting*, 33(4), 40.
- Mandal, S. (2018). Exploring the influence of big data analytics management capabilities on sustainable tourism supply chain performance: the moderating role of technology orientation. *Journal of Travel & Tourism Marketing*, 35(8), 1104-1118.

- Manyika, J., Chui, M., Brown, B., Bughin, J., Dobbs, R., Roxburgh, C. ve Byers, A. H. (2011). Big data: The next frontier for innovation, competition, and productivity. *McKinsey Global Institute*. 1 Haziran 2019 tarihinde http://www.mckinsey.com/insights/mgi/research/technology_and_innovation/big_data_the_next_frontier_for_innovation adresinden erişildi.
- Marshall, A., Mueck, S. ve Shockley, R. (2015). How leading organizations use big data and analytics to innovate. *Strategy & Leadership*, 43(5), 32-39.
- McAfee, A., Brynjolfsson, E., Davenport, T. H., Patil, D. J. ve Barton, D. (2012). Big data: the management revolution. *Harvard business review*, 90(10), 60-68.
- Mikalef, P., Pappas, I. O., Krogstie, J. ve Giannakos, M. (2018). Big data analytics capabilities: a systematic literature review and research agenda. *Information Systems and e-Business Management*, 16(3), 547-578.
- Mitra, A., Gaur, S. S. ve Giacosa, E. (2019). Combining organizational change management and organizational ambidexterity using data transformation. *Management decision*, 57(8), 2069-2091.
- O'Leary, D. E. (2013). Artificial intelligence and big data. *IEEE Intelligent Systems*, 28(2), 96-99.
- Oracle, 2012. *Big data for the enterprise*. Redwood Shores, CA: Oracle
- Peteraf, M. A. (1993). The cornerstones of competitive advantage: a resource-based view. *Strategic management journal*, 14(3), 179-191.
- Rathnam, R. G., Johnsen, J. ve Wen, H. J. (2005). Alignment of business strategy and IT strategy: a case study of a fortune 50 financial services company. *Journal of Computer Information Systems*, 45(2), 1-8.
- Ross, J. W., Beath, C. M. ve Quaadgras, A. (2013). You may not need big data after all. *Harvard Business Review*, 91(12), 90-98.
- Russom, P. (2011). Big data analytics. *TDWI best practices report, fourth quarter*, 19(4), 1-34.
- Santhanam, R. ve Hartono, E. (2003). Issues in linking information technology capability to firm performance. *MIS quarterly*, 27(1), 125-153.
- Schein, E. H. (1990). Organizational Culture: What it is and How to Change it. In *Human resource management in international firms* (pp. 56-82). London: Palgrave Macmillan.
- Schumacher, A., Erol, S., & Sihn, W. (2016). A maturity model for assessing Industry 4.0 readiness and maturity of manufacturing enterprises. *Procedia Cirp*, 52(1), 161-166.
- Seddon, J. J. ve Currie, W. L. (2017). A model for unpacking big data analytics in high-frequency trading. *Journal of Business Research*, 70, 300-307.
- Tabesh, P., Mousavidin, E., & Hasani, S. (2019). Implementing big data strategies: A managerial perspective. *Business Horizons*, 62(3), 347-358.
- Shamim, S., J. Zeng, S. M. Shariq ve Z. Khan (2018). Role of big data management in enhancing big data decision-making capability and quality among Chinese firms: a dynamic capabilities view. *Information & Management*, 56(6), 103-135.
- Teece, D. J. (2015). Intangible assets and a theory of heterogeneous firms. In *Intangibles, market failure and innovation performance* (pp. 217-239). UK: Springer, Cham.
- Teece, D. J., Pisano, G. ve Shuen, A. (1997). Dynamic capabilities and strategic management. *Strategic Management Journal*, 18(7), 509-533.
- Van Der Zee, J. T. M. ve De Jong, B. (1999). Alignment is not enough: integrating business and information technology management with the balanced business scorecard. *Journal of management information systems*, 16(2), 137-158.

- Varian, H. R. (2014). Big data: New tricks for econometrics. *Journal of Economic Perspectives*, 28(2), 3-28.
- Wamba, S. F., Akter, S., Edwards, A., Chopin, G. ve Gnanzou, D. (2015). How 'big data' can make big impact: Findings from a systematic review and a longitudinal case study. *International Journal of Production Economics*, 165, 234-246.
- Wamba, S. F., Gunasekaran, A., Akter, S., Ren, S. J. F., Dubey, R. ve Childe, S. J. (2017). Big data analytics and firm performance: Effects of dynamic capabilities. *Journal of Business Research*, 70, 356-365.
- Wang, N., Liang, H., Zhong, W., Xue, Y., & Xiao, J. (2012). Resource structuring or capability building? An empirical study of the business value of information technology. *Journal of Management Information Systems*, 29(2), 325-367.
- Wang, L., Zhan, J., Luo, C., Zhu, Y., Yang, Q., He, Y., ... & Zheng, C. (2014, February). Bigdatabench: A big data benchmark suite from internet services. In *2014 IEEE 20th International Symposium on High Performance Computer Architecture (HPCA)* (pp. 488-499). IEEE.
- Watson, J. (2012). The requirements for being an analytics-based organization. *Business Intelligence Journal*, 17(2), 42-44.
- Yong, K. T. ve Pheng, L. S. (2008). Organizational culture and TQM implementation in construction firms in Singapore. *Construction Management and Economics*, 26(3), 237-248.
- Zeng, J. ve Glaister, K. W. (2018). Value creation from big data: Looking inside the black box. *Strategic Organization*, 16(2), 105-140.
- Zu, X., Robbins, T. L., & Fredendall, L. D. (2010). Mapping the critical links between organizational culture and TQM/Six Sigma practices. *International journal of production economics*, 123(1), 86-106.

Bir Demir Çelik İşletmesinin Performansının Çok Kriterli Karar Verme Yöntemleri İle Değerlendirilmesi

Aslı Özcan^{1*}
Prof. Dr. Nuri Ömürbek²

Geliş tarihi: 04.04.2020
Kabul tarihi: 27.04.2020

Atıf Bilgisi
IBAD Sosyal Bilimler Dergisi
Sayı: 8 Sayfa: 77-98
Yıl: 2020 Dönem: Güz

This article was checked by *iThenticate*.
Similarity Index 20%
Bu makalede araştırma ve yayıncılığa uyulmuştur.

¹Süleyman Demirel Üniversitesi,
Türkiye,
aslozcn09@gmail.com,
ORCID ID: 0000-0003-2783-012X

²Süleyman Demirel Üniversitesi,
Türkiye,
nuriomurbek@sdu.edu.tr
ORCID ID:0000-0002-0360-4040

*Sorumlu yazar

ÖZ

Demir çelik ürünleri dayanıklı yatırım ve tüketim ürünleri sanayisinin temel girdisi olarak görülmektedir. Bu nedenle ülkelerin demir çelik ürünleri tüketim seviyesi o ülkedeki gelişmişliğin göstergelerinden biri olarak kabul edilebilir. Günümüzde demir çelik sektörü birçok sektöre girdi sağlayan ve ülkelerin ekonomileri için stratejik önem taşıyan bir sektör haline gelmiştir. Türkiye’de ve dünyada ekonomik açıdan önemli bir yere sahip olan demir çelik sektörü günümüzde yerini ve önemini korumakla birlikte gelecekte de bu konumunu devam ettireceği tahmin edilmektedir. Çalışmanın giriş bölümünde kısaca demir çelik sektörüne, ÇKKV (Çok Kriterli Karar Verme) yöntemlerine ve uygulamada kullanılan bu yöntemlerin adımlarına yer verilmiştir. Çalışmanın uygulama bölümünde ise Türkiye’de demir çelik üretimi yapan bir işletmenin 2000-2018 yılları arası; üretim, satış, faaliyet karı, çalışan sayısı, ihracat, ithalat, net satışlar, enerji tüketimi, kapasite kullanım oranı kriterleri esas alınarak performansı ve genel durumu hakkında değerlendirmesi yapılmaktadır. Demir çelik işletmesinin performansının değerlendirilmesinde ENTROPİ yöntemiyle kriter ağırlıkları hesaplanıp daha sonra çok kriterli karar verme yöntemlerinden oldukça yaygın kullanılan TOPSIS, MULTIMOORA ve MAUT yöntemleri ile değerlendirilmesi yapılmaktadır. Performans değerlendirilmesinde kullanılan bu 3 yöntemin sonucuna bakıldığında 2018 yılının en iyi performansa sahip yıl olduğu bulgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Demir Çelik, Performans, Çok Kriterli Karar Verme, ENTROPİ, TOPSIS, MULTIMOORA, MAUT

Evaluation of Performance of an Iron-Steel Operation by Multi Criteria Decision Making Methods

Aslı Özcan^{1*}
Prof. Dr. Nuri Ömürbek²

First received: 04.04.2020

Accepted: 27.04.2020

Citation:

IBAD Journal of Social Sciences

Issue: 8

Pages: 77-98

Year: 2020

Session: Fall

This article was checked by *iThenticate*.
Similarity Index 20%

¹Süleyman Demirel University, Turkey,
aslozcn09@gmail.com,

ORCID ID: 0000-0003-2783-012X

²Süleyman Demirel University, Turkey,
nuriomurbek@sdu.edu.tr

ORCID ID:0000-0002-0360-4040

*Corresponding Author

ABSTRACT

Iron and steel products are seen as the main input for the durable investment and consumer goods industry. For this reason, the consumption level of iron and steel products of the countries can be considered as an indicator of the development in that country. Today, iron and steel industry has become a sector that provides input to many sectors and has a strategic importance for the economies of countries. Which has an important place in Turkey and economically in the world today, iron and steel industries together to protect the place and importance in the future is expected to resume its position. In the introduction part of this study, briefly, the iron and steel industry, MCDM (Multiple Criteria Decision Making) methods and the steps of these methods are given. In the practical part of the study from a company engaged in the production of iron and steel in 2000-2018 years in Turkey; production, sales, operating profit, number of employees, exports, imports, net sales, energy consumption, capacity utilization rate criteria are evaluated based on its performance and general condition. In the evaluation of the performance of the iron and steel business, the criteria weights are calculated with the ENTROPY method and then evaluated using TOPSIS, MULTIMOORA and MAUT methods, which are widely used among multi criteria decision making methods. Considering the results of these 3 methods used in performance evaluation, it was found that 2018 was the year with the best performance.

Keywords: Iron Steel, Performance, Multi Criteria Decision Making, ENTROPY, TOPSIS, MULTIMOORA, MAUT

GİRİŞ

Geçmişten günümüze kadar insanoğlu en uygun kararı vermek için çaba harcamıştır ve hala çaba harcamaktadır. Bu yüzden karar verme sürecini en iyi şekilde gerçekleştirebilmek için çeşitli yollar ve teknikler geliştirilmeye çalışılmaktadır. Çok kriterli karar verme yöntemleri çağdaş karar verme yollarından biridir. Bu karar verme yöntemlerinin uygulanması birçok alanda olduğu gibi işletme alanında da tutarlı kararlar verilmesini sağlamaktadır (Akyüz vd., 2011, s.73). Organizasyonların ekonomik performanslarını değerlendirmek için yararlandıkları; karlılık oranları, maliyet, yatırım, satış ve tüketim gibi kriterlerin yaygın olarak kullanılma sebebi performans değerlendirme çalışmalarındaki problemleri sayısal olarak değerlendirdikleri için somut sonuçlar vermektedir. Ancak sayısal verileri kapsamayan karar verme problemlerinde bu tür ölçütlerin kullanımı mümkün olmayacaktır. Bu gibi durumlarda işletmelerin finansal performanslarının ölçülmesi ve aralarında doğru seçimin yapılabilmesi amacıyla Çok kriterli karar verme yöntemleri geliştirilmiştir (Tekeş, 2002, s.1).

Çok kriterli karar verme yöntemleri, 1960'lı yıllarda karar vericilere yardımcı olma amacıyla geliştirilmeye başlanmıştır. Bu yöntemlerin geliştirilmesindeki amaç alternatif ve kriterlerin çok fazla olduğu problemlerde verilen kararların daha hızlı ve kolay bir şekilde elde edilmesini sağlamaktır (Ballı, 2005, s. 12). Çok kriterli karar verme yöntemleri; nicel ve nitel kriterlere göre karar seçeneklerinin içinden en uygun olanının seçimiyle ilgilenmektedir (Cho, 2003, s. 1099). Çok kriterli karar verme yöntemlerinin ilgilendiği problemler genelde alternatifler, kriterler ve her bir kriter için hesaplanan ağırlıklar olmak üzere üç ana bileşeni içermektedir. Çok kriterli karar verme yöntemlerinin avantajı çok sayıda kriter ve alternatifini birlikte değerlendirmesidir (Chatterjee vd., 2010, s. 484). Çok kriterli karar verme yöntemleri (ELECTRE, TOPSIS, VIKOR, MAUT, COPRAS, UTA, MACBETH, PROMETHEE, MOORA vd.) günlük hayatımızda verdiğimiz kişisel kararlardan işletmelerin verdikleri stratejik ve kritik kararlara kadar farklı alanlarda uygulanmaktadır. Akademik literatürde değişik sektörlerde faaliyette bulunan firmaların performanslarının değerlendirilmesinde bu yöntemlerin sıklıkla tercih edildiği görülmektedir (Türkmen ve Çağıl, 2012, s. 63).

Bu çalışmada Türkiye'de demir çelik üretimi yapan bir işletmenin 2000-2018 yılları arasındaki performansı ENTROPİ, TOPSIS, MULTIMOORA ve MAUT yöntemleri ile değerlendirilecektir. Bu yöntemlerin seçilmesinin sebebi her bir yöntemin uygulama sonucunun karşılaştırılması ve aynı zamanda yöntemler arası tutarlılığın irdelenecek olmasıdır. Değerlendirme sonucunda uygulamada kullanılan her üç yöntemin sonucunda 2018 yılının en iyi performansa sahip yıl olduğu görülmüştür. Bunun sebepleri incelendiğinde uygulamada kullanılan kriterlerden olan faaliyet karının 2018 yılında diğer yıllardan daha yüksek olduğu yatırımlar ve net satışların ikinci en büyük değerde olduğu bunu açıklar niteliktedir. Literatüre bakıldığında bir işletmenin yıllara göre performans değerlendirmesi yapılırken genelde bu yöntemlerin kullanıldığı görülmüştür. Bu çalışmanın diğer çalışmalardan farkı ise performans değerlendirmesinde tek bir yöntem değil birden fazla yöntem kullanılarak karşılaştırmalı analiz yapılacaktır.

1. LİTERATÜR İNCELEMESİ

ENTROPİ, TOPSIS, MULTIMOORA ve MAUT ile ilgili yapılmış olan çalışmalardan bazıları Tablo 1.'de görülmektedir.

Tablo 1. ENTROPİ, TOPSIS, MULTIMOORA ve MAUT Yöntemleri ile Yapılan Bazı Çalışmalar

ENTROPİ Yöntemi İle İlgili Yapılan Bazı Çalışmalar	
Deniz Taktik Füzelere Değerlendirmesi	(Cheng and Baker,1996:120-130)
Nakliye Firması Seçimi	(Çakır, 2015: 199-216)
Bursiyer Seçimi	(Canpolat vd, 2015: 538-547)
Malzeme Seçim Süreci	(Arian ve Askan, 2016: 1-13)
Turizm Performans Değerlendirmesi	(Karaatlı, 2016: 1-12)
TOPSIS Yöntemi İle İlgili Yapılan Bazı Çalışmalar	
İşgören Seçimi	(Shih, Shyur ve Lee, 2007: 801-813)
En Uygun Proje Seçimi	(Mahmoodzadeh vd., 2007: 135-140)

Kamu Bankalarının Performans Değerlendirmesi	(Demireli, 2010: 101-112)
İşletmelerin Finansal Performans Değerlendirmesi	(Özgüven, 2011:151-162), (Akyüz vd, 2011: 73-92), (Saldanlı ve Sırma, 2014: 185-202)
Yeraltı Su Değerlerinin Ölçülmesi	(Bruyas vd., 2012:1-7)
Fotoğraf Makinesi Seçimi	(Pawar ve Verma, 2013:51-53)
Havayolu Şirketlerinin Performansı	(Ömürbek ve Kınay, 2013: 343-363)
MULTIMOORA Yöntemi İle İlgili Yapılan Bazı Çalışmalar	
Özelleştirme Uygulamalarının Değerlendirilmesi	(Brauers ve Zavadskas, 2006: 445-469)
Binalarda İç İklim Değerlendirmesi	(Kalibatas ve Turskis, 2008: 79-83)
Yol Dizaynı Optimizasyonu	(Brauers, Zavadskas ve Peldschus, 2008: 541-548)
Tasarım Alternatifleri Seçimi	(Kracka, Brauers ve Zavadskas, 2010: 352-359)
Banka Şube Yeri Seçimi	(Görener, Dinçer ve Hacıoğlu, 2013: 41-52)
MAUT Yöntemi İle İlgili Yapılan Bazı Çalışmalar	
Uygun Yer Seçimi	(Wang, Wee ve Ofori, 2002: 625-645)
Risk Faktörü Belirleme	(Gomez vd., 2003; 570-585)
Üretim Tesisi Kurmak İçin Ülke Seçimi	(Canbolat, Chelst ve Garg, 2007: 312-325)
Tahliye Kararlarının Alınması	(Kailiponi, 2010: 163-174)
Uygun Havalimanı Yeri Seçimi	(Türkoğlu ve Uygun, 2014: 1425-1433)
Kurumsal Performans Değerlendirme	(Alp vd., 2015: 65-81)
Finansal Performans Değerlendirme	(Öztel, 2012: 1-155)

Literatür incelemesi yapıldığında kriter ağırlıkları hesaplanırken ENTROPİ yönteminin sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Çalışmalarda kullanılan verilerin geniş ölçekli ve güncel olmasına dikkat edildiği gözlemlenmiş olup veri toplama aşamasında buna özen gösterilmiştir. Bu çalışmanın diğer çalışmalardan farklılığından kısaca bahsedecek olursak ENTROPİ yöntemi ile kriter ağırlıklarının hesaplanıp, TOPSIS, MULTIMOORA ve MAUT yöntemlerinde uygulanarak karşılaştırmalı analiz yapılması ve yöntemler arasındaki tutarlılığın gösterilmesidir.

2. ÇOK KRİTERLİ KARAR VERME

Çok kriterli karar verme yöntemlerinde karar vericiler farklı özellikleri bulunan alternatifleri birçok kritere göre değerlendirerek sıralama yapmaktadır. Alternatifler değerlendirilirken karar vericiler veya uzmanlar tarafından kriterlerin önem dereceleri subjektif bir şekilde belirlenmektedir. Bu değerlendirmelerin sonrasında kriter ağırlıkları tüm alternatiflerin kriterlere ilişkin performans değerleri ile çarpılarak alternatiflere ilişkin ağırlık değerleri ortaya çıkmaktadır (Türkmen ve Çağıl, 2012, s. 63).

Organizasyonlarda her seviyede bulunan karar vericiler, karmaşık problemleri analiz etmede çoklu kriterlere yönelmektedirler. Çok kriterli yöntemler çalışanların işlerinde karar verme süreçlerini kolaylaştırmaktadır. Karar verme süresince belirsizlik ve risk durumlarında seçeneklerin avantajlarını ve dezavantajlarını belirlemektedirler. Aynı zamanda bu yöntemler karar vericiler için etkin rekabet ortamlarında ihtiyaç duyulan stratejilerin şekillendirilmesi bakımından büyük önem arz etmektedir (Saaty, 1994, s. 19). Bu sebeple karar verme aşamalarına bilimsel yöntemlerin eklenmesi sonuçların öznel kararlardan uzaklaşılmasına ve daha güvenilir olmasına yardımcı olmaktadır. Zaman içerisinde farklı karar alma problemleriyle yüzleşen yöneticiler için zor olan kararlardan biri alternatifler kümesinin içerisinde en uygun alternatifin seçilmesidir. Bu seçim sürecine birbiriyle çelişen ve çok fazla sayıda kriter dahil olduğu için geleneksel seçim süreçlerinin uygulanması gerçekçi bir çözüm sunmamaktadır. Bu nedenle karar verme sürecince en güvenilir sonuçlara ulaşmak için ÇKKV yöntemleri günümüzde birçok çalışmada kullanılmaktadır (Soner ve Önüt, 2006, s.111).

3. ENTROPİ YÖNTEMİ

Entropi kavramını Shannon ve Weaver, (1948) bilginin içerisindeki belirsizliğin ölçülmesi olarak tanımlamıştır. Entropi yöntemi kriter ağırlıklarını hesaplamak için kullanılmaktadır. Entropi yönteminin temel fikri ise bu bilginin veri kümeleri arasındaki zıtlıklardan geldiğidir. Buna göre, kriterlerin nesnel ağırlıkları, alternatiflerin her bir kriterine göre çıktılarının ne kadar ayrı veya farklılaşmış olduğu yani "zıtlıklarının yoğunluğu" tarafından belirlenir. Bu zıtlık ne kadar fazla olursa ilgili kriter tarafından kapsanan ve iletilen bilgi de o kadar fazla olmaktadır (Çınar, 2004, s. 103-104).

3.1. Entropi Yönteminin Aşamaları

Wang ve Lee (2009) Shannon'un (1948) ortaya atmış olduğu Entropi kavramını ağırlık hesaplama yöntemi olarak geliştirilmiştir. Bu yöntemin adımları ise aşağıda gösterilmiştir; (Çakır ve Perçin, 2013, s. 83, Li vd, 201, s. 2087, Karami ve Johansson, 2014, s. 523-524)

Adım 1: Karar matrisinin (A) oluşturulması:

Karar matrisinin satır kısmında karar noktaları yani alternatifler sütunlarında ise kriterler yer almaktadır. Karar matrisi aşağıdaki gibidir:

$$A_{ij} = \begin{bmatrix} a_{11} & a_{12} & \dots & a_{1n} \\ a_{21} & a_{22} & \dots & a_{2n} \\ \vdots & \vdots & \ddots & \vdots \\ a_{m1} & a_{m2} & \dots & a_{mn} \end{bmatrix}$$

Adım 2: Karar matrisinin normalizasyonu:

Karar matrisinin birbirinden farklı ölçü birimlerindeki karşıtlıkları yok etmek amacıyla normalizasyon işlemi yapılarak P_{ij} değeri hesaplanır.

$$P_{ij} = \frac{a_{ij}}{\sum_{i=1}^m a_{ij}}; \forall j \quad (1)$$

a_{ij} : j. İndeks için i. alternatifin değeri;

P_{ij} : i. alternatif için j. indeksin değer ölçüğüdür.

Adım 3: Entropi değerinin hesaplanması:

Entropi değeri hesaplanırken kullanılan formülde ln doğal logaritmayı; $k = 1/\ln(m)$ 'den hesaplanan ve $0 \leq E_j \leq 1$ olmasını garantileyen bir sabiti temsil etmektedir.

$$E_j = \left(\frac{-1}{\ln(m)} \right) \sum_{i=1}^m [P_{ij} \ln P_{ij}]; \forall j \quad (2)$$

Adım 4: d_j değerinin hesaplanması:

$$d_j = 1 - e_j; \forall j \quad (3)$$

Burada d_j , bir herhangi bir X_j kriterinin doğasında olan zıtlık yoğunluğunu göstermektedir.

Adım 5: Kriter ağırlıklarının (w_j) hesaplanması:

Entropi kriter ağırlıklarını hesaplamak için aşağıdaki formül kullanılmaktadır.

$$w_j = \frac{d_j}{\sum_{j=1}^n d_j}; \forall j \quad (4)$$

4. TOPSIS YÖNTEMİ

TOPSIS (Technique for Order Preference by Similarity to Ideal Solution) yöntemi 'm' sayıda alternatifi ve 'n' sayıda kriteri olan çok amaçlı karar verme probleminin n-boyutlu uzaydaki m noktaları ile ifade edilebilir. (Yoon ve Hwang, 1995, s. 129). 1981 yılında Hwang ve Yoon tarafından geliştirilen bu yöntemin amacı pozitif ideal çözüme olan en kısa mesafede ve negatif ideal çözüme olan en uzak mesafedeki alternatifin seçilmesidir. (Öktür, 2008, s. 55).

4.1. TOPSIS Yönteminin Aşamaları

Aşağıda TOPSIS yönteminin 6 adımdan oluşan uygulama aşamaları gösterilmektedir (Yoon ve Hwang, 1995, s. 40-41)

Adım 1: Karar matrisinin (A) oluşturulması:

Karar matrisinin satırlarında üstünlükleri sıralanmak istenen alternatifler, sütunlarında ise karar vermede kullanılacak olan kriterler bulunmaktadır. Aşağıda gösterilen A matrisi ise başlangıç matrisidir.

$$A_{ij} = \begin{bmatrix} a_{11} & a_{12} & \dots & a_{1n} \\ a_{21} & a_{22} & \dots & a_{2n} \\ \vdots & \vdots & \ddots & \vdots \\ a_{m1} & a_{m2} & \dots & a_{mn} \end{bmatrix}$$

Adım 2: Normalize edilmiş(R) karar matrisi:

R matrisi A matrisinin elemanlarından yararlanılarak ve aşağıdaki formül kullanılarak oluşturulmaktadır. Bu sayede karar matrisi normalize edilecektir.

$$R_{ij} = \begin{bmatrix} r_{11} & r_{12} & \dots & r_{1n} \\ r_{21} & r_{22} & \dots & r_{2n} \\ \vdots & \vdots & \ddots & \vdots \\ r_{m1} & r_{m2} & \dots & r_{mn} \end{bmatrix}$$

$$r_{ij} = \frac{a_{ij}}{\sqrt{\sum_{k=1}^m a_{kj}^2}} \quad i=1, \dots, m; \quad j=1, \dots, n \quad (5)$$

Adım 3: Ağırlıklandırılmış karar matrisi (V):

Kriterlere verilen önem derecesi doğrultusunda ağırlık değerleri (w_i) belirlenir. Ağırlıkların belirlenmesinden sonra R matrisinin her bir sütunundaki elemanlar ilgili ağırlık değerleri (w_i) ile çarpılarak V matrisi oluşturulur.

$$V_{ij} = \begin{bmatrix} w_1 r_{11} & w_2 r_{12} & \dots & w_n r_{1n} \\ w_1 r_{21} & w_2 r_{22} & \dots & w_n r_{2n} \\ \vdots & \vdots & \ddots & \vdots \\ w_1 r_{m1} & w_2 r_{m2} & \dots & w_n r_{mn} \end{bmatrix} \quad (6)$$

$$v_{ij} = w_j r_{ij}, \quad i=1, \dots, m; \quad j=1, \dots, n$$

Adım 4: Pozitif ideal (A^*) ve Negatif ideal (A^-) çözümlerin oluşturulması:

Pozitif İdeal çözüm, ağırlıklandırılmış karar matrisinin en iyi değerlerinden oluşurken; negatif ideal çözüm ise en kötü değerlerinden oluşmaktadır. İdeal çözüm setlerinin oluşturulması aşağıdaki denklemde gösterilmiştir.

Pozitif ideal çözüm setinin bulunması aşağıdaki denklemde gösterilmiştir.

$$A^* = \left\{ (\max_i v_{ij} | j \in J), (\min_i v_{ij} | j \in J') \right\} \text{ denklemden hesaplanacak set}$$

$$A^* = \{v_1^*, v_2^*, \dots, v_n^*\} \text{ şeklinde gösterilebilir.}$$

Negatif ideal çözüm setinin bulunması aşağıdaki denklemde gösterilmiştir.

$$A^- = \left\{ (\min_i v_{ij} | j \in J), (\max_i v_{ij} | j \in J') \right\} \text{ denklemden hesaplanacak set}$$

$$A^- = \{v_1^-, v_2^-, \dots, v_n^-\} \text{ şeklinde gösterilebilir.}$$

Adım 5: Ayırım kriterlerinin hesaplanması:

Her bir alternatifin pozitif ideal çözüme uzaklığı;

$$S_i^* = \sqrt{\sum_{j=1}^n (v_{ij} - v_j^*)^2} \quad i=1, \dots, m \quad (7)$$

Her bir alternatifin negatif ideal çözüme uzaklığı;

$$S_i^- = \sqrt{\sum_{j=1}^n (v_{ij} - v_j^-)^2} \quad i=1, \dots, m \quad (8)$$

Adım 6: İdeal çözüme göreli yakınlığın hesaplanması:

İdeal çözüme göreli yakınlığının (C_i^*) hesaplanması aşağıdaki formülde gösterilmiştir.

$$C_i^* = \frac{S_i^-}{S_i^- + S_i^*} \quad i=1, \dots, m \quad (9)$$

C_i^* değeri $0 \leq C_i^* \leq 1$ aralığında değer almaktadır. C_i^* 'nin 1'e eşit olduğu durumlarda ilgili alternatif pozitif ideal çözüm noktasındadır. C_i^* 'nin 0'a eşit olduğu durumlarda ise ilgili alternatifin negatif ideal çözüm noktasında bulunduğunu göstermektedir.

5. MOORA YÖNTEMİ

MOORA (Multi-Objective Optimization By Ratio Analysis) yöntemi Willem Karel Brauers ve Edmundas Kazimieras Zavadskas tarafından 2006 yılında "Control and Cybernetics" adlı çalışmaları ile tanıtılmıştır. Bu yöntemi diğer yöntemlerden ayıran özellik bütün kriterleri göz önünde bulundurup değerlendirme çerçevesine alması, alternatifler ve kriterler arası tüm etkileşimleri aynı anda dikkate alması ve öznel ağırlıklı normalleştirme yerine nesnel ve yönsüz değerler kullanmasıdır. Bu yöntem uygulanırken dikkat edilmesi gereken en önemli koşullar verilerin güncel olması ve veriler arasındaki tüm ilişkiler dikkate alınmasıdır. Bununla birlikte farklı MOORA metotları uygulanarak elde edilen sonuçların bir arada değerlendirilebilmesi gerekmektedir. (Karaca, 2011, s. 24).

5.1. MOORA Yöntemi Aşamaları

Farklı MOORA yöntemleri (Oran Metodu, Referans Noktası Matrisi ve Tam Çarpım Formu) sonucu elde edilen sıralamaları baskınlıklarına göre değerlendirilmesini sağlayan MULTI-MOORA yöntemi araştırmaların tutarlılığını arttırmaktadır. MOORA yönteminin adımları aşağıdaki gibi belirtilmiştir; (Brauers vd., 2008, s. 248; Brauers ve Ginevicius 2010, s. 15; Önay ve Çetin 2012, s. 94-95; Karaca, 2011, s. 26)

Adım 1: Karar Matrisinin Hazırlanması:

Karar matrisi oluşturulurken satırlarına alternatifler, sütunlarına ise kriterler yerleştirilmiştir.

Adım 2: Normalizasyon işleminin Uygulanması:

Her bir alternatifin karelerinin toplamının karekökü ile ilgili kriterler bölünmesiyle normalizasyon işlemi gerçekleştirilmiş olur.

$$r_{ij} = \frac{w_{ij}}{\sqrt{\sum_{i=1}^j w_{ij}^2}} \quad (10)$$

$i = 1, 2, \dots, m$ alternatifin sayısı

$j = 1, 2, \dots, n$ kriter sayısı

Adım 3: Oran Metodu:

Normalize edilmiş karar matrisindeki kriterlerin maksimum veya minimum olmasına göre belirlenip toplama işlemi yapılır. Toplanan maksimum kriter değerlerinden toplanan minimum kriter değerleri çıkartılır.

$$y_i^* = \sum_{j=1}^g x_{ij}^* - \sum_{j=g+1}^n x_{ij}^* \quad (11)$$

y_i^* ; i alternatifinin tüm amaçlara göre normalleştirilmiş değerlendirilmesidir. y_i^* lerin sıralanmasıyla işlem tamamlanmış olur.

Adım 4: Referans Noktası Yaklaşımı:

Her bir kriter için; kriter maksimum ise maksimum noktalar, kriter minimum ise minimum noktalar belirlenerek maksimal kriter referans noktaları yani r_j^* ler belirlenir. Belirlenen bu noktalara her bir x_{ij}^* noktasına olan uzaklık değerleri bulunur ve bu değerler tekrar matris olarak hazırlanır.

$$r_j - x_{ij}^* \quad (12)$$

$i = 1, 2, \dots, m$ alternatiflerin sayısını,

$j = 1, 2, \dots, n$ kriterlerin sayısını,

$x_{ij}^* = i$. alternatifin j . kriterdeki normalleştirilmiş değerini,

$r_j = j$. kriterin referans noktasını göstermektedir.

Oluşturulmuş olan matrise Tchebycheff min - maks metrik işlemi uygulanır. Böylece alternatiflerin sıralama işlemi gerçekleştirilmiş olur.

$$\{maksj(|r_j - x_{ij}^*|)\} \quad (13)$$

Adım 5: Tam Çarpım Formu Yaklaşımı:

Kriterlerin değerleri ve anlamları, çarpımlar şeklinde ifade edildiğinde; x_{ij} değerleri aşağıdaki eşitliklerin yardımıyla normalleştirilir:

$$U^j = \frac{A_j}{B_j}, A_j = \prod_{g=1}^i X_{gi}, B_j = \prod_{k=i+1}^n X_{kj} \quad (14)$$

U^j : j . kriterin kullanılabilirliği

6. MAUT YÖNTEMİ

Fisburn (1967) ve Keeney (1974) tarafından uygulanmaya başlanan ve çok kriterli karar verme yöntemlerinden biri olan MAUT daha sonra Loken tarafından 2007 yılında geliştirilmiştir. MAUT yöntemi birbiriyle çelişen alternatifler arasından en uygun seçimin yapılabilmesi olağan bir yol sağlamaktadır. Bu karar verme yöntemi alternatifler arasından en uygun olanın seçilebilmesi için sistematik şekilde çalışmaktadır (Kim ve Song, 2009, s. 145).

6.1. MAUT Yönteminin Aşamaları

MAUT yöntemi 5 adımdan oluşmaktadır. Yöntemin adımları aşağıdaki gibidir (Ishizaka ve Nemery 2012, s. 83).

Adım 1: İlk adımda karar matrisinin sütun ve satırlarını oluşturacak olan alternatifler (a_n) ve bunların seçilmesinde yardımcı olacak nitelikler/kriterler (x_m) belirlenmelidir.

Adım 2: Niteliklerden hangisinin daha baskın olduğunu belirlemek için ağırlık değerlerinin (w_i) ataması yapılır. Tüm w_i (ağırlık) değerlerinin toplamı 1'e eşit olmalıdır.

$$\sum_{j=1}^q w_j = 1 \quad (15)$$

Adım 3: Kriterlerin değer ölçülerinin ataması yapılır. Bu atama nicel kriterler için nicel değerleri olurken nitel kriterler için ikili karşılaştırmalar göz önünde bulunarak yapılır. Tüm bunların ışığında 5'lik 100'lük vb. sistemde değer atamaları yapılır. (x_m)

Adım 4: Atanan değerler karar matrisine yerleştirilerek normalize edilir. Normalizasyon işleminde öncelikle her nitelik için en iyi en kötü değerler belirlenerek en iyi değere 1, en kötü değere 0 değeri atanır ve diğer değerlerin hesaplanması için aşağıdaki formül kullanılır:

$$f_i(a_i) = \frac{f_i(a_i) - \min(f_i)}{\max(f_i) - \min(f_i)} \quad (16)$$

Adım 5: Normalizasyon işleminden sonra fayda değerleri belirlenir. Fayda fonksiyonu formülü aşağıdaki gibidir:

$$U(a_i) = \sum_{j=1}^q f_j(a_i) \cdot w_j \quad (17)$$

$U(a_i)$: Alternatifin fayda değeri

$f_j(a_i)$: Kriterler ve alternatifler için normalize fayda değerleri

w_j : Ağırlık değerleri

7. BİR DEMİR-ÇELİK İŞLETMESİNİN 2000-2018 YILLARI PERFORMANSININ ÇOK KRİTERLİ KARAR VERME YÖNTEMLERİYLE DEĞERLENDİRİLMESİ

Demir çelik sektörü, demir cevherinin yüksek fırınlarda eritilmesiyle ya da hurdaların ark ocakları içerisinde eritilmesiyle oluşan kütük ve slabın çeşitli işlem aşamalarından geçirilerek arzu edilen kimyasal ve fiziksel niteliklere sahip ürünler üretmeyi sağlayan bir sektördür. Özellikle inşaat, otomotiv, beyaz eşya ve demiryolu olmak üzere demir çelik sektörü tüm ürünlerin üretilmesine direkt olarak katkı sağlamaktadır (Sarıkaya, 2016, s. 6).

Bu çalışmada bir Demir çelik üretim işletmesinin 2000-2018 yılları arasındaki performansının değerlendirilmesinde kullanılan kriterlerin ağırlıkları ENTROPİ yöntemiyle hesaplanarak yıllar itibariyle performansı TOPSIS, MULTIMOORA ve MAUT yöntemleri yardımıyla sıralanacaktır. Ayrıca uygulamada kullanılan ÇKKV yöntemlerinin sonuçları karşılaştırılacaktır. Demir çelik üretim işletmesinin 2000-2018 yılları arasındaki performans değerlendirilmesinde kullanılan kriterler uzman kişiler tarafından belirlenen; üretim (ton), satış (ton), yatırım (TL), faaliyet karı (TL), çalışan sayısı, ihracat (USD), ithalat (USD), ihracat (ton), ithalat (ton), net satışlar (TL), enerji tüketimi (m_{cal}/ton) ve kapasite kullanım oranı (%)’dir. Değerlendirmede kullanılacak olan 12 kriter üretim yapan işletmeler için performans değerlendirmesini büyük ölçüde etkilediği düşünülmektedir. İhracat ve ithalat kriterleri arasındaki korelasyon katsayısına bakıldığında güçlü bir ilişki tespit edildiği için dolar ve ton bazında ayrı ayrı ele alınmıştır. Değerlendirmede kullanılacak kriterler, kriterlerin kodları ve kriterlerin birimleri Tablo 2.’de görülmektedir. Bir sonraki aşamada bu kriterlerin verileri, Demir çelik üretim işletmesinin web sayfasındaki faaliyet raporlarından ve eksik olan verileri ise işletme bünyesindeki yetkili kişilerden elde edilerek karar matrisi oluşturulmuştur. Oluşturulan bu matriste nesnel ağırlık hesaplama yöntemi olan ENTROPİ yöntemi ile ağırlıkları belirlenmiştir. ENTROPİ yöntemiyle belirlenen kriter ağırlıkları sırasıyla TOPSIS, MULTIMOORA ve MAUT yöntemlerinde kullanılarak işletmenin yıllara göre performans değerlendirilmesi yapılacaktır.

Tablo 2. Kodlar, Kriterler ve Birimleri

Kod	Kriterler	Birimi
K1	Üretim	Ton
K2	Satış	Ton
K3	Yatırım	Türk Lirası
K4	Faaliyet Karı	Türk Lirası
K5	Çalışan Sayısı	Kişi
K6	İhracat	Amerikan Doları (USD)
K7	İthalat	Amerikan Doları (USD)
K8	İhracat	Ton
K9	İthalat	Ton
K10	Net Satışlar	Türk Lirası
K11	Enerji Tüketimi	Mcal/ton
K12	Kapasite Kullanım Oranı	%

7.1. Entropi Yöntemi İle Kriter Ağırlıklarının Hesaplanması

Kriter ağırlıklarının hesaplanmasında kullanılan ENTROPİ yönteminin adımları aşağıda açıklanmıştır.

Adım 1: Karar Matrisi Oluşturulması:

Demir çelik üretim işletmesinin 2000-2018 yılları arasındaki faaliyet raporları ve yetkililerden alınan verilere göre düzenlenen karar matrisi Tablo 3.' teki gibidir.

Tablo 3. Karar Matrisi

YILLAR	max K1	max K2	max K3	max K4	min K5	max K6	min K7	max K8	min K9	max K10	min K11	max K12
2000	614309	894860	16941362	6016828	4834	1559	1932	6975	6223	113658328	7141	74,87
2001	445894	752241	14333359	7508130	4344	2029	1203	9676	4227	161466920	6632	58,44
2002	201995	549449	17192793	18242974	3919	2219	1693	10105	5494	169189513	7185	41,2
2003	374464	804846	21544571	15666586	4098	2899	2660	10450	6820	317586275	6654	63,41
2004	797261	834369	61472451	104737475	3997	5209	4579	12130	7994	494726176	7347	62,85
2005	966471	932948	37622908	7012398	3502	7600	7039	13331	10098	491014440	6709	75,88
2006	1029486	1076246	132320672	108486490	3408	9406	8616	15353	12313	701795904	6857	83,86
2007	1025675	969616	114946362	146639794	3299	12239	11481	16696	13946	743040715	7014	68,4
2008	1058507	1016254	165030103	346531894	3190	20456	15013	19956	13587	1081439583	6855	43,13
2009	1087893	1043150	49346211	71990373	3319	12007	7952	18736	10460	793562999	6360	81,67
2010	1140614	1138473	128936931	30601713	4188	13321	9969	17638	11043	1008861255	6502	87,6
2011	1417202	1363682	140496294	232120669	4002	16610	11821	18513	10684	1590849528	6342	107,43
2012	1478184	1424886	334957800	220741196	3877	17152	11232	20294	11842	1686666273	6248	115,26
2013	1622578	1554738	418478836	198125460	3741	15788	12818	18967	14858	1812224881	6073	66,42
2014	1740055	1732970	607685115	443991991	3528	15183	12006	17969	13808	2188972410	5722	73,58
2015	2080767	1934969	665788944	82619865	3608	11752	12320	16758	19063	2230892163	5940	71,75
2016	2076736	2063827	345715634	136487839	3906	10876	10900	16900	17500	2336737097	5452	93,4
2017	2295200	2326421	252570316	499049133	4176	13440	12440	18300	16300	3972625977	5670	95,3
2018	2314794	2198974	413550136	1632956078	4027	17755	12855	22100	14500	5582800586	5546	97,09

Adım 2: Normalize Edilmiş Karar Matrisi

Karar matrisinin normalleştirilmesi için Tablo 3.'te gösterilen değerler eşitlik (1) yardımıyla ilgili kriterlerin toplamına ilgili yılın kriter değerleri bölünerek normalizasyon işlemi gerçekleştirilmiştir. Normalize edilmiş karar matrisi Tablo 4.'te gösterildiği gibidir.

Tablo 4. Normalize Edilmiş Karar Matrisi

YILLAR	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12
2000	0,02585	0,03636	0,00430	0,00140	0,06625	0,00751	0,01146	0,02318	0,02819	0,00414	0,05841	0,05123
2001	0,01876	0,03056	0,00364	0,00174	0,05954	0,00978	0,00714	0,03216	0,01915	0,00588	0,05425	0,03999
2002	0,00850	0,02232	0,00436	0,00423	0,05371	0,01069	0,01005	0,03359	0,02489	0,00616	0,05877	0,02819
2003	0,01575	0,03270	0,00547	0,00364	0,05617	0,01397	0,01578	0,03474	0,03089	0,01156	0,05443	0,04339
2004	0,03354	0,03390	0,01561	0,02430	0,05478	0,02510	0,02717	0,04032	0,03621	0,01800	0,06010	0,04300
2005	0,04066	0,03790	0,00955	0,00163	0,04800	0,03663	0,04177	0,04431	0,04574	0,01787	0,05488	0,05192
2006	0,04331	0,04373	0,03359	0,02517	0,04671	0,04533	0,05112	0,05103	0,05578	0,02554	0,05609	0,05738
2007	0,04315	0,03939	0,02918	0,03403	0,04521	0,05898	0,06812	0,05550	0,06317	0,02704	0,05737	0,04680
2008	0,04453	0,04129	0,04190	0,08041	0,04372	0,09858	0,08908	0,06633	0,06155	0,03936	0,05607	0,02951
2009	0,04577	0,04238	0,01253	0,01670	0,04549	0,05787	0,04718	0,06228	0,04738	0,02888	0,05203	0,05588
2010	0,04799	0,04626	0,03273	0,00710	0,05740	0,06420	0,05915	0,05863	0,05002	0,03672	0,05319	0,05994
2011	0,05963	0,05541	0,03567	0,05386	0,05485	0,08005	0,07014	0,06154	0,04840	0,05790	0,05188	0,07350
2012	0,06219	0,05789	0,08504	0,05122	0,05314	0,08266	0,06665	0,06746	0,05364	0,06138	0,05111	0,07886
2013	0,06827	0,06317	0,10624	0,04597	0,05127	0,07609	0,07606	0,06305	0,06730	0,06595	0,04968	0,04545
2014	0,07321	0,07041	0,15428	0,10303	0,04835	0,07317	0,07124	0,05973	0,06255	0,07966	0,04681	0,05034
2015	0,08754	0,07862	0,16903	0,01917	0,04945	0,05664	0,07310	0,05570	0,08635	0,08119	0,04859	0,04909
2016	0,08738	0,08385	0,08777	0,03167	0,05353	0,05241	0,06468	0,05617	0,07927	0,08504	0,04460	0,06391
2017	0,09657	0,09452	0,06412	0,11580	0,05723	0,06477	0,07382	0,06083	0,07384	0,14457	0,04638	0,06521
2018	0,09739	0,08934	0,10499	0,37892	0,05519	0,08557	0,07628	0,07346	0,06568	0,20317	0,04537	0,06643

Adım 3: E_j ve K Değerinin Hesaplanması:

Her bir kriterin kendi değerinin (R_{ij}) doğal logaritması hesaplanarak (ln_{ij}) bu değerler birbirleriyle çarpılmıştır (R_{ij}×ln_{ij}). E_j değeri eşitlik (2) yardımıyla hesaplanarak Tablo 5.'te gösterilmiştir. K=1/ln.n
 ▸ 1/ln19=0,33962 k burada bir sabit sayı olmak üzere e_{ij} değerinin 0 ile 1 arasında olmasını sağlamaktadır (0 ≤ e_{ij} ≤ 1). Logaritmik değerler normalize edilmiş değerler ile çarpılarak toplanır. Toplanan değerler son aşamada 'k' yani entropi katsayısı ile çarpılarak tablo düzenlenir. Ele alınan alternatif sayısının logaritmik hali "k" yani entropi katsayısıdır.

Tablo 5. E_{ij} Değerleri

e _{ij}	0,95448	0,97392	0,85045	0,73572	0,99814	0,94446	0,95048	0,98770	0,978287	0,86817	0,99868	0,98922
-----------------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	----------	---------	---------	---------

Adım 4: D_{ij} Değerinin Hesaplanması:

Eşitlik (3) yardımıyla yukarıda hesaplanmış olan e_{ij} değerleri 1'den çıkarılarak d_{ij} değerleri hesaplanır. Hesaplanan değerler Tablo 6.'da gösterilmiştir.

Tablo 6. D_{ij} Değerleri

d_{ij}	0,04551	0,02607	0,14954	0,26427	0,00186	0,05554	0,04952	0,01229	0,02171	0,13182	0,00131	0,01077	0,77023
----------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------

Adım 5: Kriter: Ağırlıklarının Hesaplanması:

Kriter ağırlıkları eşitlik (4) yardımıyla hesaplanmıştır. Entropi Kriter ağırlık değerleri Tablo 7.'de gösterildiği gibidir.

Tablo 7. Entropi Kriter Ağırlık Değerleri

	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12
w_j	0,05909	0,03385	0,19416	0,34311	0,00241	0,07211	0,06429	0,01596	0,02819	0,17115	0,00170	0,01399

Tablo 7.'ye bakıldığında en yüksek ağırlığa (0,34311) sahip olan kriter **Faaliyet Karı (K4)** en önemli performans kriteri olarak değerlendirilebilir. Bu kriteri takiben **Yatırım (K3)** ikinci en önemli kriterdir. Faaliyet karı ve yatırım kriterlerinin Demir çelik üretim işletmesi performansının belirlemesi bakımından ön planda olan ilk iki kriterlerdir. En düşük ağırlığa sahip olan **Enerji Tüketimi (K11)** performans değerlendirmesi yapılırken etkisi en düşük kriter olarak değerlendirilebilir.

7.2. Entropi Ağırlıklarıyla TOPSIS Yönteminin Uygulanması

TOPSIS yönteminin adımları aşağıda verilmiştir.

Adım 1: Karar Matrisinin Oluşturulması:

Demir çelik üretim işletmesinin 2000-2018 yılları arasındaki faaliyet raporları ve yetkililerden alınan verilere göre düzenlenen karar matrisi Tablo 3.'teki gibidir.

Adım 2: Karar Matrisinin Normalizasyonu:

Eşitlik (5) yardımıyla karar matrisinin sütunlarındaki her bir değer ilgili sütundaki bütün değerlerin karelerinin toplamının kareköküne bölünüp tek bir paydaya indirgenmesiyle hesaplanmıştır. Normalize edilmiş karar matrisi Tablo 8.'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Normalize Edilmiş Karar Matrisi

YILLAR	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12
2000	0,10077	0,14719	0,01358	0,00324	0,28721	0,02902	0,04498	0,09786	0,11611	0,01309	0,25365	0,21668
2001	0,07314	0,12373	0,01149	0,00404	0,25810	0,03777	0,02801	0,13575	0,07887	0,01860	0,23557	0,16913
2002	0,03313	0,09038	0,01378	0,00982	0,23285	0,04131	0,03942	0,14177	0,10251	0,01949	0,25521	0,11924
2003	0,06142	0,13239	0,01726	0,00843	0,24348	0,05397	0,06193	0,14661	0,12725	0,03659	0,23635	0,18351
2004	0,13078	0,13724	0,04926	0,05638	0,23748	0,09698	0,10661	0,17018	0,14915	0,05699	0,26097	0,18189
2005	0,15853	0,15346	0,03015	0,00377	0,20807	0,14149	0,16389	0,18703	0,18841	0,05656	0,23830	0,21960
2006	0,16887	0,17703	0,10603	0,05840	0,20249	0,17511	0,20061	0,21540	0,22973	0,08085	0,24356	0,24270
2007	0,16824	0,15949	0,09211	0,07893	0,19601	0,22785	0,26732	0,23424	0,26020	0,08560	0,24914	0,19795
2008	0,17363	0,16716	0,13224	0,18653	0,18953	0,38083	0,34955	0,27998	0,25350	0,12458	0,24349	0,12482
2009	0,17845	0,17159	0,03954	0,03875	0,19720	0,22353	0,18515	0,26287	0,19516	0,09142	0,22591	0,23636
2010	0,18710	0,18727	0,10332	0,01647	0,24883	0,24800	0,23211	0,24746	0,20604	0,11622	0,23095	0,25352
2011	0,23246	0,22431	0,11258	0,12495	0,23778	0,30923	0,27523	0,25974	0,19934	0,18326	0,22527	0,31091
2012	0,24247	0,23438	0,26840	0,11882	0,23035	0,31932	0,26152	0,28472	0,22095	0,19430	0,22193	0,33357
2013	0,26615	0,25574	0,33533	0,10665	0,22227	0,29392	0,29845	0,26611	0,27722	0,20877	0,21571	0,19222
2014	0,28542	0,28505	0,48694	0,23900	0,20961	0,28266	0,27954	0,25211	0,25763	0,25217	0,20325	0,21295
2015	0,34131	0,31828	0,53350	0,04447	0,21437	0,21879	0,28685	0,23511	0,35567	0,25700	0,21099	0,20765
2016	0,34065	0,33947	0,27702	0,07347	0,23207	0,20248	0,25379	0,23711	0,32651	0,26919	0,19366	0,27031
2017	0,37648	0,38267	0,20239	0,26863	0,24812	0,25021	0,28965	0,25675	0,30412	0,45764	0,20140	0,27580
2018	0,37970	0,36171	0,33138	0,87900	0,23926	0,33054	0,29931	0,31006	0,27054	0,64313	0,19699	0,28099

Adım 3: Ağırlıklandırılmış Karar Matrisi:

Eşitlik (6) yardımıyla karar matrisinde bulunan değerlerin ilgili ağırlık katsayıları (w) ile çarpılmasıyla ağırlıklandırılmış karar matrisi elde edilir. Ağırlıklandırılmış Karar Matrisi, Kriter Ağırlıkları, pozitif ve negatif ideal çözüm setleri (S^* , S^-) Tablo 9.'da gösterilmektedir.

Adım 4: Pozitif ve Negatif İdeal Çözümler:

Ağırlıklandırılmış matriste her bir kriterin ilgili olduğu sütundan pozitif ideal çözüm için pozitif ideal ve negatif ideal çözüm için de negatif ideal değerler tespit edilerek pozitif ve negatif ideal çözüm setleri belirlenir. Her bir kriter için pozitif ve negatif ideal çözüm setleri Tablo. 9’ da gösterilmektedir.

Tablo 9. Ağırlıklandırılmış Karar Matrisi

W _j	0,05909	0,03385	0,19416	0,34311	0,00241	0,07211	0,06429	0,01596	0,02819	0,17115	0,00170	0,01399
YILLAR	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12
2000	0,00595	0,00498	0,00264	0,00111	0,00069	0,00209	0,00289	0,00156	0,00327	0,00224	0,00043	0,00303
2001	0,00432	0,00419	0,00223	0,00139	0,00062	0,00272	0,00180	0,00217	0,00222	0,00318	0,00040	0,00237
2002	0,00196	0,00306	0,00267	0,00337	0,00056	0,00298	0,00253	0,00226	0,00289	0,00334	0,00043	0,00167
2003	0,00363	0,00448	0,00335	0,00289	0,00059	0,00389	0,00398	0,00234	0,00359	0,00626	0,00040	0,00257
2004	0,00773	0,00465	0,00956	0,01934	0,00057	0,00699	0,00685	0,00272	0,00420	0,00975	0,00044	0,00254
2005	0,00937	0,00519	0,00585	0,00130	0,00050	0,01020	0,01054	0,00298	0,00531	0,00968	0,00041	0,00307
2006	0,00998	0,00599	0,02059	0,02004	0,00049	0,01263	0,01290	0,00344	0,00648	0,01384	0,00041	0,00339
2007	0,00994	0,00540	0,01788	0,02708	0,00047	0,01643	0,01718	0,00374	0,00733	0,01465	0,00042	0,00277
2008	0,01026	0,00566	0,02568	0,06400	0,00046	0,02746	0,02247	0,00447	0,00715	0,02132	0,00041	0,00175
2009	0,01054	0,00581	0,00768	0,01330	0,00048	0,01612	0,01190	0,00420	0,00550	0,01565	0,00038	0,00331
2010	0,01106	0,00634	0,02006	0,00565	0,00060	0,01788	0,01492	0,00395	0,00581	0,01989	0,00039	0,00355
2011	0,01374	0,00759	0,02186	0,04287	0,00057	0,02230	0,01769	0,00415	0,00562	0,03137	0,00038	0,00435
2012	0,01433	0,00793	0,05211	0,04077	0,00056	0,02303	0,01681	0,00454	0,00623	0,03325	0,00038	0,00467
2013	0,01573	0,00866	0,06511	0,03659	0,00054	0,02119	0,01919	0,00425	0,00781	0,03573	0,00037	0,00269
2014	0,01687	0,00965	0,09454	0,08200	0,00051	0,02038	0,01797	0,00402	0,00726	0,04316	0,00035	0,00298
2015	0,02017	0,01077	0,10358	0,01526	0,00052	0,01578	0,01844	0,00375	0,01003	0,04398	0,00036	0,00290
2016	0,02013	0,01149	0,05379	0,02521	0,00056	0,01460	0,01632	0,00378	0,00920	0,04607	0,00033	0,00378
2017	0,02225	0,01295	0,03929	0,09217	0,00060	0,01804	0,01862	0,00410	0,00857	0,07832	0,00034	0,00386
2018	0,02244	0,01224	0,06434	0,30159	0,00058	0,02383	0,01924	0,00495	0,00763	0,11007	0,00034	0,00393
S*	0,02244	0,01295	0,10358	0,30159	0,00069	0,02746	0,02247	0,00495	0,01003	0,11007	0,00044	0,00467
S	0,00196	0,00306	0,00223	0,00111	0,00046	0,00209	0,00180	0,00156	0,00222	0,00224	0,00033	0,00167

Adım 5: Ayırım Ölçütlerinin Hesaplanması:

Her bir kriterin ait olduğu sütundaki değerlerden pozitif ve negatif ideal çözüm değerleri çıkarılarak sırası ile pozitif ve negatif ideal çözüme uzaklık değerleri tespit edilir. Pozitif ideal çözüme uzaklık değeri için eşitlik (7)’deki gibi, sütundaki değerler sırasıyla en büyük olan değerden çıkarılıp karesi alınmıştır. Negatif ideal çözüme uzaklık değerine ulaşmak için eşitlik (8)’deki gibi sütundaki değerler sırası ile en küçük değerlerden çıkarılıp karesi alınmıştır.

Adım 6: İdeal Çözüme Yakınlığın Hesaplanması:

Eşitlik (9) yardımıyla her bir alternatif değeri için negatif ideal çözüm değerini, kendi değeri ve aynı alternatifin pozitif ideal çözüm değerinin toplamına bölünmesiyle bulunmuştur. İdeal çözüm sıralaması Tablo 10.’da gösterilmiştir.

Tablo 10. İdeal Çözüme Göre Yakınlığın Hesaplanması

YILLAR	C*	SIRALAMA
2000	0,01433	17
2001	0,00888	18
2002	0,00877	19
2003	0,01783	16
2004	0,06824	14
2005	0,04822	15
2006	0,09911	11
2007	0,11696	10
2008	0,22640	6
2009	0,07949	13
2010	0,09694	12
2011	0,17940	9
2012	0,21705	7
2013	0,23453	5
2014	0,36602	3
2015	0,28040	4
2016	0,21153	8
2017	0,36732	2
2018	0,89199	1

Tablo 10'a bakıldığında demir çelik üretim işletmesi en iyi performansını **2018** yılında göstermiştir. 2018 yılını takiben en iyi performans gösteren yıllar ise 2017, 2014, 2015, 2013, 2008, 2012, 2066, 2011, 2007, 2006, 2010, 2009, 2004, 2005, 2003, 2000, 2001 ve 2002 yıllarıdır.

7.3. ENTROPİ Ağırlıklarıyla MULTI-MOORA Yönteminin Uygulanması

MULTI-MOORA yönteminin adımları aşağıda açıklanmıştır.

Adım 1: Karar Matrisinin Hazırlanması:

Demir çelik üretim işletmesinin 2000-2018 yılları arasındaki faaliyet raporları ve yetkililerden alınan verilere göre düzenlenen karar matrisi Tablo 3.' teki gibidir.

Adım 2: Normalize Edilmiş Karar Matrisi:

Matrisin hazırlanmasından sonra, MOORA yöntemlerinin kullanılması için eşitlik (10) yardımı ile normalleştirilmiş değerlere ait hesaplamalar yapılır. Normalize edilmiş karar matrisi Tablo 11'de gösterildiği gibidir.

Tablo 11. Normalize Edilmiş Karar Matrisi

YILLAR	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12
2000	0,10077	0,14719	0,01358	0,00324	0,28721	0,02902	0,04498	0,09786	0,11611	0,01320	0,25365	0,21668
2001	0,07314	0,12373	0,01149	0,00404	0,25810	0,03777	0,02801	0,13575	0,07887	0,01875	0,23557	0,16913
2002	0,03313	0,09038	0,01378	0,00982	0,23285	0,04131	0,03942	0,14177	0,10251	0,01964	0,25521	0,11924
2003	0,06142	0,13239	0,01726	0,00843	0,24348	0,05397	0,06193	0,14661	0,12725	0,03687	0,23635	0,18351
2004	0,13078	0,13724	0,04926	0,05638	0,23748	0,09698	0,10661	0,17018	0,14915	0,05743	0,26097	0,18189
2005	0,15853	0,15346	0,03015	0,00377	0,20807	0,14149	0,16389	0,18703	0,18841	0,05700	0,23830	0,21960
2006	0,16887	0,17703	0,10603	0,05840	0,20249	0,17511	0,20061	0,21540	0,22973	0,08147	0,24356	0,24270
2007	0,16824	0,15949	0,09211	0,07893	0,19601	0,22785	0,26732	0,23424	0,26020	0,08626	0,24914	0,19795
2008	0,17363	0,16716	0,13224	0,18653	0,18953	0,38083	0,34955	0,27998	0,25350	0,01255	0,24349	0,12482
2009	0,17845	0,17159	0,03954	0,03875	0,19720	0,22353	0,18515	0,26287	0,19516	0,09213	0,22591	0,23636
2010	0,18710	0,18727	0,10332	0,01647	0,24883	0,24800	0,23211	0,24746	0,20604	0,11712	0,23095	0,25352
2011	0,23246	0,22431	0,11258	0,12495	0,23778	0,30923	0,27523	0,25974	0,19934	0,18469	0,22527	0,31091
2012	0,24247	0,23438	0,26840	0,11882	0,23035	0,1932	0,26152	0,28472	0,22095	0,19581	0,22193	0,33357
2013	0,26615	0,25574	0,33533	0,10665	0,22227	0,29392	0,29845	0,26611	0,27722	0,21039	0,21571	0,19222
2014	0,28542	0,28505	0,48694	0,23900	0,20961	0,28266	0,27954	0,25211	0,25763	0,25413	0,20325	0,21295
2015	0,34131	0,31828	0,53350	0,04447	0,21437	0,21879	0,28685	0,23511	0,35567	0,25899	0,21099	0,20765
2016	0,34065	0,33947	0,27702	0,07347	0,23207	0,20248	0,25379	0,23711	0,32651	0,27128	0,19366	0,27031
2017	0,37648	0,38267	0,20239	0,26863	0,24812	0,25021	0,28965	0,25675	0,30412	0,46120	0,20140	0,27580
2018	0,37970	0,36171	0,33138	0,87900	0,23926	0,33054	0,29931	0,31006	0,27054	0,64813	0,19699	0,28099

Adım 3: Ağırlıklandırılmış Karar Matrisi:

Ağırlıklandırılmış karar matrisi oluşturulurken Entropi yöntemiyle elde edilen ağırlıklar her bir kriter değeri ile çarpılarak ağırlıklandırılmış karar matrisi oluşturulmuştur. Ağırlıklandırılmış karar matrisi ve oran metodu matrisinin oluşumu Tablo 12.' de gösterilmiştir.

Adım 4: Oran Metodunun Oluşturulması:

MOORA yöntemlerinden biri olan Oran Yöntemi için eşitlik (11) yardımıyla Tablo 12. hazırlanmıştır. Optimizasyon işlemi yapılırken her bir alternatif için maksimum ve minimum değerler toplanır. Maksimum olan değerlerin toplamından minimum olan değerlerin toplamı çıkartılır. Daha sonra bu verilerle aşağıdaki Tablo 12. hazırlanır ve büyükten küçüğe sıralama işlemi yapılır.

Tablo 12. Ağırlıklandırılmış Karar Matrisi ve Oran Matrisinin Oluşumu

YILLAR	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12	$y_j^* = \frac{\sum \max X_{ij}}{\sum \min X_{ij}}$
2000	0,00595	0,00498	0,00264	0,00111	0,00069	0,00209	0,00289	0,00156	0,00327	0,00226	0,00043	0,00303	0,01634
2001	0,00432	0,00419	0,00223	0,00139	0,00062	0,00272	0,00180	0,00217	0,00222	0,00321	0,00040	0,00237	0,01754
2002	0,00196	0,00306	0,00267	0,00337	0,00056	0,00298	0,00253	0,00226	0,00289	0,00336	0,00043	0,00167	0,01491
2003	0,00363	0,00448	0,00335	0,00289	0,00059	0,00389	0,00398	0,00234	0,00359	0,00631	0,00040	0,00257	0,02091
2004	0,00773	0,00465	0,00956	0,01934	0,00057	0,00699	0,00685	0,00272	0,00420	0,00983	0,00044	0,00254	0,05129
2005	0,00937	0,00519	0,00585	0,00130	0,00050	0,01020	0,01054	0,00298	0,00531	0,00976	0,00041	0,00307	0,03097
2006	0,00998	0,00599	0,02059	0,02004	0,00049	0,01263	0,01290	0,00344	0,00648	0,01394	0,00041	0,00339	0,07259
2007	0,00994	0,00540	0,01788	0,02708	0,00047	0,01643	0,01718	0,00374	0,00733	0,01476	0,00042	0,00277	0,06972
2008	0,01026	0,00566	0,02568	0,06400	0,00046	0,02746	0,02247	0,00447	0,00715	0,00215	0,00041	0,00175	0,11093
2009	0,01054	0,00581	0,00768	0,01330	0,00048	0,01612	0,01190	0,00420	0,00550	0,01577	0,00038	0,00331	0,05845
2010	0,01106	0,00634	0,02006	0,00565	0,00060	0,01788	0,01492	0,00395	0,00581	0,02005	0,00039	0,00355	0,06681
2011	0,01374	0,00759	0,02186	0,04287	0,00057	0,02230	0,01769	0,00415	0,00562	0,03161	0,00038	0,00435	0,12419
2012	0,01433	0,00793	0,05211	0,04077	0,00056	0,02303	0,01681	0,00454	0,00623	0,03351	0,00038	0,00467	0,15692
2013	0,01573	0,00866	0,06511	0,03659	0,00054	0,02119	0,01919	0,00425	0,00781	0,03601	0,00037	0,00269	0,16232
2014	0,01687	0,00965	0,09454	0,08200	0,00051	0,02038	0,01797	0,00402	0,00726	0,04349	0,00035	0,00298	0,24785
2015	0,02017	0,01077	0,10358	0,01526	0,00052	0,01578	0,01844	0,00375	0,01003	0,04433	0,00036	0,00290	0,18720

2016	0.02013	0.01149	0.05379	0.02521	0.00056	0.01460	0.01632	0.00378	0.00920	0.04643	0.00033	0.00378	0.15280
2017	0.02225	0.01295	0.03929	0.09217	0.00060	0.01804	0.01862	0.00410	0.00857	0.07893	0.00034	0.00386	0.24346
2018	0.02244	0.01224	0.06434	0.30159	0.00058	0.02383	0.01924	0.00495	0.00763	0.11093	0.00034	0.00393	0.51647

Amaç fonksiyon değerlerine göre her bir alternatif için maksimum olanlar toplanarak minimum olanlardan çıkarılma ($y_j^* = \sum_{\max} X_{ij}^* - \sum_{\min} X_{ij}^*$) işleminden sonra büyükten küçüğe sıralama yapılır. Sonuç olarak oran yöntemine göre sıralama Tablo 13.'de gösterildiği gibidir.

Tablo 13. Oran metodu sıralaması

YILLAR	ORAN METODU
2000	18
2001	17
2002	19
2003	16
2004	14
2005	15
2006	10
2007	11
2008	9
2009	13
2010	12
2011	8
2012	6
2013	5
2014	2
2015	4
2016	7
2017	3
2018	1

Oran Yöntemine göre sıralamaya bakıldığında Demir çelik üretim işletmesi en iyi performansını **2018** yılında göstermiştir. 2018 yılını takiben en iyi performans gösteren yıllar ise 2014, 2017, 2015, 2013, 2012, 2016, 2011, 2008, 2006, 2007, 2010, 2009, 2004, 2005, 2003, 2001, 2002 ve 2000'dir.

Adım 5: Referans Noktalarının Belirlenmesi:

Eşitlik (12) yardımıyla normalize edilmiş karar matrisi üzerinden her amaç için ayrı olacak şekilde "Referans Noktaları" belirlenir. Referans noktaları belirlenirken her alternatife göre maksimum olanlar seçilmektedir.

Adım 6: Referans Serisi Matrisinin Oluşturulması:

Matristeki her değer için kendine ait referans noktasına uzaklığı eşitlik (13) yardımıyla tek tek belirlenerek Referans noktası matrisi Tablo 14.'de oluşturulmuş olur. Referans noktası matrisine göre her bir alternatifin maksimum değeri seçilip yazılır ve yazılan maksimum noktalara göre küçükten büyüğe alternatiflerin sıralaması yapılır. Sıralama Tablo 15.'de gösterilmiştir.

Tablo 14. Referans Serisi Oluşturulmuş Matris

YILLAR	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12	MAX
2000	0.01648	0.00797	0.10095	0.30048	0.00024	0.02537	0.00109	0.00339	0.00105	0.10867	0.00010	0.00163	0.30048
2001	0.01811	0.00877	0.10135	0.30021	0.00017	0.02474	0.00000	0.00278	0.00000	0.10772	0.00007	0.00230	0.30021
2002	0.02048	0.00989	0.10091	0.29822	0.00010	0.02448	0.00073	0.00269	0.00067	0.10757	0.00010	0.00300	0.29822
2003	0.01881	0.00847	0.10023	0.29870	0.00013	0.02357	0.00218	0.00261	0.00136	0.10462	0.00007	0.00210	0.29870
2004	0.01471	0.00831	0.09402	0.28225	0.00012	0.02047	0.00505	0.00223	0.00198	0.10110	0.00011	0.00212	0.28225
2005	0.01307	0.00776	0.09773	0.30030	0.00004	0.01726	0.00874	0.00196	0.00309	0.10117	0.00008	0.00159	0.30030
2006	0.01246	0.00696	0.08300	0.28156	0.00003	0.01483	0.01110	0.00151	0.00425	0.09698	0.00008	0.00127	0.28156
2007	0.01249	0.00756	0.08570	0.27451	0.00002	0.01103	0.01538	0.00121	0.00511	0.09616	0.00009	0.00190	0.27451
2008	0.01218	0.00730	0.07791	0.23759	0.00000	0.00000	0.02067	0.00048	0.00492	0.10878	0.00008	0.00292	0.23759
2009	0.01189	0.00715	0.09590	0.28830	0.00002	0.01134	0.01010	0.00075	0.00328	0.09516	0.00005	0.00136	0.28830
2010	0.01138	0.00661	0.08352	0.29594	0.00014	0.00958	0.01312	0.00100	0.00358	0.09088	0.00006	0.00112	0.29594
2011	0.00870	0.00536	0.08172	0.25872	0.00012	0.00516	0.01589	0.00080	0.00340	0.07932	0.00005	0.00032	0.27639
2012	0.00811	0.00502	0.05147	0.26082	0.00010	0.00444	0.01501	0.00040	0.00401	0.07741	0.00005	0.00000	0.26082
2013	0.00671	0.00430	0.03848	0.26500	0.00008	0.00627	0.01739	0.00070	0.00559	0.07492	0.00004	0.00198	0.26500
2014	0.00557	0.00330	0.00904	0.21959	0.00005	0.00708	0.01617	0.00092	0.00504	0.06743	0.00002	0.00169	0.21959
2015	0.00227	0.00218	0.00000	0.28633	0.00006	0.01168	0.01664	0.00120	0.00780	0.06660	0.00003	0.00176	0.28633
2016	0.00231	0.00146	0.04980	0.27639	0.00010	0.01286	0.01451	0.00116	0.00698	0.06450	0.00000	0.00088	0.25872
2017	0.00019	0.00000	0.06429	0.20942	0.00014	0.00942	0.01682	0.00085	0.00635	0.03199	0.00001	0.00081	0.20942
2018	0.00000	0.00071	0.03924	0.00000	0.00012	0.00363	0.01744	0.00000	0.00540	0.00000	0.00001	0.00074	0.03924

Tablo 15. Referans Noktası Sıralaması

YILLAR	REFERANS NOKTASI
2000	19
2001	17
2002	15
2003	16
2004	11
2005	18
2006	10
2007	8
2008	4
2009	13
2010	14
2011	9
2012	6
2013	7
2014	3
2015	12
2016	5
2017	2
2018	1

Referans Noktası Matrisine göre oluşturulan sıralamaya bakıldığında Demir çelik üretim işletmesi en iyi performansını **2018** yılında göstermiştir. 2018 yılını takiben en iyi performans gösteren yıllar ise 2017, 2014, 2008, 2016, 2012, 2013, 2007, 2011, 2006, 2004, 2015, 2009, 2010, 2002, 2003, 2001, 2005 ve 2000' dir.

Adım 7: Tam Çarpım Formu:

Karar matrisi üzerinden eşitlik (14) yardımıyla alternatifler ve kriterler birbirleriyle ilişkilendirilmiştir. K1 ve K2' nin değerleri maksimum-maksimum olduğu için karar matrisindeki değerleri birbiriyle çarpılır. Bunun sonucunda hesaplanmış olan $K1 \cdot K2$ değeri ile K3 formunun değeri de maksimum olduğu için $(K1 \cdot K2)$ ile K3 çarpılır. K5' in değeri minimum olduğu için ise oluşan son değer K5'e bölünür. Bu işlemler maksimum değere sahip olan kriterlerde çarpılıp minimum değerde olan kriterlerde ise bölünerek devam etmektedir. Son olarak K12 kriteriyle de işlemler yapıldığında her bir kriter için sonuca ulaşılır ve bu sonuçlar büyükten küçüğe sıralanır. Tam Çarpım Formu sıralaması Tablo 16.'da gösterilmiştir.

Tablo 16. Tam Çarpım Formu Sıralaması

YILLAR	TAM ÇARPIM FORMU
2000	19
2001	17
2002	18
2003	16
2004	14
2005	15
2006	10
2007	11
2008	9
2009	13
2010	12
2011	8
2012	7
2013	6
2014	3
2015	4
2016	5
2017	2
2018	1

Tam Çarpım Formuna göre sıralamaya bakıldığında Demir çelik üretim işletmesi en iyi performansını **2018** yılında göstermiştir. 2018 yılını takiben en iyi performans gösteren yıllar sırasıyla 2017, 2014, 2015, 2016, 2013, 2012, 2011, 2008, 2006, 2007, 2010, 2009, 2004, 2005, 2003 ve 2000' dir.

Adım 8: Multimoora Sıralaması:

Moora Oran Yöntemi, Referans Noktası Yaklaşımı ve Tam Çarpım Formu yöntemleri uygulandıktan sonra, elde edilen sıralama değerleri ile bir baskınlık karşılaştırması yapılır. Baskınlık karşılaştırması sonucunda Tablo 17.'deki değerler elde edilerek Multi-Moora sıralama sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 17. MULTI-MOORA Sonuç Tablosu

YILLAR	ORAN METODU	REFERANS NOKTASI	TAM ÇARPIM FORMU	MULTI-MOORA
2000	18	19	19	19
2001	17	17	17	17
2002	19	15	18	18
2003	16	16	16	16
2004	14	11	14	14
2005	15	18	15	15
2006	10	10	10	10
2007	11	8	11	11
2008	9	4	9	9
2009	13	13	13	13
2010	12	14	12	12
2011	8	9	8	8
2012	6	6	7	6
2013	5	7	6	7
2014	2	3	3	3
2015	4	12	4	4
2016	7	5	5	5
2017	3	2	2	2
2018	1	1	1	1

Tablo 17.'ye bakıldığında en iyi sıralamaya sahip olan yıl 2018, en kötü sıralamaya sahip olan yıl ise 2000 yılı olmuştur. Baskınlık sonuçlarına bakıldığında Oran Yöntemi, Referans Noktası Matrisi ve Tam Çarpım Formu yöntemleri arasından sonuca en yakın olan yöntemin Tam Çarpım Formu olduğu görülmektedir. Moora Oran Yöntemi, Referans Noktası Yaklaşımı ve Tam Çarpım Formu yöntemleri kullanıldıktan sonra MULTI-MOORA Yöntemiyle baskınlık araştırması yapılarak bu sonuçlara ulaşılmıştır.

7.4. ENTROPİ Ağırlıklarıyla MAUT Yönteminin Uygulanması

Demir çelik işletmesinin performansının değerlendirilmesinde kullanılan kriter ağırlıkları ENTROPİ yönteminden elde edildikten sonra MAUT yönteminde kullanılmıştır.

Adım 1: Nitelik ve Kriterlerin Belirlenmesi

Nitelik ve kriterlerin belirlenmesinde kullanılacak olan karar matrisi verileri aşağıdaki Tablo 3.'te görülmektedir.

Adım 2: Ağırlık Değerlerinin 1'e Eşit Olması:

Entropi yöntemi ile hesaplanan ağırlık değerlerinin toplamının 1'e eşit olması eşitlik (15) yardımıyla elde edilmiş olup Tablo 18.'de gösterilmiştir.

Tablo 18. Ağırlık Değerlerinin Toplamı

w_j	0,05909	0,03385	0,19416	0,34311	0,00241	0,07211	0,06429	0,01596	0,02819	0,17115	0,00170	0,01399	$\Sigma=1$
-------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	------------

Adım 3: En İyi ve En Kötü Değer Atanması

En iyi ve en kötü değer atamaları yapılırken her bir sütundaki en iyi değer ***kalın italik ve altı çizili***, en kötü değer ***kalın ve italik*** yazı tipi ile yazılmış ve Tablo 19.'da gösterilmiştir.

Tablo 19. En İyi ve En Kötü Değerlerin Atanması

YILLAR	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12
2000	614309	894860	16941362	<i>6016828</i>	<i>4834</i>	<i>1559</i>	1932	<i>6975</i>	6223	<i>113658328</i>	7141	74,87
2001	445894	752241	<i>14333359</i>	7508130	4344	2029	<i>1203</i>	9676	<i>4227</i>	161466920	6632	58,44
2002	<i>201995</i>	<i>549449</i>	17192793	18242974	3919	2219	1693	10105	5494	169189513	7185	<i>41,2</i>
2003	374464	804846	21544571	15666586	4098	2899	2660	10450	6820	317586275	6654	63,41
2004	797261	834369	61472451	104737475	3997	5209	4579	12130	7994	494726176	<i>7347</i>	62,85
2005	966471	932948	37622908	7012398	3502	7600	7039	13331	10098	491014440	6709	75,88
2006	1029486	1076246	132320672	108486490	3408	9406	8616	15353	12313	701795904	6857	83,86

2007	1025675	969616	114946362	146639794	3299	12239	11481	16696	13946	743040715	7014	68,4
2008	1058507	1016254	165030103	346531894	3190	20456	15013	19956	13587	1081439583	6855	43,13
2009	1087893	1043150	49346211	71990373	3319	12007	7952	18736	10460	793562999	6360	81,67
2010	1140614	1138473	128936931	30601713	4188	13321	9969	17638	11043	1008861255	6502	87,6
2011	1417202	1363682	140496294	232120669	4002	16610	11821	18513	10684	1590849528	6342	107,43
2012	1478184	1424886	334957800	220741196	3877	17152	11232	20294	11842	1686666273	6248	115,26
2013	1622578	1554738	418478836	198125460	3741	15788	12818	18967	14858	1812224881	6073	66,42
2014	1740055	1732970	607685115	443991991	3528	15183	12006	17969	13808	2188972410	5722	73,58
2015	2080767	1934969	665788944	82619865	3608	11752	12320	16758	19063	2230892163	5940	71,75
2016	2076736	2063827	345715634	136487839	3906	10876	10900	16900	17500	2336737097	5452	93,4
2017	2295200	2326421	252570316	499049133	4176	13440	12440	18300	16300	3972625977	5670	95,3
2018	2314794	2198974	413550136	1632956078	4027	17755	12855	22100	14500	5582800586	5546	97,09

Adım 4: Normalize Edilmiş Karar Matrisi:

Normalizasyon işleminde eşitlik (16) yardımıyla öncelikle her nitelik için en iyi ve en kötü değerler belirlenerek en iyi değere 1, en kötü değere ise 0 değeri atanır. Daha sonra diğer değerlerin hesaplanabilmesi için, hangi değer isteniyorsa o değer o sütundaki en kötü değerden farkı, yine aynı sütundaki en iyi değer en kötü değerden farkına bölünerek hesaplanmaktadır. Normalize edilmiş karar matrisi Tablo. 20' de gösterilmiştir.

Tablo 20. MAUT Yöntemine Göre Normalize Edilmiş Karar Matrisi

YILLAR	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12	TOPLAM
2000	0,011	0,0065	0,0007	0	0	0	0,0602	0	0,0244	0	0,0001	0,0063	0,11009
2001	0,006	0,0038	0	0,0003	0,0007	0,0017	0,0642	0,0028	0,0281	0,0015	0,0006	0,0032	0,11423
2002	0	0	0,0008	0,0025	0,0013	0,0025	0,0615	0,0033	0,0257	0,0017	0,0001	0	0,09984
2003	0,004	0,0048	0,0021	0,0020	0,0010	0,0051	0,0562	0,0036	0,0232	0,0063	0,0006	0,0041	0,11444
2004	0,016	0,0054	0,0140	0,0208	0,0012	0,0139	0,0456	0,0054	0,0210	0,0119	0	0,0040	0,16024
2005	0,021	0,0073	0,0069	0,0002	0,0019	0,0230	0,0320	0,0067	0,0170	0,0118	0,0005	0,0065	0,13560
2006	0,023	0,0100	0,0351	0,0216	0,0020	0,0299	0,0233	0,0088	0,0128	0,0184	0,0004	0,0080	0,19394
2007	0,001	0,0080	0,0299	0,0296	0,0022	0,0407	0,0075	0,0102	0,0097	0,0197	0,0003	0,0051	0,16517
2008	0,023	0,0088	0,0449	0,0718	0,0024	0,0721	0,0119	0,0137	0,0104	0,0302	0,0004	0,0003	0,26738
2009	0,024	0,0094	0,0104	0,0139	0,0022	0,0398	0,0270	0,0124	0,0163	0,0212	0,0008	0,0076	0,18623
2010	0,026	0,0112	0,0341	0,0051	0,0009	0,0448	0,0159	0,0112	0,0152	0,0280	0,0007	0,0087	0,20259
2011	0,033	0,0155	0,0376	0,0476	0,0012	0,0574	0,0057	0,0121	0,0159	0,0462	0,0009	0,0125	0,28687
2012	0,035	0,0166	0,0955	0,0452	0,0014	0,0595	0,0089	0,0140	0,0137	0,0492	0,0009	0,0139	0,35504
2013	0,039	0,0191	0,1204	0,0405	0,0016	0,0542	0,0002	0,0126	0,0079	0,0531	0,0011	0,0047	0,34983
2014	0,043	0,0225	0,1768	0,0923	0,0019	0,0519	0,0046	0,0116	0,0099	0,0649	0,0014	0,0061	0,48746
2015	0,052	0,0264	0,1941	0,0161	0,0018	0,0388	0,0029	0,0103	0	0,0662	0,0012	0,0057	0,41651
2016	0,052	0,0288	0,0987	0,0275	0,0013	0,0355	0,0107	0,0104	0,0029	0,0695	0,0017	0,0098	0,35565
2017	0,058	0,0338	0,0710	0,1039	0,0009	0,0453	0,0022	0,0119	0,0052	0,1207	0,0015	0,0102	0,46565
2018	0,059	0,0314	0,1189	0,3431	0,0011	0,0618	0	0,0159	0,0086	0,1711	0,0016	0,0105	0,82354

Adım 5: Fayda Matrisinin Belirlenmesi:

Elde edilmiş her bir normalize değer eşitlik (17) yardımıyla ağırlık değerleri ile çarpılarak MAUT yönteminin fayda matrisini oluşturulmuş olur. Elde edilmiş fayda matrisi Tablo 21.'de gösterildiği gibidir.

Tablo 21. MAUT Yöntemine Göre Elde Edilmiş Fayda Matrisi

YILLAR	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12
2000	0,19515	0,19438	0,00400	0	0	0	0,93744	0	0,86546	0	0,10871	0,45463
2001	0,11544	0,11412	0	0,00092	0,29805	0,02487	1	0,17858	1	0,00874	0,37731	0,23278
2002	0	0	0,00439	0,00751	0,55657	0,03493	0,95795	0,20694	0,91460	0,01015	0,08549	0
2003	0,08163	0,14373	0,01107	0,00593	0,44769	0,07091	0,87496	0,22975	0,82522	0,03729	0,36570	0,29989
2004	0,28174	0,16034	0,07236	0,06068	0,50912	0,19315	0,71026	0,34083	0,74609	0,06968	0	0,29233
2005	0,36183	0,21582	0,03575	0,00061	0,81022	0,31968	0,49914	0,42023	0,60427	0,06900	0,33668	0,46827
2006	0,39166	0,29646	0,18111	0,06298	0,86740	0,41525	0,36380	0,55392	0,45497	0,10754	0,25858	0,57602
2007	0,03102	0,23645	0,15444	0,08643	0,93370	0,56517	0,11792	0,64271	0,34490	0,11508	0,17573	0,36727
2008	0,40539	0,26270	0,23132	0,20930	1	1	0,18520	0,85825	0,36910	0,17695	0,25963	0,02606
2009	0,41930	0,27783	0,05375	0,04055	0,92153	0,55289	0,42079	0,77759	0,57987	0,12432	0,52084	0,54645
2010	0,44425	0,33148	0,17592	0,01511	0,39294	0,62243	0,24768	0,70499	0,54058	0,16368	0,44591	0,62652
2011	0,57516	0,45821	0,19366	0,13897	0,50608	0,79648	0,08874	0,76284	0,56477	0,27010	0,53034	0,89427
2012	0,60403	0,49266	0,49217	0,13198	0,58212	0,82516	0,13929	0,88060	0,48672	0,28762	0,57995	1
2013	0,67237	0,56573	0,62037	0,11808	0,66484	0,75298	0,00318	0,79286	0,28343	0,31057	0,67230	0,34053
2014	0,72797	0,66603	0,91081	0,26920	0,79440	0,72096	0,07286	0,72688	0,35421	0,37946	0,85752	0,43721
2015	0,88923	0,77971	1	0,04708	0,74574	0,53940	0,04591	0,64681	0	0,38712	0,74248	0,41250
2016	0,88733	0,85222	0,50868	0,08019	0,56448	0,49304	0,16778	0,65620	0,10535	0,40648	1	0,70483
2017	0,99073	1	0,36570	0,30304	0,40024	0,62872	0,03562	0,74876	0,18624	0,70559	0,88496	0,73049
2018	1	0,92828	0,61281	1	0,49088	0,85707	0	1	0,30756	1	0,95040	0,75466

MAUT yöntemine göre elde edilmiş fayda matrisinde her bir alternatifin tüm değerleri toplanır ve büyükten küçüğe sıralama yapılır. Sıralama Tablo 22.'deki gibidir.

Tablo 22. MAUT yöntemine göre sıralama

YILLAR	MAUT YÖNTEMİ
2000	18
2001	17
2002	19
2003	16
2004	14
2005	15
2006	11
2007	13
2008	9
2009	12
2010	10
2011	8
2012	6
2013	7
2014	2
2015	4
2016	5
2017	3
2018	1

MAUT yöntemine göre sıralamaya bakıldığında demir çelik üretim işletmesi en iyi performansını 2018 yılında göstermiştir. **2018** yılını takiben en iyi performans gösteren yıllar sırasıyla 2014, 2017, 2015, 2016, 2012, 2013, 2011, 2008, 2010, 2006, 2009, 2007, 2004, 2005 ve 2003, 2011, 2000 ve 2002' dir.

8. YÖNTEMLERİN KARŞILAŞTIRILMASI VE DEĞERLENDİRMESİ

TOPSIS, MULTI-MOORA ve MAUT yöntemlerine göre Demir çelik üretim işletmesinin performansları MULTI-MOORA yöntemindeki baskınlık araştırmasına göre son değerlendirme yapılmıştır. (Tablo 23.)

Tablo 23. Yöntemlerin Karşılaştırılması ve Son Değerlendirme Tablosu

YILLAR	TOPSIS	MULTI-MOORA	MAUT	BASKINLIK
2000	17	19	18	18
2001	18	17	17	17
2002	19	18	19	19
2003	16	16	16	16
2004	14	14	14	14
2005	15	15	15	15
2006	11	10	11	11
2007	10	11	13	10
2008	6	9	9	9
2009	13	13	12	13
2010	12	12	10	12
2011	9	8	8	8
2012	7	6	6	6
2013	5	7	7	7
2014	3	3	2	3
2015	4	4	4	4
2016	8	5	5	5
2017	2	2	3	2
2018	1	1	1	1

Demir çelik üretim işletmesinin 2000-2018 yılları arası performansının değerlendirilmesi uygulamasında Çok kriterli karar verme yöntemlerinden, TOPSIS, MULTI-MOORA ve MAUT; ağırlık hesaplama yöntemlerinden ise ENTROPİ kullanılmıştır. ENTROPİ TOPSIS, ENTROPİ MULTI-MOORA, ve ENTROPİ MAUT yöntemlerinin sonuçlarına göre üretim işletmesinin en iyi performans yılı 2018 olarak bulunmuştur. Bir sonraki aşama olan Tablo 23.'de gösterilen Yöntemlerin Karşılaştırılması Tablosuna bakıldığında TOPSIS, MOORA ve MAUT yöntemlerinin sonuçlarını karşılaştırmak ve nihai sonuca ulaşabilmek amacıyla MULTI-MOORA baskınlık yöntemi kullanılmıştır. MULTI-MOORA baskınlık yöntemi ile karşılaştırmanın yapılması sonucunda her üç

yöntemin sonuç sıralamalarına bakıldığında 2018 yılının en iyi performans yılı olarak belirlendiği görülmektedir. 2018 yılını takiben sırasıyla 2017, 2014, 2015, 2016, 2012, 2013, 2011, 2008, 2007, 2006, 2010, 2009, 2004, 2005 ve 2003, 2001 ve 2000'dir.

SONUÇ, DEĞERLENDİRME VE ÖNERİLER

İşletmelerde performans değerlemesi çok boyutlu bir kavram olmakla birlikte birden fazla göstere dikkate alınarak bu göstergeler bir bütün olarak değerlendirilmelidir. Çok kriterli karar verme yöntemleri ise bu anlamda, çok sayıda alternatif ve kriteri bir araya getirerek senkronize şekilde çözebilen yapıdadır. Bu nedenle, bu yöntemler farklı sektörlerde faaliyet gösteren işletmelerin performanslarının ölçülmesinde sıklıkla kullanılmaktadır.

Bu çalışmada bir Demir çelik üretim işletmesinin 2000-2018 yılları arasındaki performanslarının değerlendirilmesinde, ENTROPİ yöntemiyle belirlenen kriterlerin ağırlıkları hesaplanmıştır. Daha sonra ağırlık değerleri TOPSIS, MULTIMOORA ve MAUT tekniklerinde kullanılmıştır. Uygulamada; üretim, satış, faaliyet karı, çalışan sayısı, ihracat (ton), ithalat (ton), ihracat (Amerikan Doları), ithalat (Amerikan Doları), net satışlar, enerji tüketimi, kapasite kullanım oranı şeklinde 12 adet kriter kullanılmıştır. Uygulama sonucunda ise en iyi performansa sahip olan yılın 2018 olduğu görülmüştür. Bunun sebepleri incelendiğinde uygulamada kullanılan kriterlerden olan faaliyet karının diğer yıllardan daha yüksek olduğu, yatırımlar ve net satışların da 2018 yılında ikinci en büyük değerde olduğu görülmektedir. Entropi yönteminin sonucunda kriter ağırlık değerlerine bakıldığında da ağırlığı en yüksek olan ilk üç kriterin Faaliyet Karı, Yatırımlar ve Net Satışlar olduğu görülmektedir. Bu üç kriterin ağırlığının yüksek olması 2018 yılının en iyi performans yılı olmasını açıklar niteliktedir. Enerji tüketiminin sahip olduğu kriter ağırlık değerinin performans değerlemede önemini düşük olduğu tespit edilmiş ve 2018 yılında enerji tüketiminin diğer yıllarla karşılaştırıldığında daha az olması da 2018 yılının performansını olumlu şekilde etkilemiştir. 2000 yılına bakıldığında faaliyet karı ve net satış değerlerinin düşük olması ve enerji tüketimi değerlerinin yüksek olması performansı olumsuz etkilediği varsayılarak genel sıralamada gerilerde olmasını açıklamaktadır. 2004 yılından başlayarak 2010 yılına kadar çalışan sayısının teknolojik gelişmelere bağlı olarak giderek azalması ve bununla birlikte işletmenin performansının giderek artması gözlemlenmiştir.

2000-2018 yılları arasındaki performans değerlemesine bakıldığında üretim işletmesinin yaklaşan zamana göre performansının arttığı görülmekle birlikte; işletmenin performans durumuna pozitif ivme kazandırmak için net satışlarını, faaliyet karını ve yatırımlarını ve bu ekseninde satışlarını arttırmaya çalıştığı gözlemlenmiştir. Çok kriterli karar verme yöntemlerinin performans değerlemesinde seçilen kriterlerin işletmeler için değişiklik gösterebilir olması dikkate alarak birçok üretim işletmesi için uygulanabilir bir teknik olarak görülmektedir. Literatür incelemesi yapıldığında kriter ağırlıkları hesaplanırken ENTROPİ yönteminin sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. ENTROPİ yöntemi ile kriter ağırlıklarının hesaplanması ve bu ağırlıkların TOPSIS, MULTIMOORA ve MAUT yöntemlerinde kullanılması ve sonuçların tutarlı olması çalışmanın farklılığını göstermektedir. Sonuç olarak ENTROPİ yöntemiyle kriter ağırlıkları hesaplanmış olup diğer üç çok kriterli karar verme yöntemi ile de 2018 yılının en iyi performans yılı olduğu sonucuna varılmış olup bu da çalışmanın tutarlılığını göstermektedir. Çok kriterli karar verme yöntemlerini kullanacak olan araştırmacıların farklı konulara yönelik yapacak olduğu çalışmalarda yöntemleri bir arada kullanılmanın sonuçlarda tutarlılık gösterip göstermeyeceğini sınımaları literatüre katkı sağlayıp faydalı olacaktır.

Bilgilendirme / Acknowledgement:

- 1- Araştırmacıların katkı oranı eşittir.
- 2- Bu çalışma, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı Üretim Yönetimi ve Sayısal Yöntemler Yüksek Lisans Programı kapsamında Ashi ÖZCAN'ın Prof. Dr. Nuri ÖMÜRBEK danışmanlığında yürüttüğü "Bir Demir Çelik İşletmesinin Performansının Çok Kriterli Karar Verme Yöntemleri İle Değerlendirilmesi" adlı tez çalışmasından üretilmiştir.
- 3- Makalenin yazarları arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.
- 4- Makalemizde etik kurulu izni ve/veya yasal/özel izin alınmasını gerektiren bir durum yoktur.
- 5- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

KAYNAKÇA

- Akyüz, Y., Bozdoğan, T. ve Hantekin, E., (2011). Topsis yöntemiyle finansal performansın değerlendirilmesi ve bir uygulama. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(1), 73-92.
- Baker, T. S. ve Cheng, R. H. (1996). A model-based approach for determining orientations of biological macromolecules imaged by cryoelectron microscopy. *Journal of Structural Biology*, 116(20), 120-130.
- Ballı, S. (2005). *Fuzzy çok kriterli karar verme ve basketbolda oyuncu seçimine uygulanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Brauers W. K. M., Zavadskas E. K., (2006). The Moora method and its application to privatization in a transition economy. *Control and Cybernetics*, 35(2), 445-469.
- Brauers, W.K.M., Zavadskas, E. K., Peldschus, F. ve Turskis, Z., (2008). Multi-objective optimization of road design alternatives with an application of the moora method. *The 25th International Symposium On Automation in Robotic in Construction, ISARC*, June 26-29, 541-548.
- Brauers, W. K. M., Zavadskas, Edmundas K., Turskis, Z. ve Vilutienė, T. (2008). Multi-objective contractor's ranking by applying the moora method. *Journal Of Business Economics And Management*, 9(4), 245-255.
- Brauers, W. K. M., ve Ginevicius, R. (2010). The economy of the belgian regions tested with multimoora. *Journal Of Business and Economics And Management*, 11(2),173-209.
- Bruyas, D. Dzida, D. ve Kraemer F. (2012). Evaluation of the quality of different samples of water using topsis method. *University Of Natural Resources And Applied Life Sciences*, Vienna, Austria, January, 1-7.
- Canbolat Y. B., Chelst K. ve Garg N. (2007). Combining decision tree and maut for selecting a country for a global manufacturing facility. *The International Journal Of Management Science, Omega* 35, 312-325.
- Canpolat, K., Canpolat, U., Özer, O. ve Demir, H. İ. (2015). Çok kriterli karar verme problemlerinin bütünlük yöntemlerle çözümü için otomasyon geliştirme: bursiyer seçimi örneği. *Akademik Platform Dergisi, Isites, Valencia-Spain*, 538-547.
- Çakır, S. ve Perçin, S., (2013). AB ülkeleri'nde bütünlük entropi ağırlık-topsis yöntemiyle ar-ge performansının ölçülmesi. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 32(1), 77-95.
- Çakır, S. (2015). Bir toptan gıda işletmesinde bütünlük shannon entropi-gri ilişkisel analiz yöntemiyle nakliye firması seçimi. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 35(1), 199-216.
- Çınar, Y. (2004). *Çok nitelikli karar verme ve bankaların mali performanslarının değerlendirilmesi örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Ankara.
- Chatterjee P., Athawale V. M., ve Chakraborty S. (2010). Selection of industrial robots using compromise ranking and outranking methods. *Robotics and Computer-Integrated Manufacturing*, 26, 480-489.
- Cho K. T. (2003). Multicriteria decision methods: an attempt to evaluate and unify. *Mathematical and Computer Modelling*, 37, 1099-1119.
- Çağıl, G., Türkmen Yılmaz, S. (2012). İmkb'ye kote bilişim sektörü şirketlerinin finansal performanslarının topsis yöntemi ile değerlendirilmesi. *Maliye Finans Yazıları*, 26(95), 59-78.

- Demireli, E. (2010). Topsis çok kriterli karar verme sistemi: Türkiye'deki kamu bankaları üzerine bir uygulama. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 5(1), 101-112.
- Gomez L. J. A., Arriaza M. ve Riesgo L. (2003). An MCDM analysis of agricultural risk aversion. *European Journal Of Operational Research*, 151, 569-585.
- Görener, A., Dinçer H. ve Hacıoğlu Ü. (2013). Application of multi-objective optimization on the basis of ratio analysis method for bank branch location selection. *International Journal Of Finance & Banking Studies*, 2(2), 41-52.
- Hafezalkotob, A. ve Hafezalkotob, A. (2016). Extended multimooora method based on shannon entropy weight for materials selection. *Journal of Industrial Engineering International*, 12, 1-13.
- Ishizaka, A., Nemery P. (2013). *Multi-criteria decision analysis : methods and software*. First Edition. UK: John Wiley&Sons Ltd. Published.
- Kailiponi, P. (2010). Analyzing evacuation decisions using multi-attribute utility theory. International Conference On Evacuation Modeling And Management. *Procedia Engineering* 3, 163-174.
- Kalibatas, D. ve Turskis, Z. (2008). Multicriteria evaluation of inner climate by using moora method. *Journal Of Information Technology And Control*, 37(1), 79-83.
- Karaatlı, M. (2016). Entropi-gri ilişkisel analiz yöntemleri ile bütünleşik bir yaklaşım: turizm sektöründe uygulama. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(1), 63-77.
- Karaca, T. (2011). *Proje yönetiminde çok kriterli karar verme tekniklerini kullanarak kritik yolun belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karami, A. ve Johansson, R. (2014). Utilization of multi attribute decision making techniques to integrate automatic and manual ranking of options. *Journal Of Information Science and Engineering*, 30, 519-534.
- Kracka, M., Brauers, W. K. M. ve Zavadskas, E. K. (2010). Ranking heating loses in a building by applying the multimooora. *Journal of Engineering Economics*, 21(4), 352-359.
- Kim, K.S. ve Song, O. (2009). A maut approach for selecting a dismantling scenario for the thermal column in KRR-1. *Annals Of Nuclear Energy*, 36(2), 145-150.
- Li, X., Wang, K., Liu, L. X., Jing, Y., H., ve Gao, C. (2011). application of the entropy weight and tosis method in safety evaluation of coal mines. *Procedia Engineering*, 26, 2085-2091.
- Mahmoodzadeh, S., Shahrabı, J., Pariazar M., ve Zaeri, M. (2007). Project selection by using fuzzy ahp and tosis technique. *International Journal of Humanities and Social Sciences*, 1(3), 333-338.
- Öktür, F. (2008), *Yeni ürün geliştirme sürecinde tedarikçi bütünleşmesinin tosis yöntemi ile değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Ömürbek, V. ve Kınay, B. (2013). Havayolu taşımacılığı sektöründe tosis yöntemiyle finansal performans değerlendirmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(3), 343-363.
- Önay, O. ve Çetin, E. (2012). Turistik yerlerin popülaritesinin belirlenmesi: İstanbul örneği. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme İktisadi Enstitüsü Dergisi*, 23(72), 90-109.
- Özgüven, N. (2011). Kriz döneminde küresel perakendeci aktörlerin performanslarının tosis yöntemi ile değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25(2), 151-162.
- Öznel, A., Köse, M. S., Aytekin, İ. (2012). Kurumsal sürdürülebilirlik performansının ölçümü için çok kriterli bir çerçeve: Henkel örneği. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 32-44.
- Pawar, S., Singh, V., ve Devendra S. (2013). Digital camera evaluation base on ahp and tosis. *International Journal Of Engineering Research*, 2(2), 51-53.

- Saaty, T. L. (1994). *Fundamentals of decision making and priority theory with the ahp*. Pittsburgh, Pa, U.S.A.:Rws Publications, Interfaces.
- Saldanlı, A. ve Sırma, İ. (2014). Topsis yönteminin finansal performans göstergesi olarak kullanılabilirliği. *Marmara Üniversitesi Öneri Dergisi*, 11(41), 185-202.
- Sarıkaya, S. (2019). *Doğu Anadolu Kalkınma Ajansı Demir Çelik Sektör Sanayi Raporu*. 28 Aralık 2019 tarihinde [Http://www.Dogaka.Gov.Tr/Icerik/Dosya/Www.Dogaka.Gov.Tr_523_Tn1d55sp](http://www.Dogaka.Gov.Tr/Icerik/Dosya/Www.Dogaka.Gov.Tr_523_Tn1d55sp) adresinden erişildi.
- Shih, H.S., Shyur, H.J.ve Lee, E. S. (2007). An extension of topsis for group decision making. *Mathematical and Computer Modelling*, 45, 801–813.
- Soner, S. ve Önüt, S. (2006). Multi-criteria supplier selection: an electre-ahp application. *Sigma Mühendislik ve Fen Bilimleri Dergisi*, 4, 110-120.
- Tekeş, M. (2002). *Çok ölçütlü karar verme yöntemleri ve türk silahlı kuvvetlerinde kullanılan tabancaların bulanık uygunluk indeksli analitik hiyerarşi prosesi ile karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Ünal, Ö. F. (2010). *Analitik hiyerarşi prosesi ile yetkinlik bazlı insan kaynakları yöneticisi seçimi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Wang S. Q., Wee Y. P. ve Ofori G., (2002). Dssds: A decision support system for dewatering systems selection. *Building And Environment*, 37, 625 – 645.
- Wang, T. C. Ve Lee, H. D. (2009). Developing a fuzzy topsis approach based on subjective weights and objective weights. *Expert Systems With Applications*, 36, 8980–8985.
- Yılmaz T. S. ve Çağıl, G. (2012). İmkb'ye kote bilişim sektörü şirketlerinin finansal performanslarının topsis yöntemi ile değerlendirilmesi. *Maliye Finans Yazıları*, 26(95), 60-76.
- Yoon, K. P. ve Hwang, C. L., (1995). *Multiple attribute decision making: an introduction*. London: Sage University Paper Series on Quantitative Applications in The Social Science.
- Yue, Z. (2011). An extended topsis for determining weights of decision makers with interval numbers. *Knowledge-Based Systems*, 24, 146–153.

Koronavirüs Salgınının Sosyoekonomik Sonuçları

Dr. Öğr. Üyesi Hasan Alpago^{1*}
Öğr. Gör. Derya Oduncu Alpago²

Geliş tarihi: 08.04.2020
Kabul tarihi: 27.04.2020

Atıf bilgisi:
IBAD Sosyal Bilimler Dergisi
Sayı: 8 Sayfa: 99-114
Yıl: 2020 Dönem: Güz

This article was checked by Turnitin.
Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

¹ Nişantaşı Üniversitesi, Havacılık Yönetimi, Türkiye,
hasan.alpago@nisantasi.edu.tr
ORCID ID 0000-0001-7695-2794

² Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Hizmet, Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Hizmet-YL, Türkiye,
derya.oduncualpago@nisantasi.edu.tr
ORCID ID 0000-0003-0860-0900

* Sorumlu yazar

ÖZ

Hastalıkların temel nedenlerinden biri olan bakteri ve virüsler tarih boyunca insan sağlığı için tehdit olmaya devam etmişlerdir. Bu mikroorganizmalar doğanın aktif birer parçası olarak başta insan olmak üzere, diğer memelilerin yaşamında da ayrılmaz bir yer edinmiştir. Özellikle 21. Yüzyılda korona virüs bilim ve teknolojik ilerlemelerin ön plana çıktığı küreselleşmeye rağmen bir salgın hastalık şeklini almıştır. Virüs kaynaklı hastalıkların bu denli tehlikeli boyutlara ulaşması doğal dengeyi gözetmeyen, salt kâr hedefli anlayışın doğurduğu negatif dışsallıklardan kaynaklanmaktadır. İnsanların maksimum kâr peşinde koşarken doğaya bu denli zarar vermeleri sonucunda ortaya çıkan olumsuz gelişmelerin üstesinden gelebilmesi için sosyoekonomik düşünce bazında yeni bir anlayışın geliştirilmesi gerekmektedir. Aksi takdirde salt kâr amaçlı girişimlerin meydana getirdiği negatif dışsallıklar ayırım yapmaksızın tüm insanlar için COVID-19 salgınında görüldüğü gibi ölümcül sonuçlar doğuracaktır. Bu çalışmada korona virüs salgınının başta sosyoekonomik yaşam olmak üzere eğitim, sağlık ve sosyokültürel alanlarda değişim ve dönüşümlere ne şekilde yol açacağı değerlendirilmiştir. Çalışmada bu değişim ve dönüşüm sürecinin dijitalleşme ve online işlemler yönünde ağırlık kazanacağı savunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Doğal Yaşam, Değişim, Dijitalleşme, Koronavirüs, Sosyoekonomik Yaşam

Socio-Economic Consequences of Coronavirus

Assist. Prof. Dr. Hasan Alpago^{1*}
Instructor Derya Oduncu Alpago²

First received: 08.04.2020

Accepted: 27.04.2020

Citation:

IBAD Journal of Social Sciences

Issue: 8

Pages: 99-114

Year: 2020

Session: Fall

This article was checked by *Turnitin*.

¹Nisantasi University, Turkey,
hasan.alpago@nisantasi.edu.tr,
ORCID ID 0000-0001-7695-2794

²Nisantasi University, Üsküdar
University, Turkey,
derya.oduncualpago@nisantasi.edu.tr,
ORCID ID 0000-0003-0860-0900

* Corresponding Author

ABSTRACT

Bacteria and viruses, one of the main causes of diseases, have been threats to human health throughout history. These microorganisms have continued as an active part of nature. Especially in the 21st century, coronaviruses took the form of an epidemic disease despite the globalization where science and technological advances came to the forefront. The fact that virus-borne diseases reach such dangerous dimensions is due to negative externality caused by a purely profit-oriented understanding that does not respect natural balance. In order to overcome the negative developments that arise as a result of people doing such damage to nature while pursuing a maximum profit, they need to develop a new understanding based on socioeconomics and nature-friendly thought. Otherwise, negative externalities caused by purely profit-making initiatives will have fatal consequences for all people, as seen from the COVID-19 outbreak, without discrimination. In this study, it has been evaluated how this coronavirus epidemic will lead to changes and transformations in education, health and sociocultural fields, especially socioeconomic life. In the study, it is argued that this change and transformation process will gain weight in the direction of digitalization and online transactions.

Keywords: Natural Order, Digitalization, Change, Coronavirus, Socio-economic Life

GİRİŞ

Üçüncü Dünya Savaşı hazırlıkları gölgesinde ortaya çıkan korona virüs dünyada şimdiye kadar hâkim olan yerleşik tüm yaklaşımları değişime ve dönüşüme zorlayan bir sürecin başlangıcı olarak ön plana çıkmaktadır. Bölgelerinde veya dünyada ekonomik, siyasi ve askeri olarak daha güçlü durumda olan ülkeler çevrelerinde yeni nüfus alanları yaratma yarışına girerken hiç beklenmedik bir şekilde korona virüsünün oldukça bulaşıcı bir çeşidi olan COVID 19 ile karşılaştılar. COVID 19 ancak mikroskopla görülebilen ve üreme ortamı bulunduğu saniyeler içinde çoğalabilen bir mikroorganizma olunca onunla mücadele oldukça zorlu olmaktadır. Korona virüs üstelik ne bir ideoloji ne din ne ekonomik ne de sosyal statü gibi hiçbir taraf gözetmeksizin can taşıyan herkesi hedef alan bir özelliğe sahiptir. Sağlıktan sosyoekonomik yaşama kadar her alanda olumsuz etkileri görülen bu virüs ülkeleri hazırlıksız yakaladığından dolayı ekonomide, sağlıkta, sosyal yaşamda şok kriz şeklinde kendisini göstererek kurulu düzenleri yeniden şekillenmeye ve köklü değişimlere zorlamaktadır. Ayrıca korona virüsünün meydana getirdiği şok, kendisini ilk etapta sağlık ve ekonomik alanda göstermekle birlikte zamanla başta sosyal ve kültürel yaşam olmak üzere bireyler ve ülkelerarası ilişkileri köklü anlayış değişikliğine zorlayacağı görülmektedir. Ayrıca hâlihazırda dünyada hâkim olan doğayı dışlayan habitat anlayışı, çevresel sorunlara bakış, bölgesel çıkarılara dayalı ekonomik ve politik birlikler gibi makro parametrelerin gözden geçirilmesi kaçınılmaz olacaktır. Yeşil alanların azınlıkta kaldığı metropollerde çevre dostu bir değişim ve dönüşüm sürecinin mevcut anlayışlar devam ettikçe, mümkün görülmediği gerçeğine rağmen bazı adımların atılacağı düşünülebilir. Diğer yandan yeşil alanları talan edercesine beton binalarla kaplama yarışına giren modern insan, doğayı tahrip ederek salgın hastalıklara karşı daha korumasız ve zayıf bir konuma getirdiğini söylemek mümkündür.

Dünya Sağlık Örgütü verilerinden de görüldüğü üzere 21. Yüzyıl hastalıkları temel olarak iki gruba ayrılabilir. Birincisi kanser, tansiyon, kalp ve damar, şeker hastalığı şeklinde gruplandırılan hastalıklar, ikincisi ise hijyen kaynaklı virüs ve bakteri hastalıklarıdır. Bu hastalıkların çoğunun doğrudan beslenmeyle ve çevresel faktörlerle ilişkili olduğu söylenebilir. Eğer doğa bu denli tahrip edilmeseydi doğanın kanunları normal bir süreç izlerdi. Böylece belki de virüslerle savaş daha kolay atlatılabilirdi. İnsanların kendi eliyle kendi neslini korona virüs gibi salgınlara karşı daha savunmasız bıraktığı söylenebilir. Doğal yaşamın bir parçası olan virüsler, bakteriler ve diğer mikroorganizmaların yayılması dinamik bir süreçtir. Önemli olan insanların bu süreci ne ölçüde kontrol altında tutabildiğidir. Üstelik bu süreç doğanın düzeni içerisinde milyonlarca yıldan beri devam etmektedir. Ancak doğal düzen insan eliyle her gün biraz daha tahrip edildiği için, insanlar doğanın kendi kendini dengeye getirme gücünden yoksun kalarak suni çözümler geliştirmek zorunda kalmaktadır. Özellikle küreselleşmeyle birlikte salgın hastalıkların yayılma hızı daha da artmıştır. Bu açıdan salgın hastalıklardan korunma küresel bir sorun haline gelmiştir. 21. Yüzyıl insanı ekonomik, sosyal, kültürel, eğitim ve sağlık alanında daha bilinçli ve birikim sahibi olduğundan dolayı hastalıklar hakkında daha çok bilgiye sahip olduğu varsayılmaktadır. Ancak korona virüsün ortaya çıkmasıyla insanların sağlık alanında gerekli bilinç seviyesine ulaşamadığı, virüs gibi viral salgınlar hakkında yeterli birikim ve donanımına sahip olmadıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu tür viral salgınlar küresel bir izolasyon gerektirdiği için yayılmalarının önüne geçmek zaman almakta bu yüzden ekonomik ve sosyal sonuçları ağır olmaktadır.

Korona virüs nedeniyle kısa vadede tüm sektörler üzerinde olumsuz etkiler yapmaktadır. Bundan sonrası için nasıl bir etki yaratacağını zaman gösterecek, böylece insanların yaşam şeklini, virüsün seyri önemli ölçüde etkileyecektir. Modern insan orta çağda insanlığı çaresizlik içinde bırakan veba salgınını bir masal gibi görürken ilk kez tıpkı orta çağda insanların yaşadıkları gibi çaresizlik içinde kalabileceğine şahit olmuştur. Alınan önlemler ve aşı arayışları orta vadede sorunu çözemese bu virüs bir nesil üzerinde travmatik etkiler bırakacak boyutlara ulaşabilir. Virüse karşı çareler bulunduktan sonra bile modern insan yaşamında ve düşünce sisteminde radikal değişimlere yönelecektir. Öte yandan 21. Yüzyılda korona virüs, Bitcoin, mikro robot, nano teknoloji gibi hacmi küçük işlevi büyük unsurlar, piyasaya hâkim olmaya başlayacaktır. Bu çalışmada korona virüsün orta ve uzun vadede toplum üzerindeki muhtemel etkileri sosyoekonomik bir bakış açısıyla analiz edilmiştir. Böylece mevcut durum ve gelecekteki olası gelişmeler hakkında bir ön araştırma ve buna göre çözüm geliştirme çabalarına bir katkı sunma hedeflenmiştir. Dahası a priori olarak konu belirli bir spektrumda

tartışılmaya çalışılmıştır. Bu çerçevede temel olarak korona virüsün sosyoekonomik sonuçları üzerinde durulmuş ve bu bağlamda öngörülerde bulunulmuştur.

1. TEORİK ÇERÇEVE

Korona virüs kavramı taç veya çelenk anlamına gelen Latince korona kelimesinden türetilmiştir. Taç veya güneş figürünü anımsatan bir görüntü oluşturan virüsün yüzeyinde proteinlerden oluşan viral (yayılmaya müsait virüsler) sivri peplomerler¹ bulunmaktadır. Korona virüs ilk olarak 1930'larda tavuklarda tespit edilmiştir. İnsanlarda ölümcül olabilen solunum yolu enfeksiyonlarına neden olan korona virüs, memelilerde ve kuşlarda rastlanılmaktadır. Daha öldürücü çeşitler SARS, MERS ve COVID-19 olarak ön plana çıkmaktadır. Hayvanlardan insanlara geçebilen korona virüs enfeksiyonlarını önlemek veya doğrudan tedavi etmek için henüz aşılardan veya antiviral ilaçlar geliştirilmemiştir (Sturman & Holmes, 1983).

Öte yandan korona virüs fırsat eşitliği sağlayan bir karakter taşımamaktadır. Tam tersine dünyada hüküm süren mevcut sistemlere her açıdan uyum sağlamış karakteristik bir özellik göstermektedir. Gerçekten de bu virüs zayıf bünyeleri tahrip ederek ölüme sürükleyen bir genetik yapıya sahiptir. Şöyle ki korona virüs, tüm virüsler gibi, temelde bir hücreye giren ve daha sonra mekanizmalarını ele geçiren bir genetik bilgi parçasıdır. Böylece virüse maruz kalan hücre kendisinden ziyade virüsün genetik materyalini üretmeye başlar (Huang & Wang & Li, 2020). Yani virüs hücrelerini bir nevi sömürerek onları ele geçirir. Özellikle bağışıklık sistemi zayıf hastaların hücrelerini deforme ederek ölüme sebebiyet verir. Böylece savunma sistemi zayıflayan bünyeler, virüse karşı direnç gösterme gücüne sahip olamayarak iflas eder. Virüsün bu denli yaygınlık göstermesinden dolayı Dünya Sağlık Örgütü bu yayılmayı pandemi (salgın) olarak tanımlamıştır.

Bu çalışmada “Korona virüs salgını, hâkim sosyoekonomik anlayışları neden ve nasıl bir değişime zorlayacaktır?” sorusu cevaplanmaya çalışılacaktır.

2. TARİHSEL GELİŞİM

Salgın hastalıklar tarih boyunca toplumsal yaşamın ayrılmaz bir parçası olmuştur. Ortaya çıktıkları bölgelerde kitlesel ölümlere yol açan salgın hastalıklara karşı öteden beri izolasyona başvurulmuştur. En eski kaynak olarak gösterilen kutsal kitaplarda salgın hastalıklara karşı başvurulmuş karantina uygulamalarından söz edilmiştir. Ancak karantina uygulamasına dini açıdan bulaş riskini azaltmak yerine başka nedenlerden dolayı başvurulmuştur. Bu tür hastalıklar din adamları tarafından Tanrı'nın bir cezası olarak görüldüğü için hastalar izole edilmiş ve toplumdan dışlanmışlardır. İzolasyona bu anlayış çerçevesinde de olsa başvurulması yayılma hızını azaltmıştır (ORF, 2020). Tarihte izolasyonun en etkili ve hatta tek çare olduğu hastalık veba olmuştur (Becht, 1982). Bu açıdan izolasyon geçmişte olduğu gibi günümüzde de salgınların yayılmasını sınırlandırmak için başvurulmuş etkin bir yöntemdir. 21. Yüzyılda bulaşma riski yüksek salgın hastalıklara karşı birçok ilaç geliştirilmiş ve aşılardan bulunmuştur. Buna rağmen hastalığın yayıldığı bölgelerde izolasyona gidilmektedir. İzolasyonun sosyoekonomik sonuçlarına karşı hükümetlere büyük görev düşmektedir. Bu açıdan izolasyona alınan bölgedeki ekonomik, sosyal ve sağlık boyutunu organize ve idare de kamu gücünün yeterli kaynağa sahip olması gerekmektedir. Özellikle izolasyonun uygulandığı bölgelerde bir ülkenin ekonomisi için önemli bir merkez olması halinde o bölgeyi karantinaya almanın sosyoekonomik faturası da ağır olmaktadır. Ne var ki 21. Yüzyıl ekonomileri gerek finansal gerekse üretim açısından metropollerde yoğunlaştığı için ekonomik açıdan ayrı bir risk teşkil etmektedir. İşte korona virüsü en çok metropollerde yayılarak hükümetleri ekonomik sonuçları ağır olan kararlar almaya zorlamaktadır. Bu durumda ülkelerin para ve mal stokları önem kazanmaktadır. Bu stokların yetersiz bulunduğu ülkeler, alınacak zorunlu önlemlerin muhtemel ekonomik sonuçları karşısında daha çok zorlanacaklardır. Çünkü korona virüs tarih boyunca ortaya çıkan hiçbir salgın hastalıkla kıyaslanamayacak kadar yaygın bir bulaşma riski taşımaktadır. Üstelikte insanlar tarih boyunca hiçbir zaman bu denli metropollerde doğal yaşamdan yoksun dar alanlarda yaşamak zorunda kalmamıştı. Şimdi insanlar suni imkânlarla bu doğal felaketlerle mücadele etmek zorunda kalmaktadır. Bu durum ekonomik açıdan yüksek

¹ Zarflı virüslerin yüzeylerini taç gibi çevreleyen ve çivi proteinler olarak da adlandırılan çıkıntılar veya glikoprotein uzantılar.

maliyetlere yol açmaktadır. Aşağıdaki tabloda tarih boyunca dünyada meydana gelmiş salgın hastalıklar ve temel sonuçları gösterilmiştir.

Tablo I. Tarih Boyunca Salgın Hastalıklar ve Sonuçları

Hastalık	Tarih	Nedeni	İlacı	Sosyoekonomik Sonuçları
Çiçek	12. Yüzyıl	Virüs	Aşı	Çocuk ölümleri
Lepra	13. Yüzyıl	Bakteri	Antibiyotik	Vücutta deformasyon ve toplumdandan dışlanma
Veba	14. Yüzyıl	Bakteri (?)	(?)	Kitleseel Ölümler ve sosyoekonomik yaşamın durması
Frengi	15. Yüzyıl	Bakteri	Antibiyotik	Cinsel Hastalık
Dizanteri	16. Yüzyıl	Virüs, Bakteri, Amip	Antibiyotik	Kirli sular ve yoksulluk
Tüberküloz	17. Yüzyıl	Bakteri	Antibiyotik	Hijyen, beslenme eksikliği ve yoksulluk
Kolera	19. Yüzyıl	Bakteri	Antibiyotik	Kirli sular, hijyen, beslenme eksikliği ve yoksulluk
HIV/AIDS	20. Yüzyıl	Virüs	Antiretroviral tedavi	Cinsel Hastalık
Ebola, Kuş, Domuz, Deli Dana, KKKA, SARS, MERS	21. Yüzyıl	Virüs	İlaçla tedavi, aşı, mutasyon	Küresel salgın, turizm sektöründe kısa dönemli bölgesel gerileme
COVID 19	2019	Virüs	?	Kitleseel ölümler ve sosyoekonomik yaşamın durması

Kaynak: (Alpago, 2015b)

Tabloda görüldüğü gibi her yüzyılda en az bir veya birkaç salgın hastalık dünyayı baştan başa etkileyerek on binlerce insanın yaşamına neden olmuştur. Nitekim 14. yüzyılda Avrupa'da yıkıcı bir veba salgını ortaya çıkmıştır. Veba salgınının 1347'de Ceneviz ticaret gemileri tarafından getirildiği Sicilya liman kentlerinden başlayarak tüm Avrupa'ya yayılmıştır. Kara ölüm olarak tanımlanan veba salgını 1347-1352 yılları arasında yaklaşık 25 milyon insanın yaşamına mal olmuştur. Veba salgınına "yersinia pestis" veya "pasteurella pestis" isimli bakterinin neden olduğu kabul edilmektedir (Perry & Fetherston, 1997). Veba salgını Çin'den başlayıp Moğollar tarafından Dünya'ya yayılmıştır. Moğollar, Kırım'a Kefe veya Caffa bugünkü adıyla Feodosia'da bulunan Ceneviz kalesini kuşatma altına aldıkları sırada vebadan ölmüş bedenleri mancınıkla kale içine fırlatarak hastalığın kaleye sıçramasına yol açmıştır. Bu kuşatmadan kurtulan Cenevizli savaşçılar deniz yoluyla İtalya'ya kaçmayı başardıklarında, beraberlerinde veba hastalığını da İtalya'ya taşımışlardır. Başta Venedik olmak üzere İtalya şehir devletlerinde gezgin tacirler tarafından farkında olmadan yayılmıştır. O devirde tacirlerin çoğunluğu Musevi olduğundan dolayı, ilerleyen zamanlarda Museviler vebanın yayılmasından sorumlu tutulduğu için pogromlara maruz kalmışlardır. Veba fare, pire ve bit gibi haşereler aracılığıyla da bulaşma ve yayılma yolu bulduğundan ötürü kısa sürede tüm Avrupa'ya yayılmıştır. Veba hastalığı bulaştığı kişilerin başta akciğer ve kalp olmak üzere çoklu organ iflasına yol açarak vücudun fiziksel olarak da deforme olmasına ve dökülmesine yol açmaktadır. Hastalığın ileri aşamasında vücut siyah renkli yaralarla sarıldığı için kara ölüm olarak da bilinen veba salgını karşısında insanların başvurduğu sınırlı sayıda önlem bulunmaktaydı. Bunlar sürekli el değiştiren demir para ve benzeri şeyleri sirkeyle dezenfekte etmek, ölü vücutları kireçle kaplamak, nüfusun daha seyrek olduğu köylere ve kırsal kesime sığınmak, en önemlisi de hasta ile sağlıklı insanlar arasında fiziksel bariyerler koyarak mutlak

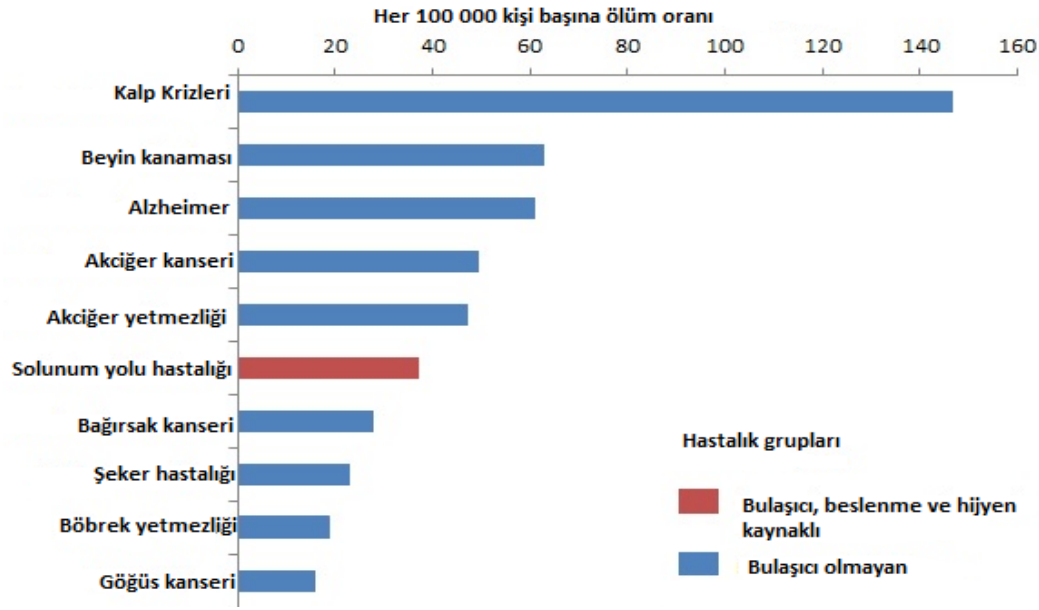
izolasyona başvurmak olmuştur. Veba salgını özellikle soğuk ve yağışlı havaların hüküm sürdüğü Avrupa'da milyonlarca insanın hayatına mal olduktan sonra aniden ortadan kaybolmuştur. Bunun ana sebepleri arasında şu üç nokta ön plana çıkmaktadır: Birincisi nüfusun yarısından çoğunun vebaya yakalanıp bağışıklık kazanması, ikincisi fare popülasyonunun aniden kitlesel ölümlerle azalması, üçüncü neden ise insanların daha bilinçli davranarak salgına yakalanmadan kendilerini izole etmeyi başarması gösterilmektedir (ZDF, 2013).

Tıbbi tarihçi Vasold veba salgınına Ebola veya korona benzeri başka bir virüsün de sebep olabileceği ileri sürmektedir (ORF, 2020). Başka bir anlatımla korona virüsün insanlık tarihi boyunca mutasyona uğrayarak ortaya çıktığını söyleyebiliriz. Günümüz insanının bilim ve teknolojik ilerlemeler sayesinde bu virüs hakkında daha somut bilgilere ulaşma konusunda avantajlı bir konumda olmasına rağmen virüsün mutasyona uğrayarak kendini yenilmesi karşısında zaman zaman yetersiz kalmaktadır. Bu yetersizliğin temel sebepleri arasında savaşların, göçlerin, yoksulluğun, gelir adaletsizliğinin ve en önemlisi de çevresel sorunların peak yaptığı bir sürecin yaşanmasına bağlamak yerinde bir yaklaşım olur. Nitekim Vasold'a göre salgın hastalıklar tarihte yıkıcı sonuçları olan savaşlardan sonra ortaya çıkmışlardır. Yani ekonomik olarak zayıflayan insanlar bir şekilde bu salgınlara maruz kalmışlardır. Nitekim 1918 yılına kadar devam eden Birinci Dünya Savaşı'na müteakiben İspanyol gribi ortaya çıkmış ve 50 milyondan fazla insanın ölümüne neden olmuştur. Aynı şekilde 1846 Kırım Savaşı ile 1848 Alman-Danimarka Savaşları sonrası bu bölgede kolera salgını baş göstermiştir (Vasold, 2012).

Günümüzde salgın ve bulaşıcı hastalıkların sosyoekonomik olarak daha zayıf durumda olan insanları en çok etkilediği de bir gerçektir (Focus, 2020). Diğer taraftan veba gibi salgınlara o dönemlerdeki sınırlı ulaşım ve uzaklık gibi nedenlerden dolayı tüm dünyada aynı anda her yerde görülmemiştir. Bundan dolayı yayılma hızı korona virüse göre daha düşük kalmıştır. Oysa COVID 19 olarak tanımlanan korona virüsü küreselleşen dünyada sınırların daha gevşek ve insan hareketliliğinin daha yaygın olması ve en önemlisi de insanların metropollerde dar alanlarda iç içe yaşamasından dolayı yayılması daha hızlı olmuştur. Ayrıca doğanın tahrip edilmesi bu tür virüslerin varlığı için altyapı oluşturmaktadır. Bundan dolayı ilerlemiş modern tıp ve teknolojik ilerlemelere rağmen yayılma hızı tarihte ortaya çıkan diğer salgın hastalıklarla karşılaştırılmayacak kadar ağır olmaktadır. Diğer yandan modern tıbbın olanaklarından dolayı korona virüsün ölüm oranı veba ve İspanyol gribine göre daha düşük olduğu söylenebilir. Ancak korona virüse karşı aşı veya ilaç geliştirilmediği takdirde orta ve uzun vadede ölüm oranının yükseleceği açık bir gerçektir.

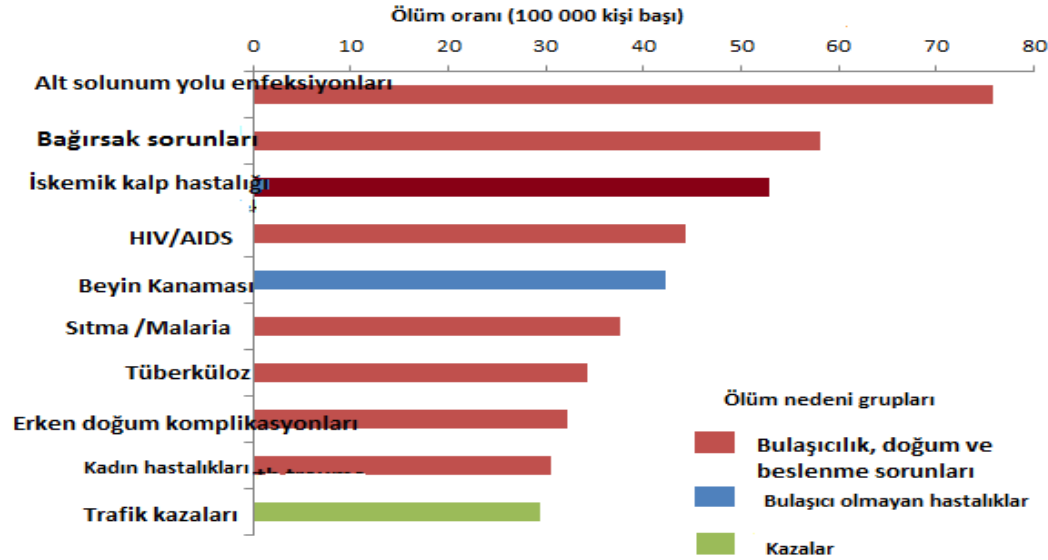
Konuya Türkiye açısından bakıldığında, Türkiye Cumhuriyeti tarihinde sosyoekonomik yaşam üzerinde büyük etki bırakan bulaşıcı hastalıkların başında verem ve lepra gelmektedir. Özellikle Kurtuluş Savaşı yıllarında ekonomik kaynakların savaşa harcanmak zorunda kalmasından dolayı verem gibi bulaşıcı hastalıkların ön plana çıktığı görülmektedir. Bu açıdan hemen her il, ilçe ve nahiyede en az bir verem savaş dispenseri bulunmaktadır. Veremden sonra toplumu etkileyen, diğer bir hastalık olan lepra gelmektedir. Nitekim her bölgede bir lepra hastanesi bulunmaktadır. Bunların başında Elâzığ ve İstanbul lepra hastaneleri gelmektedir. Diğer yandan tüberküloz özellikle yoksul kesimlerde bir sorun olmaya devam etmekle birlikte kontrol altında tutulmaktadır.

Salgın hastalıklar dünya genelindeki ölümlerin düşük bir oranını teşkil etmektedir. Ancak herkesi beklenmedik bir şekilde tehdit ettikleri riskleri en yüksek hastalıklardır. Grafik I'de görüldüğü dünya genelinde ölüme en çok sebebiyet veren hastalıkların başında kalp krizi beyin kanamaları ve Alzheimer gibi bulaşıcı herhangi bir bakteri veya virüsten kaynaklanmayan hastalıklar gelmektedir.

Grafik I. Gelişmiş Ülkelerde İlk 10 Ölüm Nedenleri

Kaynak: (WHO, 2019)

Gelişmiş ülkelerde kalp ve damar hastalıkları, kanser, şeker hastalığı, Alzheimer, böbrek yetmezliği en çok görülen hastalıklardır. Bu hastalıklar çoğunlukla temiz hava ve doğal olmayan beslenme kaynaklı sağlıksız gıda tüketimi, obezite ve yaşa bağlı sorunlardan ileri gelmektedir.

Grafik II. Az Gelişmiş Ülkelerde İlk 10 Ölüm Nedenleri

Kaynak: (WHO, 2019)

Az gelişmiş ülkelerde yoksulluğa bağlı hastalıklar ön plana çıkmaktadır. Bu ülkelerde özellikle yetersiz beslenme, kirli su ve kötü hijyenden kaynaklanan üst solunum yolu ve bağırsak sorunlarından kaynaklanan hastalıkların yanı sıra HIV/AIDS, sıtma ve tüberküloz gibi bulaşıcı hastalıklar yaygın görülmektedir.

3. SOSYOEKONOMİK ŞOK OLARAK KORONA VİRÜSÜN ETKİLERİ

Korona virüsü tüm dünya ekonomisini derinden sarsmıştır. Bu virüs ilk olarak Çin'de ortaya çıktığı için ilk etapta bu ülkede ekonomik ve sosyal yaşamı durma noktasına getirmiştir. Ancak Çin yönetiminin aldığı önlemler sayesinde şimdilik virüsün bu ülkede kontrol altına alındığı söylenebilir. Ancak uzun vadede Çin'i bekleyen iki senaryodan söz etmek mümkündür. Birinci senaryoya göre virüs varlığını devam ettirir. Bu yüzden diğer ülkeler gibi Çin de dış sınırlarını büyük oranda kapatmaya devam ederek merkezi yönetim tarafından mutlak bir şekilde kontrol edilen kapalı bir ekonomik model izleyecektir. İkinci senaryoya göre ise virüs tamamıyla kontrol altına alınacağı varsayımının gerçekleşmesi halinde Çin diğer ülkelerden daha erken toparladığı için dünya ticaretinde daha büyük bir rol alarak büyüme hızını arttıracaktır. Çin'in Aralık 2019 itibarıyla büyüme oranının %6 olduğu göz önüne alındığında yeni büyüme oranının %9'a kadar yükselebileceği öngörülebilir. Ancak SARS gibi korona virüsün de kaynağının Çin olmasının bilimsel olarak kayıt altına alınması halinde dünya genelinde Çin'den gelecek turistlere, hatta ürünlere karşı bir şüphenin, korkuya dönüşerek artacağı ve bundan Çin ile olan mal ve hizmet hareketlerinde gerileme gözlemlenebilir.

Diğer ülkeler de Korona virüsü kontrol altına alma ve aldıkları ekonomik önlemler ölçüsünde başarı göstereceklerdir. Bu süreçte en yüksek ekonomik kayıp veren ülkelerin reel üretime dayanamayan rant ekonomisine dayalı programlar izleyen ülkeler olacağını düşünüyoruz. Şöyle ki bir ekonomide $Q = f(L, K, N, E)$ şeklinde tanımlanan üretim fonksiyonunda Q (Quantity) yani üretim miktarını, L (Labor) emeği, N (Natur) toprak veya doğayı, E (Entrepreneurship) yani girişimciliği temsil etmektedir. Diğer yandan herhangi bir ekonomik yapı üretim ve hizmet sektörü olarak iki bölüme ayrılır. Gerek üretim gerekse hizmet sektöründe bir ürünün veya hizmetin gerçekleşmesi için dört ana unsurun bir araya gelmesi gerekmektedir. Bu dört temel üretim faktörü toprak, emek, sermaye ve girişimciliktir. Burada emeğin bedeli ücret (W) olarak ödenirken, toprağın bedeli rant (R) veya kira, sermayenin ve girişimciliğin bedeli ise kâr veya faiz (İ) olarak ödenir. Bu dört üretim faktörünü bir araya getirerek para kazanmak mümkün olduğu gibi, bunlardan birisi veya birkaçı aracılığıyla ekonomik yaşama katılmakta mümkündür. Burada önemli olan hangi faktörün ön plana çıktığıdır. Örneğin eğer amaç sadece kira geliri veya rant elde etmekse gelir fonksiyonu $R = f(L, K, N, E)$ şeklini alır. Böylece real üretim yerine konut inşaatına ağırlık verilerek suni bir ekonomik büyüme gerçekleşir. Bu ekonomik büyüme modelinde doğanın tahrip edilmesiyle çevresel faktörler tamamıyla göz ardı edilir. Böylece ekonomik büyüme bu konutlardan elde edilecek kira bedellerine endekslenmiş olur. Bu konutlar yerli veya yabancı sermaye sahiplerine kiraya verilerek veya satılarak orta vadeli kazanç getiren rant endeksli bir ekonomik sistem meydana gelir. Ancak çevresel sorunlar göz ardı edildiği ve real üretim gibi çarpan etkisi yaratacak bir büyüme modeline dayanmadığı için bu tür bir sistemin uzun vadeli devam etmesi mümkün olmayacaktır. Çünkü doğal çevreyi tahrip ederek meydana gelen bu tür bir kazanç sistemi, ekonomide uzun vadede başta sağlık ve sosyokültürel olmak üzere çeşitli negatif dışsallıklar meydana getirebilmektedir. İşte korona virüs gibi ekonomik ve sosyal yapıları derinden sarsan salgın hastalıklar en çok bu tür sistemleri zorlayacaktır (Alpago, 2018a).

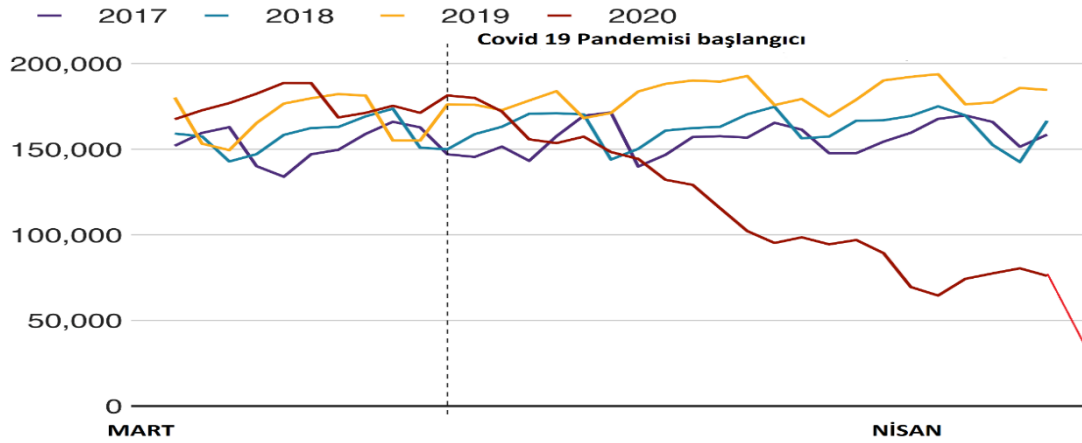
Diğer yandan korona virüs başta turizm, havacılık ve borsa olmak üzere ekonomi ve sosyal yaşam üzerinde şok etkisi yaratan bir süreç olarak ön plana çıkmaktadır. Korona virüsünün dünyaya yayılmasında en etkili sektör turizm olmuştur. Milyonlarca dolar harcayarak daha çok turist çekmek yerine salgın hastalıktan dolayı ülkeler önlem amaçlı sınırlarını kapatarak her türlü hareketliliği kısıtlamaya giderek, gönüllü olarak turistik hareketliliği sınırlandırmaya başlamışlardır. Bu sektörün geleceği virüsün göstereceği gelişmelere göre şekillenecektir. Örneğin 2000 yılından sonra ortaya çıkan salgın hastalıklar, turizm sektörü üzerindeki etkileri sadece bölgesel bazda gerçekleşirken, korona virüsü küresel bir boyutta turizm sektörünü durma noktasına getirmiştir.

Tablo II. Salgın Hastalıkların Turizm Üzerindeki Etkisi

Yıllar	FMD									
	Gelen Turist Sayısı (Bin) – Değişim Oranı (%)									
	İngiltere									
2000	23 212									
2001	20 982									
	SARS									
	Çin	Hong Kong		Tayvan		Kanada		Singapur		
2002	36803	10683		2978		20057		5855		
2003	32970	9676	-9,5	2248	-24,5	17537	-12,6	4703	-19,7	
	KUŞ GRİBİ									
	Endonezya		Mısır		Vietnam		Çin		Tayland	
2002	36803		10683		2978		20057		5855	
2003	32970	-10,5	9676	-9,5	2248	-24,5	17537	-12,6	4703	-19,7

Kaynak: (Çetin & Ünlüönen, 2019)

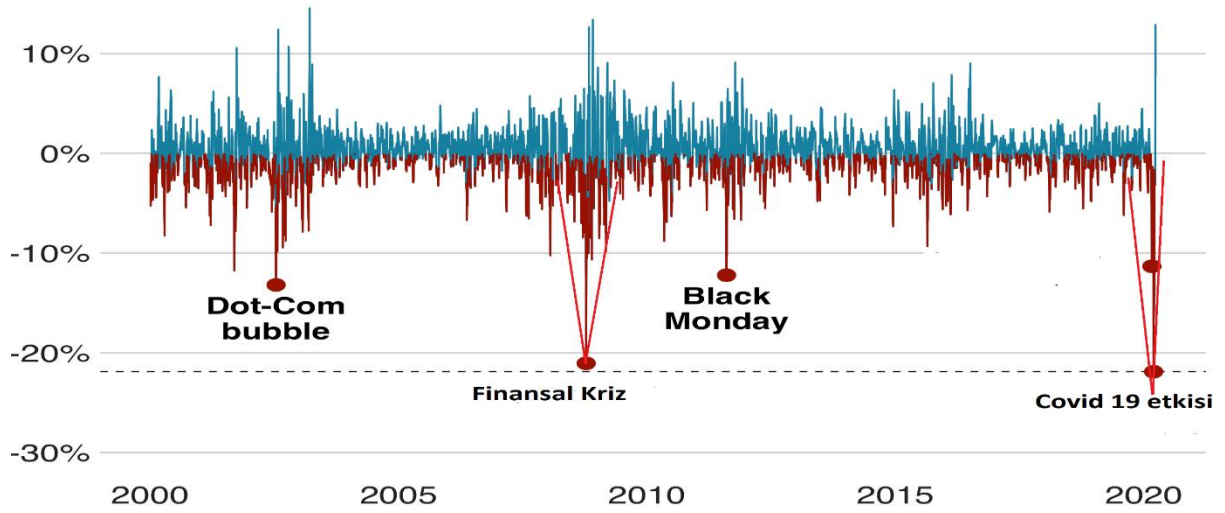
2001 yılında İngiltere’de ortaya çıkan FMD hastalığından dolayı İngiltere’ye gelen turist sayısı 2230 kişi azalarak 23.212 kişiden 20.982 kişiye düşmüştür. 2003 yılında Çin’den ortaya çıkıp Uzak Doğu ülkelerine yayılan SARS virüsünden dolayı başta Çin olmak üzere virüsün yayıldığı Hong Kong, Tayvan, Singapur ve Kanada’ya gelen turist sayısında azalmalar meydana gelmiştir. Aynı yıl Endonezya, Mısır, Vietnam, Çin ve Tayland’da görülen kuş gribinden dolayı bu ülkeleri ziyaret eden turist sayısında düşüşler yaşanmıştır. Görülüyor ki salgın hastalıklar kısa süreli olsa da ilk olarak ortaya çıktıkları ülkelerdeki turizm hareketleri üzerinde olumsuz etkiler göstermektedir

Grafik III. Toplam Günlük Uçuş Sayıları (2017-2020)

Kaynak: Flightradar24, Erişim tarihi: 04.04.2020

Flight Radar 24 adlı uluslararası uçuş izleme servisinden alınan veriler, küresel uçuş sayısının büyük bir darbe aldığı göstermektedir. Daha önce en az 150 bin üzerinde gerçekleşen günlük uluslararası uçuşlar COVID 19 virüsünün yayılma hızına paralel bir şekilde düşmeye başlamıştır. Nitekim Nisan 2020 ‘de pandemi hemen hemen her ülkede yayılma gösterince uçak seferleri hızla 50 bin rakamının altına düşmüştür.

Turizm sektörü doğrudan ulaşım ve seyahatle ilgili olduğu için herhangi bir ulusal veya uluslararası seyahat kısıtlaması ilk başta bu sektörü etkilemektedir. Bu açıdan COVID 19 salgını turizm sektörüne şimdiye kadar dünya ekonomisini etkileyen krizlerden çok daha fazla zarar vermiştir. Başka bir anlatımla hiçbir ekonomik kriz turizm sektörünü bu denli olumsuz etkileme derecesine ulaşmamıştır (Dördüncü & İncekara & Özer, 2015).

Grafik IV. Dünya Borsalarında COVID 19 Etkisi

Kaynak: (Bloomberg, 2020)

Korona virüsü dünya borsaları üzerinde Dot-Com Bubble - Dotcom Balonu (1995-2000), 2008 Finansal krizi ve Black Monday - Kara Pazartesi gibi krizlerden daha sert bir tepki vermiştir. Uluslararası borsalarda-%35'e ulaşan dalgalanmalar yaşanmış ve bu düşüş virüsün belirsizliğine endekslenmiştir. Diğer yandan korona virüsün yayılması devam ettiği sürece borsa, havacılık ve turizm sektörlerinin yanı sıra ekonomik büyüme de olumsuz etkilenecektir. Hükümetler virüse karşı önlemlerini artırarak ekonomi ve sağlık sektörlerini destekleyen çeşitli programlar devreye koymuşlardır. Bu çerçevede Avrupa Birliği 12,28 milyar EURO, ABD 2 trilyon dolar, Türkiye 100 milyar Türk Lirası paketi ıkan etti (The Economist, 2020). Bu paketlerin uygulamadaki sonuçları net olmamakla beraber hükümetlerin korona virüsüne karşı aldıkları veya alacakları ekonomik önlemlerin boyutu açısından bir ön bilgi niteliği taşımaktadır. Ancak pandeminin (salgın) uzun süre kontrol altına alınamaması halinde hükümetlerin bu adımları yetersiz kalacaktır.

Birçok hükümet dış borç ve para basma yollarına başvurarak kısa vadeli programlar devreye koymaya çalışacaktır. Bankaların faiz oranlarını düşürerek firma ve hane halkını kredilere yönlmesi toplam borç yükünü daha da artıracaktır. Borçlanmayı daha ucuz hale getirmeyi hedefleyen bu politika harcamalarına teşvik ederek nakit darlığını kriz süresince minimize etmeyi amaçlamaktadır. Diğer bir hususta işsizlik oranındaki artış bireysel kredi kullanımlarını artıracaktır. Pandemi uzun sürdüğü takdirde borç geri ödemelerinde ciddi sorunlar yaşanacağı öngörülebilir. Chomsky'ye göre kapitalist sistemin korona virüs ile mücadelesi yetersiz ve gerçekçi değildir. Bundan dolayı bu virüs dünyada daha büyük krizlere yol açacak ve bundan en çok yoksul kesim ve az gelişmiş ülkeler etkilenecektir. Chomsky ayrıca otoriter rejimlerin korona virüsünü bahane ederek toplumsal özgürlükleri kısıtlayacağı ve içe kapanık yapıların ağırlık kazanacağını ileri sürmektedir (Chomsky, 2020).

Tablo III. Korona Virüsü Gölgesinde Üç Senaryoya Göre 2020'de GSYİH Büyümesi Tahminleri (%)

	Küresel GSMH	Çin	Japon	AB	ABD
Dünya ekonomik görünüm (Ocak 2020)	3.3	6.0	0.7	1.3	2.0
Virüs kısa vadeli sürer (İyimser)	3.1	5.4	0.5	1.1	1.9
2020 yılın 2.Çeyrek	-0.2	-0.6	-0.2	-0.2	-0.1
Virüs orta vadeli sürer	2.7	4.9	0.2	0.7	1.6
2020 yılının 3. çeyrek	0.6	-1.1	-0.5	-0.6	-0.4
2020 sonunda biter	2.0	4.0	0.0	0.3	1.2
Daha uzun sürer	-1.3	-2.0	-0.7	-1.0	-0.8

Kaynak: (GECF, 2020)

Korona virüsünün kontrol altına alınma süresi ve ekonomik büyüme üzerine olan etkisi üç muhtemel senaryo şeklinde değerlendirilmektedir. Bunlar:

- Kısa vadede kontrol altına alınacak (iyimser)
- Orta vade
- Uzun vade (kötümser)

İyimser senaryoya göre, virüse karşı aşı, gerekli etkili ilaçlar veya virüsün SARS gibi mutasyona uğrayarak mayıs ayı ortalarına doğru etkisini yitirmesi halinde dünya ekonomisi üzerinde ancak yüzde 0,2 kadar bir küçülme yaşamasına yol açtıktan sonra dünya ekonomisi yeniden canlanacaktır. Kötümser öngörüye göre ise bu virüs grip salgınları gibi yaşamın bir parçası haline gelerek yüzde -2 boyutunda ekonomik küçülmeye yol açacaktır. Böylesi bir durum daha sonraki dönemlerde yüzde otuzlara varan küçülmelere neden olabilir.

Türkiye ekonomisinin Ocak 2020 ekonomik büyüme görümü IMF'ye göre %3 olarak öngörülmüştür. Korona virüsünün yarattığı ekonomik tahribatın Türk ekonomisi için de büyük olacağını öngörüyoruz. Virüsün kontrol altına alınmaması halinde dünya ekonomisi üzerinde olduğu gibi Türk ekonomisi üzerindeki etkilerinin de daha yüksek olacağı söylenebilir. Türkiye açısından korona virüsten dolayı meydana gelebilecek etkiler AB ortalamasına yakın bir şekilde gerçekleşebilir. Ancak virüsün etkileri uzun vadede hissedildiği zaman Türkiye'de sosyoekonomik yaşamda köklü değişimlere yol açabileceği gibi ülkenin bölge sorunlarının bakış açısını değiştirebilir. Böylece siyasi ve ekonomik açıdan radikal değişimleri ve yeni süreçleri beraberinde getirebilir.

4. SOSYAL GÜVENLİK VE YAŞAM BEKLENTİLERİ

Korona virüs 2019 Aralık ayının sonlarına doğru Çin'in Wuhan bölgesinde etkisini göstermeye başlayınca birkaç ay içerisinde tüm dünyaya yayılmıştır. Bu virüs MERS ve SARS gibi aynı kategoriye dahil diğer virüslere göre yayılma hızı ve bulaşma oranı daha yüksek olduğunda gerek ölüm oranı gerekse ekonomik sonuçları bu diğer virüslerle karşılaştıramayacak kadar yüksektir.

Tablo IV. MERS, SARS, COVID 19 Sonuçları

	MERS	SARS	COVID 19	Açıklama
Vaka	2,249	8,098	3,006,232	COVID19 yayılma hızı ve ölüm oranı daha yüksek seyretmektedir.
Ölüm	798	774	207,265	
Mortalite oranı	%35,4	%9,56	%6,89	
Maliyet	3,53 milyar \$	40 milyar dolar	1 Trilyon Dolar	

Kaynak: (Worldometers, 2020)

İnsanların metropollerde yaşamaya devam edeceği, tahrip edilerek dengesi bozulmuş doğanın yeniden eski haline döndürülemeyeceği gerçeğinden yola çıkılarak korona virüsü salgınından sonra ekonomiden, sağlığa, sosyal yaşamdan siyasete kadar her alanda köklü değişimlerin zorunlu hale geleceği beklenmektedir. Örneğin dünya genelinde 65 yaşına yükseltilecek emeklilik yaşı yeniden 40 veya 45 yaşına kadar düşürülebilir. Çünkü bu virüsün en çok 60 yaş ve üstü insanlar için ölümcül olduğu görülmüştür. Bu açıdan insanları 65 yaşına kadar çalıştırıp sonra doğal dengesi bozulmuş bu gezegende ölüm riskiyle karşı karşıya bırakmanın rasyonel bir yaklaşım olmayacağı görülecektir. Gerçekten de yer kürede kara parçalarını asfalt ve betonla kaplayarak zenginlik peşinde koşan 21. Yüzyıl insanı daha çok çalışmak ve daha çok birikim yapmak uğruna bu elverişsiz yaşam koşullarında emekli yaşını da yükseltmeye yönelmiştir. Rasyonel olarak düşünüldüğünde mevcut yönetimler bu tür isteklere karşı gelecek direnç geliştirmeye çalışacaklardır. Ancak insanlar korona virüs gerçeğini bizzat yaşadıkları için bu tür kararların alınması yönünde somut adımlar atarak siyasi ve sosyal yaşamda değişim ve dönüşümlere yol açacaklardır. Aksi halde bundan sonraki süreçte insanlar servetlerini hastalıklarla mücadele harcamak zorunda kalacaktır.

Tablo V. Ülkelere Göre Emeklilik Yaşı

Ülke	Emeklilik Yaşı		Açıklama
	Kadın	Erkek	
Türkiye	58	60	Türkiye’de 2035 yılından sonra emeklilik yaşı kadın ve erkek için 65 olarak planlanmıştır. Diğer tüm ülkelerde emeklilik yaşı kademeli olarak en az 65 olarak planlıyor.
AB	64	64	
ABD	65	65	
Rusya	60	65	
Çin	60	60	
Japonya	61	63	
Suudi Arabistan	58	58	
Hindistan	60	60	

Kaynak: (OECD & SGK, 2018)

Türkiye’de 1976 yılı öncesinde 25 yıl sigortalı çalışma ve 5000 gün prim şartını tamamlayan erkeklere emeklilikte yaş sınırı aramazken 1976 sonrasında erkeklere 44 ve kadınlarda 40 yaş sınırı getirilmiştir. Daha sonraki yıllarda bu oranlar aritmetik olarak artmıştır. O yıllarda Türkiye’de ve dünyada kırsal alanda yaşayan nüfus oranı yüksekti, tarım ve hayvancılık ağırlıklı bir ekonomi söz konusuydu. Şehirlerde ise sanayi ve fabrika işçiliği ön plana çıkmaktaydı. Daha sonra özellikle de 1980’li yıllardan itibaren hizmet sektöründe büyük bir artış olmuş, ağır iş kavramı yerini yavaş yavaş büro gibi fiziksel güç gerektirmeyen işlere bırakmıştır. Sanayi ve fabrikalarda da teknolojik gelişmelere paralel bir şekilde emek gücünün, ağır fiziksel güç gerektiren işleri kısmen hafiflemiştir. Bütün bu gelişmelerin emek gücüne kolaylık sağladığı ayrıca yaşlı nüfus oranının artması üzerine emeklilik yaşı yükselmeye başlamıştır. Ancak korona virüsünde 65 yaş ve üzeri insanların bu salgından daha çok etkilenmesi bu oranları yeniden eski sisteme çekeceği tartışması başlatabilir.

Ayrıca korona virüs küresel bir sorun olan yoksulluk ve evsiz insanların karşı karşıya kaldığı sorunlara kayıtsız kalınmayacağını göstermektedir. Çünkü salgın hastalıkların yayılması zayıf halkalar üzerinde daha hasarlı sonuçlar bırakmakta ve sorunu domino taşları örneğinde olduğu gibi topluma yaymaktadır. Bu açıdan yönetimlerin, dezavantajlı grupların sorunlara çözümler bulma babında projelerin geliştirmesine destek vermesi gerekmektedir (Barış, 2008). Türkiye’de çocukların korunmasını temel alan sosyal hizmet alanında özellikle 1960’li yıllardan sonra somut adımlar atılmış SHÇEK (Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu) ve ardından ASPB (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı) kurulmuştur. Ancak bu kurumlarında yeni şartlara entegrasyonu ve sorunları çağa uygun bir şekilde ele alması bir gereklilik arz etmektedir. Özellikle SHÇEK bünyesine alınan çocukların dijital eğitim ve olanaklardan yararlandırılıp bu açıdan donatılması önem kazanmaktadır (Karatay, 2017).

Diğer yandan korona virüsün ortaya çıkmasında olduğu gibi doğanın tahrip edilmesinin sonuçları da giderek birçok alanda hissedilecektir. Deprem, sel, kasırga gibi doğal felaketler ve veba salgınları tarih boyunca insanlık için tehdit olmaya devam etmiştir. Ancak özellikle aşuların keşfi, antibiyotik gibi ilaçların yanı sıra ilaç sanayindeki gelişmeler, uzun süre salgınları insanların gündeminden çıkarmıştı. Korona virüsü ile salgınlar yine eski korkulu durumlarını hissettirmeye başlamıştır. Başka bir ifadeyle insanlar ilaç ve teknolojik gelişmelere fazla güvenerek doğayı tahrip edince şimdi daha ciddi sorunlarla birlikte yaşamak ve buna göre çözüm yöntemleri geliştirmek zorunda kalacaklardır.

Diğer yandan korona virüs sonrası sosyoekonomik gelişmelerin yanı sıra eğitim alanında da değişimler yaşanacaktır. Dijital eğitim seçenekleri açısından iyi bir alt yapı sunan özel okullar çalışmaya devam ederken, klasik örgün eğitimle yoluna devam etmek isteyen özel okullar rağbet görmeyecektir. Ayrıca Facebook, WhatsApp, Twitter, Instagram ve Google gibi dijital platformlar hem online eğitim okulları açabilirler hem de eğitim kurumlarına yönelik yeni özellikler geliştirmeye yönelebileceklerdir. Kırsal kesimlerdeki köy okulları ve teknik alt yapı sorunu olan evlerde çalışma imkânı olmayan kalabalık aileler bundan olumsuz etkileneceklerdir. Parasal alanda da değişimler yaşanacaktır. Bitcoin gibi dijital paraların kullanım alanı daha da yaygınlaşacak, temasız kart, kredi

kartı ve kartla ödemeler, EFT, online işlemler, şubesiz bankacılık, self işlem, ATM cihazlarında hemen hemen her işlem yapılabilir (Alpago, 2018b).

Sosyal alanda da yeni gelişmeler yaşanacaktır. Örneğin evde hizmet faaliyetleri geliştirilerek genişleyecek, evden aylarca dışarıya çıkmadan yaşamak için yeni uğraşlar edinilecektir. Uzun süreli izolasyonda kalmayı sağlamak için suni oksijen odaları ve gıda maddelerini daha uzun süreli depolayacak yöntemler geliştirilecektir. İnsanlar virüslerin havadan bulaşmasını engellemek için suni yaşam alanları yaratmaya çalışacaklardır. Bu bağlamda evlerde havalandırma cihazlarının yanında hava filtreleme araçların yapılara eklenmesi ruhsat alımı için bir zorunluluk alabilecektir.

Ayrıca korona virüs siyasal, kültürel ve inanç alanında bazı yaklaşım farklılıklarına yol açabilir. Bu virüs tamamıyla atlatılırsa bile ileride ani bir virüs vakasına karşı ihtiyat amaçlı konser, miting, toplu ibadet şekilleri, eğlence mekanları, toplu taşıma şekilleri, kafe, restoran hizmetlerinin sunuş şekli gibi kamuya açık aktivitelerin icra şekli gözden geçirilebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Dünya ekonomisi Çin eksenli ucuz ürün ithalatına yönelirken ucuz emek gücüne dayalı bu üretim şeklini doğrudan destekleyerek yeni bir ekonomik anlayışın dünyada hâkim olmasına katkıda bulunmuştur. Korona virüsün Çin'den ortaya çıkıp dünyaya yayılması 21. Yüzyıla hâkim olan bu yaklaşımın ne denli yanlış olduğunun bir kanıtı olarak görülebilir. Oysa sağlıklı bir yaşam yeterince kaynakların varlığına bağlıdır. Ancak bu kaynakların elde edilmesi uğruna doğanın tahrip edilmesi çözüm yerine yeni sorunları beraberinde getirmektedir. Hâlbuki sağlık bilgidenden ve ekonomiden daha önemlidir. Doğayı ve dolayısıyla insan sağlığını tahrip eden teknolojik gelişmeler refah yerine kalitesiz ve sağlıklı bir yaşam biçimini meydana getirmektedir.

Korona virüs salgını bu açıdan dünyaya hâkim olan kâr merkezli anlayışın gözden geçirilmesi gerektiğini ortaya çıkarmaktadır. Başka bir anlatımla üretim sürecinin şekli, yöntemi ve ortaya çıkan ürünlerin paylaşımına kadar olan sistemin "fair trade-adil ticaret" anlayışı yerine "minimum maliyet maksimum kâr" anlayışı çerçevesinde cereyan etmesi beraberinde birçok sorunu barındırmaktadır. İşte bu sorunlar zaman zaman salgın hastalıklar, göç ve yoksulluk şeklinde kendini göstermektedir. Bu anlayışın yanlış olduğu bir kez daha ortaya çıkmıştır. Nitekim korona virüs salgınında görüldüğü gibi imkân olan insanlar kendilerini izole ederek korunma yolunu her şeyden daha önemli görmüşlerdir. Hatta bu durumda imkân olsaydı insanlar virüs onlarla birlikte gelmesin diye her türlü varlığını dünyada bırakıp başka bir gezegene uçup gitmeyi bile düşünebilirdi. Oysa yoksul insanlar çalışmak için dışarı çıkmak zorunda kalmışlardır. Diğer yandan korona virüs benzeri salgınlar aslında sadece bir süreçtir. Doğanın tahrip olmasına karşı önlemler alınmazsa daha zor süreçler yaşanabilir. Çünkü doğa tahrip oldukça sağlık sorunları çoğalmaya başlar ve virüslerin hâkimiyeti artar. Eğer insanlar daha doğrusu gücü elinde bulundurup dünyaya yön verenler bundan ders çıkarıp daha gerçekçi ve uzun vadeli önlemler alma yoluna gitmezlerse, bir sonraki salgın veya doğal felaket daha büyük sonuçlar doğurabilir. Bundan dolayı alternatif çözümler geliştirilmelidir.

Öte yandan insanlar şimdiye kadar ortaya çıkan salgın hastalıkları yenmeyi başarmıştır. Korona virüsüne karşı yürütülen savaşta insanlar teknolojik imkânlarla ve çeşitli ilaçlara sahiptir. Ancak virüsler her türlü şart altında üreme ve yayılma açısından doğa tarafından en akıllı teknolojidenden daha ileri derece donatılmıştır. Virüslerle uzun vadeli mücadele ancak doğal düzenin devam etmesiyle mümkün olacaktır. Korona virüsüne karşı geliştirilecek aşı veya ilaçlar ancak COVID 19 açısından geçerli olacaktır. Daha tehlikeli virüsler doğanın dinamik süreci içerisinde yayılma fırsatı bulacaktır. Üstelikte doğal denge bozulduğu için bu tür virüslerin yayılması daha da kolay hale gelmektedir. En nihayetinde virüs ve diğer hastalıklarla mücadele sürecinde insan doğanın desteğini almadan tek başına mücadelede başarılı olma şansını yitirme riskiyle karşı karşıyadır. Mevcut şartlar altında güneşin, temiz havanın, yeterince flora ve faunanın varlığı olmadan bu gezegende sağlıklı bir yaşamdan söz etmek mümkün olmayacaktır. Mevcut şartlar altında a la carte seçeneğinin bulunmadığı gerçeğini kabul ederek doğal denge ekonomik ve politik çıkarların önünde gelmek zorundadır. Korona virüs bir ekonomik, sosyal, sınıfsal bakış açısı yerine dünya gezegeninde yaşayan tüm insanların insani değerlere yakışır bir şekilde sağlıklarını garanti altına alacak yeteri doğal ve yaşamsal olanaklara sahip olabilecekleri anlayışıyla ele alınmalıdır.

COVID 19 salgınında görüldüğü gibi başta sağlık ve eğitim olmak üzere teknolojik donanımların hayatın akışını kolaylaştırdığı, bu vesileyle izolasyon koşullarının salgını önlemede etkili olduğu gözlemlenmiştir. Bu açıdan toplumun her kesiminin daha da önemlisi yoksul insanların ağırlıkta olduğu az gelişmiş ülkelerde bu imkânlardan faydalanması için desteklemesi gerekmektedir. Ulusal devletlerin yanı sıra İslam İşbirliği Teşkilatı, EU, NATO, BRICS, ASEAN, MERCOSUR, OECD, WHO, ICC, WB, IMF gibi uluslar üstü kuruluşlar köklü değişimlere gitmelidir. Örneğin silah sanayi ve savunma harcamalarına ayrılan bütçeler yerine olası pandemilerle mücadele amaçlı ekonomik, sosyal ve sağlık altyapı çalışmalarına ağırlık verilmelidir. Hızla gelişen teknolojik, kimyasal ve bilişsel gelişmeler barışçıl, sürdürülebilir, çevre dostu hedefler doğrultusunda yeniden şekillenmelidir. Azınlık hakları, dil, din ve farklı etnik yapılaraya sahip toplumlara karşı işlenen insanlık suçlarına son verilmelidir. Göç, yoksulluk ve ekonomik eşitsizliklere karşı uluslararası bazda projeler geliştirilmeli, somut çözümler üretilmelidir. Böylece doğa ile barışık bilim ve teknolojik ilerlemeler daha yaşanabilir barışçıl bir dünyaya katkı sunabilir. Bu amaçla başta Nobel Ödülü Komitesi olmak üzere, bu yönde çalışma yapan kişi ve kuruluşlar ulusal ve uluslararası NGO'lar (Kâr Amacı Gütmeyen Kuruluş) tarafından desteklenmeli ve cesaretlendirilmelidir. Aksi halde salt kâr amaçlı yaklaşımlar çağımızın ulaştığı teknik ilerlemelerin sağladığı gelişmelerin dışsallıkları yüzünden insanlık, korona virüs, biyolojik, kimyasal ve öldürme gücü yüksek ileri teknoloji silahlar gibi nedenlerden dolayı daha vahim olaylarla karşı karşıya kalabilir.

Neo-liberal görüşlerin hâkim olduğu dünyada “laissez faire – bırakın yapsınlar” düşüncesi çerçevesinden internet ve küreselleşmeyle insanların gerçek özgürlük kazandığı tezi birçok açıdan yeniden düşünülmeli ve yeni şartlara adapte edilmelidir. Gerçekten de korona virüsünün yayılmasıyla sınırsız özgürlük ve maksimum kâr anlayışı yerini, gönüllü izolasyona bırakmıştır. Böylece sınırsız özgürlük olarak tanımlanan yaşam, akıllı telefonlar ve GPS ile 7/24 saat zorunlu takip ve karantina koşullarına dönüşmüştür. Bu durum orta ve uzun vadeli olarak bazı sosyoekonomik sonuçları beraberinde getirecektir. Sonuç itibarıyla COVID 19 salgını bilimin insanlığın huzur ve barış içinde yaşayabilmesi için aktif bir şekilde sürece dahil olması gerektiğini bir kez daha göstermiştir. Bireyler, kurum ve kuruluşlar doğanın tahrip edilmesine kayıtsız kalmaktan vazgeçip, kendilerinin ve toplumun sağlığı için refah, sosyal adalet ve sürdürülebilir çevresel faktörlerin varlığını korumak için iş birliği yapmalarının gereği ayrı bir önem arz etmektedir. En nihayetinde korona virüs salgınının, doğanın korunması ve daha adaletli bir yapının inşa edilmesi için bu gezegende yaşayanlar tarafından ciddi bir ön uyarı olarak görülmesi halinde sorunların çözümü yönünde önemli adımlar atılabilir.

Başta aşı olmak üzere ilaç, maske, solunum cihazı benzeri tıbbi araçlar COVID 19 benzeri salgınlara karşı alınacak acil çözümler olarak görülebilir. Ancak doğayı temel alan kalıcı çözümler uygulamaya konulmadığı sürece insanlık daha çok travmatik durumlarla karşı karşıya kalabilir. En önemlisi de her toplum gelecek nesilleri için savaşları göze alarak doğayı yakıp yıkmak yerine onlara temiz hava, yeşil bir çevre, adil ve insani bir sosyoekonomik anlayışı temel alan bir yaşamı bırakma yönünde çaba göstermelidir. ABD, Rusya, Çin ve AB üyeleri gibi ülkeler şimdiye kadar daha çok sınır güvenliği, savaş olasılığına karşı silah sanayisi ve ticari çıkarlarını esas alan politikalar gütmüşlerdir. Bu ülkeler dışında kalan diğer ülkeler de bu genel eğilime uyum sağlayarak bu ülkelerin ekseninde benzer politikalar izleyerek onların silah pazarına alıcı veya fason üretici olarak katılmış ve bu ülkelerin kurmuş oldukları uluslararası kuruluşlara üye olarak bu sürece destek olmuşlardır. Ancak COVID 19 salgını bu yaklaşımın kısmen de olsa hatalı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu kuruluşlar yerine çevreyi, salgın hastalıkları, deprem gibi yer kürenin doğal süreçlerini ön plana çıkaran, yoksulluk, göç ve insan hakları ihlallerini dikkate alan kuruluşlara bırakmalı veya bu kuruluşların varlıklarının devam ederken bu hedefleri öncelikleri arasına dahil etmelidirler. Bu hedeflerin gerçekleşmesi elbette zaman alacak ve buna karşı mevcut statüko direnç göstermektedir. Ancak tıpkı bilim ve sanayinin gelişmesine öncülük eden Rönesans hareketlerinde olduğu gibi bu konuda fikrinsel bazda bilimsel çalışmalar yapılarak ve projeler geliştirilerek köklü değişimlerin doğru yönde gerçekleşmesi için topluma uygulanabilir çözümler sunulmalıdır.

COVID 19 benzeri salgın hastalıkların zaman zaman ortaya çıkacağı, doğal yaşamın bir parçası olarak değerlendirildiğinde virüs ve bakteriler yer kürede canlı yaşam olduğu sürece etkilerini devam ettireceklerdir. Bu açıdan zararlı bakteriler ile ölümcül virüslere karşı çalışmalara her zamankinden daha fazla önlem alınmalıdır. Zira doğal düzen insan eliyle oldukça fazla tahrip edilmiş, bu sebepten

dolayı doğanın koruyucu gücü zayıflamıştır. Fransız kimyacı Antoine Lavoisier'in dile getirdiği gibi doğada hiçbir şey yoktan var edilmez ve varlığı yok edilmez, sadece değişerek yeni bir boyutla karşımıza çıkar. İnsanlık tarihi boyunca ortaya çıkan veba, lepra, tüberküloz, SARS, MERS, COVID 19 gibi bakteri ve virüs menşeli mikroorganizma kaynaklı hastalıkların hiçbiri yok olmayacaktır, sadece yayılmak için uygun ortamı bekleyecektir.

Olaylara tarihsel gelişmeler ışığında bakıldığında ise değişimin gerçekleşmesi ve bir fikrin uygulama alanı bulabilmesi için yüz yıl gibi bir zamanın geçmesi ya da toplumu derinden sarsan bir vakanın vuku bulması gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında korona virüs toplumda bir değişim ve dönüşümü tetikleyebilir. Ancak sürecin evrensel insani değerleri ve doğal yaşamın korunmasını önceleyen bir karaktere sahip olması için düşüncel ve uygulama alanında çalışmaların yapılması bir zorunluluk arz etmektedir. Birinci Dünya Savaşı'nın yarattığı tahribattan sonra Adolf Hitler ve Benito Mussolini eksenli daha yıkıcı olan II. Dünya Savaşı meydana gelmiştir. Çünkü savaş müteakiben değişim ve dönüşüme yön veren yapılar gelişmemiştir. Nitekim II. Dünya Savaşından sonra bunu fark eden güçler BM, ICC, WHO, NATO, IMF, WB gibi kurumları geliştirerek değişimin yönünü belirleme bağlamında önemli adımlar atmışlardır.

En önemlisi de International Criminal Court ve İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi benzeri kurumsal yapıların içerikleri genişletilerek kimyasal silah kullanma ve işkencenin yanı sıra çevre tahribatına yol açan, doğayı yok eden, hava ve çevre kirliliğine sebebiyet veren, flora ve faunanın dengesini bozan, insanları ve doğada serbest yaşayan hayvanları yerleşim yerlerini terk etmeye zorlayan ve dolayısıyla dünya nüfusunun sağlığını tehlikeye sokacak her türlü askeri, siyasi ve ekonomik faaliyetin cezalandırılması gündeme gelebilir.

Diğer yandan korona virüs salgınının uyarı niteliğindeki etkileri sonucu ülkeler, kurumlar ve bireyler bundan sonra daha çok teknolojik araç ve gereçler kullanarak eğitim, üretim ve sosyal yaşama yer vermeye yöneleceklerdir. Ancak bu tür bir yaklaşım, sorunu çözdüklerine inanmaları yanılgısına yol açacaktır. Böylece daha çok teknoloji, daha çok içe kapanma eğilimi ön plana çıkacaktır. Oysa sorun evde kalmak, evde çalışmak, telekonferans veya interaktif yöntemlerle kendini donatmakla çözülemeyecek kadar ciddi boyutlara ulaşmaktadır. Bu açıdan doğayla barışık bir yaşam için henüz şans varken bilimden sanata, üretimden tüketime kadar her alanda kalıcı çözümler geliştirilmeye başlanmalıdır.

Bilgilendirme / Acknowledgement:

- 1- Araştırmacıların katkı oranı eşittir.
- 2- Makalenin yazarları arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.
- 3- Makalemizde etik kurulu izni ve/veya yasal/özel izin alınmasını gerektiren bir durum yoktur. 6- Makaledeki deneysel çalışmalar, uluslararası deklarasyon, kılavuz vb.'ye uygun gerçekleştirilmiştir. (Deneysel bir çalışma değilse bu maddeyi siliniz.)
- 4- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

KAYNAKÇA

- Alpago, H. (2018a). *İktisadi düşünce tarihi, güncel ve eleştirel bir bakış açısıyla*. Konya: Çizgi Yayınları.
- Alpago, H. (2015b). The correlation between economic status and medical circumstances. *Turkish Economic Review*, 2(1), 3-8.
- Alpago, H. (2018c). Bitcoin'den selfcoin'e kripto para. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 411-428.
- Ayittey, FK. & Ayittey, MK. & Chiwero, NB. & Kamasah, JS. & Dzuvoor, C. (2020). Economic impacts of Wuhan 2019-nCoV on China and the world. *J Med Virol*, 92, 473-475.
- Barış, İ. (2008). Sokakta yaşayan çocuklar ve aileleri (İstanbul örneği). *Sosyoloji Konferansları Dergisi*, 39, 87-114.

- Becht, H. P. (1982). *Medizinische implikationen der historischen pestforschung am beispiel des schwarzen todes von 1347/51*. In: Bernhard Kirchgässner, Jürgen Sydow (Hrsg.): Stadt und gesundheitspflege. (= Stadt in der geschichte. Band 9), Sigmaringen, 78–94.
- Çetin, B. & Ünlüönen, K. (2019). Salgın hastalıklar sebebiyle oluşan krizlerin turizm sektörü üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi. *AHBVÜ Turizm Fakültesi Dergisi*, 22(2), 109-128.
- Chomsky, N. (2020). The world after coronavirus. 12 Nisan 2020 tarihinde <https://diem25.org/> adresinden erişildi.
- Dördüncü, H. & İncekara, B. & Özer, K.O. (2015). Turizmin ulaştırmasının denizyolu ulaştırmacılığı yönünden gelişimi. *İktisat Politikaları Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 1-6.
- FOCUS (2020). Pest (1347). 12 Nisan 2020 tarihinde www.focus.de adresinden erişildi.
- GENF (2020). 4 Nisan 2020 tarihinden <https://www.gecf.org/> adresinden erişildi.
- Huang, C. & Wang Y. & Li X. (2020). Clinical features of patients infected with 2019 novel coronavirus in Wuhan. *China, Lancet*, 395(10223), 497-506.
- Karatay, A. (2017). Türkiye’de koruyucu aile: Kökenleri, gelişimi ve bugünü. *Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, 389-427.
- OECD (2018). 4 Nisan 2020 tarihinde <https://www.oecd.org/> adresinden erişildi.
- ORF (2020). *Isolation, eine maßnahme seit jahrtausenden*. Wien.
- Oskoui, K.N. (2020). Impacts of coronavirus on the global economy. 4 Nisan 2020 tarihinde [Gecf.org](http://www.gecf.org) adresinden erişildi.
- Perry, R. D. & Fetherston, J.D. (1997). Yersinia pestis—etiologic agent of plague. *Clinical Microbiology Reviews*, 0893-8512/97, 35–66.
- Savaşan, F. & Schneider, F. (2007). Dymimic estimates of the size of shadow economies of Turkey and of her neighbouring countries. *International Research Journal of Finance and Economics*, 7(5-9), 126-143.
- SGK (2020). 4 Nisan 2020 tarihinde <http://www.sgk.gov.tr/wps/portal/sgk/tr> adresinden erişildi.
- Sturman, LS. & Holmes, KV. (1983). The molecular biology of coronaviruses. *Advances in Virus Research*, 28, 35–112.
- The Economist* (2020). 11 Nisan 2020 tarihinde <https://www.economist.com/> adresinden erişildi.
- WHO (2019). 4 Nisan 2020 tarihinde www.who.int adresinden erişildi.
- World Economic Forum (2020). 4 Nisan 2020 tarihinde www.weforum.org/ adresinden erişildi.
- Worldometers (2020). 19 Nisan 2020 tarihinde <https://www.worldometers.info/coronavirus/> adresinden erişildi.
- Vasold, M. (2012). *Grippe, pest und cholera*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- ZDF (2017). *Der schwarze tod. Die pest im mittelalter*. 9 Haziran 2016 tarihinde <https://www.zdf.de/dokumentation/momente-der-geschichte/der-schwarze-tod-104.html> adresinden erişildi.

Yeni Sosyal İlişki Düzeninin 15. İstanbul Bienali Üzerinden Okunması

Dr. Öğr. Üyesi Caner Şengünalp^{1*}

Geliş tarihi: 20.04.2020
Kabul tarihi: 29.04.2020

Atf bilgisi:
IBAD Sosyal Bilimler Dergisi
Sayı: 8 Sayfa: 115-128
Yıl: 2020 Dönem: Güz

This article was checked by Turnitin.
Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

¹Atatürk Üniversitesi, Türkiye,
canersengunalp@atauni.edu.tr,
ORCID ID 0000-0002-7167-9167

* Sorumlu yazar

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, sosyal bir ilişki ağı olan komşuluk kavramının sahip olduğu sosyo kültürel, günlük yaşam, tarihsel ve siyasi dinamikleri üzerinden kurulan etkileşimleri bir güncel sanat etkinliği aracılığıyla aktararak, bir arada yaşayabilmenin önemini alternatif bir ifade biçimi üzerinden hatırlatmaktır. Bienal, iki yılda bir yapılan, farklı kültürlerden ve ülkelerden sanatçı, eser, izleyici ve eleştirmenleri bir araya getiren küresel bir sanat etkinliğidir. 16 Eylül-12 Aralık 2017 tarihleri arasında izleyiciyle buluşan 15. İstanbul Bienali'nin ana teması iyi bir komşu idi. Bu başlık altında gerçekleşen bienali ortaya çıkarabilmek, sanatçılarına kimliklerinden feragat etmeden bir arada yaşamak zorunda olduklarını hatırlatmıştır. Peki, iyi bir komşu nedir? Bunun tek bir tanımı yoktur. İçinde bulunduğumuz zamana, mekâna ve topluma göre farklılıklar gösteren komşuluk, ev, mahalle, şehir, ülke ve evren gibi farklı ölçeklerde yaşanabilen sosyal bir ilişki düzenine sahiptir. Serginin küratörleri Elmgreen ve Dragset, *İyi bir komşu, korkmadığınız bir yabancı mıdır?*, *İyi bir komşu sizinle aynı gazeteyi mi okur?* gibi komşuluk kavramı etrafında oluşturdukları 40 soruyla bienalin kavramsal çerçevesini belirlerken, dikkatleri barınak ve tasarım olarak ev fikrinden uzaklaştırıp yan yana yaşayanlara çekmişler ve sanatçılar bunun üzerinden çalışmalar üretmişlerdir. 32 ülkeden 56 sanatçının 6 mekânda seyirciye sunulan 150 eseri, farklı grup, kimlikler ve sosyal statüler bağlamında iyi bir komşunun kim olduğunun ölçütlerini sorgulamıştır. Dünya insanı olmakla iyi bir komşu olma arasındaki anlam benzeşmesine kadar bizleri sorgulatan bienalden biz payımıza düşeni aldık mı? Bu araştırmada, serginin ana teması olan komşuluk ve onun farklı tanımları üzerine yapılan çalışmalar arasından belirlenen seçili örnekler analiz edilmiş, yapıtların çağdaş sanat ortamına kattığı yeni çağrışımlar görünür kılınmış, birbiriyle bitişik ve yan yana olma halinin sanat aracılığıyla nasıl bir sorgulama zeminine çekildiğini göstermek hedeflenmiştir. İçinde bulunduğumuz dönemde covid-19 salgını nedeniyle insanların toplu olarak bir arada bulunmalarının kısıtlandığı, toplum sağlığı gözetilerek evde kalma süreçlerine girdiği bu süreçte sosyal ilişkilerin önemi bir kez daha anlaşılmış, İyi Bir Komşu Sergisi'ne bu perspektiften bakıldığında anlam alanı daha da genişlemiştir.

Anahtar Kelimeler: 15. İstanbul bienali, iyi bir komşu, sosyal ilişki, güncel sanat

Reading the New Social Relationship Order on the 15th Istanbul Biennial

Assist. Prof. Dr. Caner Sengunalp^{1*}

First received: 20.04.2020

Accepted: 29.04.2020

Citation:

IBAD Journal of Social Sciences

Issue: 8 **Pages:** 115-128

Year: 2020 **Session:** Fall

This article was checked by *Turnitin*.

¹Ataturk University, Turkey,
canersengunalp@atauni.edu.tr,
ORCID ID 0000-0002-7167-9167

* **Corresponding Author**

ABSTRACT

The aim of this research is to remind the importance of being able to live together by transferring the interactions based on the socio-cultural, daily life, historical and political dynamics of the concept of neighborhood, which is a social relationship network, through an alternative form of expression. The biennial is a global art event that brings artists, works, viewers and critics from different cultures and countries at two-year intervals. The main theme of the 15th Istanbul Biennial, which met the audience between September 16 and December 12, 2017, was a good neighbor. Being able to reveal the biennial under this title reminded their artists that they had to live together without sacrificing their identities. So what is a good neighbor? There is no single definition for this. The neighborhood, which varies according to time, place and society, has a social relationship order that can be lived in different scales such as home, neighborhood, city, country and universe. The curators of the exhibition, Elmgreen and Dragset, *Are you a good neighbor, a stranger you are not afraid of, Is a good neighbor reading the same newspaper as you?* While determining the meaning area of the biennial with 40 questions they created around the concept of neighborhood, such as shelter and design, they drew attention from the idea of home and drew side by side, and the artists produced works based on it. 150 works of 56 artists from 32 countries presented to the audience in 6 venues have questioned the criteria of who a good neighbor is in the context of different groups, identities and social statuses. Did we take our share from the Biennial, which questioned us until the meaning between being a human being of the world and being a good neighbor? In this study, selected examples determined among the studies on neighborhood, which is the main theme of the exhibition and its different definitions, were analyzed, and the new connotations that the works add to the contemporary art environment were made visible, and it was aimed to show how the state of being adjacent and side by side was drawn to the ground of inquiry through art. The importance of social relations was once again understood in this process, in which people were restricted to coexist due to the covid-19 outbreak in the current period, and entered the processes of staying at home considering the public health.

Keywords: 15th Istanbul biennial, a good neighbor, social relations, contemporary art

GİRİŞ

Bienal, iki yılda bir anlamına gelmektedir. Sanat alanının küresel merkezine oturmuş durumda olan bienal, tek başına telaffuz edildiğinde dahi sanatsal ipuçları veren bir anlam ifade etmektedir. Hazırlanış sürecinin uzunluğundan ve maddi gereksinimlerin yüksek olmasından dolayı iki yılda bir düzenlenen bienaller, gösteri toplumunun sanat alanındaki uzantıdır. “Bienaller genellikle bir küratör öncülüğünde yapılan, belirli bir konu etrafında örgütlenen sanat olayıdır” (Ersöz, 2009, s. 26). Uluslararası küratörlerden biri olan Rosa Martinez bir bienali meydana getiren şey nedir? sorusuna şöyle yanıt arıyor: “İdeal bir bienal özünde politik ve ruhani bir şeydir. Bugünü tefekkürle izlerken onu değiştirmek arzusu. Arthur Danto’nun hayran olduğum tanımlamasındaki gibi, bienal, ulus aşırı bir ütopyanın bir anlık görünümüdür”(Stallabrass, 2016, s. 41).

İlk olarak Venedik’te 1895 yılında gerçekleşen Venedik Bienali, zamanla uluslararası platformda düzenlenmeye başlanmıştır. Giderek büyüyen Venedik Bienali dünyanın en önemli sanat olaylarından biri konumuna gelmiştir. Venedik Bienali ile başlayan uluslararası bienallerin amacı; sanatçıların eserlerinin dünya sanat ortamına tanıtılması, ülkenin kültür turizmi açısından yerini sağlamlaştırmak, çağdaş sanatta söz sahibi olmak isteyen sanatçıları bienallere dâhil ederek kültür sanat etkileşiminin içinde katmaktır. Bienallerin uluslararası olması farklı ülkelerde yapılan sanat üretimlerinin sadece sanatseverler ve koleksiyonerler tarafından değil aynı zamanda her kesimden izleyici tarafından da gözlemlenebilmesi ve karşılaştırılması olanağını sunmaktadır. Dünya’da sanat küreselleşme ve organizasyonlaşma konusunda bu denli erken bir süreçte adım atarken, Türkiye’de bu anlamda ilk hareketlenme 70’li yıllarda olmuş, İstanbul Kültür ve Sanat Vakfı’nın öncülüğünde devlet dışı oluşumlar, kültür-sanat mecrasında özellikle İstanbul’un dünyayla temasının yolunu açmışlardır. “Türk sanatı yüzyıllardır tarih içerisinde, toplumun kültürel yapısına uygun olarak, değişim ve gelişim göstererek varlığını sürdürmüştür. Ülkemizde görsel sanatların varlık göstermeye başladığı dönemlerden itibaren sanatçılar, sanatı yaymak ve sanatçıyı korumak, kendilerini ve sanatlarını geliştirip, sunmak amacıyla, belli etkinlikler çerçevesinde sanatlarını topluma tanıtma fırsatı bulmuşlardır. Böylece hem yurt içi hem de yurt dışındaki plastik sanat dallarını uluslararası bir ortamda sunarak, bir kültür ağının oluşmasını sağlayan pek çok sanatsal faaliyetler düzenlenmeye başlamıştır. Bu faaliyetlerin en önemlilerinden biri de Uluslararası İstanbul Bienalidir”(Okur, Bozdoğan, 2017, s. 3307). 1980 darbesi sonrası Türkiye’nin içinde bulunduğu sosyo politik ortam, bir takım baskı ve sansürlerin doğmasına neden olmuş, bu durum “ekonomik liberalleşmenin sınırsız tüketim vaadi arasına sıkışmış olan İstanbul’da festivaller, kültürel mekân ve kimliklerin yeniden kurulmasında önemli rol oynamışlardır”(Yardımcı, 2014, s. 8). Festivaller bu dönemde sermaye ve kent elitlerinin küreselleşme hevesi ile kenti dünya kamuoyuna pazarlama araçlarından biridir. İstanbul Bienali de İstanbul’u bir dünya kültür başkenti yapma arzusuyla popülerleştirilen bu festivallerin bir parçasıdır. İstanbul Kültür ve Sanat Vakfı tarafından organize edilen ve ilk olarak 25 Eylül-15 Kasım 1987 tarihleri arasında düzenlenmiş olan 1. Uluslararası İstanbul Çağdaş Sanat Sergileri, Geleneksel Yapılarda Çağdaş Sanat başlığında ve Beral Madra koordinatörlüğünde yapılmıştır. Günümüze kadar gelerek sürekliliğini koruyan ve otuz yılı aşkın bir süredir var olan Uluslararası İstanbul Bienali, ülkemizde plastik sanatların ve görsel sanatların gelişmesi açısından büyük bir önem taşımaktadır. Uluslararası İstanbul Bienallerinin her biri kendi içerisinde kavramsal çerçevesi, sanatçıları, küratörü, seçici kurulu, mekânları ile farklı özelliklere ve kriterlere sahip olmuştur. Kültürler arası etkileşimi sağlayan, yerel sanat ortamını evrensel boyuta taşıyarak bir ilişki ve iletişim alışverişine zemin hazırlayan İstanbul Bienali, sanatı alışılmış sergi mekânlarından dışarı taşmasını sağlarken, çağdaş sanatın güncel örneklerini Türkiye sanat ortamıyla buluşturarak iki yılda bir güncellenmesine katkıda bulunmaya devam etmektedir.

15. İSTANBUL BİENALİ “İYİ BİR KOMŞU” SERGİSİ

Şehir yaşamının komşuluk ilişkilerini yok ettiği, giderek yalnızlaşan hayatların içinde yaşam biçimlerinin yapısal kodlarının değiştiği bir ortamda 15. İstanbul Bienali *İyi Bir Komşu* teması ile ev, aidiyet, yerellik, ortak yaşam, mahalle ve göç kavramlarıyla bu gidişata dikkat çekmek istemiştir. Otuzuncu yılında, 1995 yılından beri birlikte yaşayan İskandinav sanatçı ikilisi Michael Elmgreen ve Ingar Dragset küratörlüğünde 16 Eylül-12 Aralık 2017 tarihleri arasında gerçekleşen bienal, İstanbul Modern, Galata Özel Rum İlköğretim Okulu, Pera Müzesi, Küçük Mustafa Paşa Hamamı gibi

birbirine komşu mekânların yanı sıra Ark Kültür ile Yoğunluk Sanatçı Atölyesi'nde de sergilenerek izleyiciye mahalle olgusunu deneyimletmeyi hedeflemiştir. Daha önceki bienaller İstanbul'un çeşitli bölgelerine yayılarak şehirde küçük bir gezinti yapıp, şehrin belleğini izleyicinin belleğinde imgelemeyi amaçlarken, 15. İstanbul Bienali'nin anlamsal altyapısının komşuculuk kavramı çerçevesinde kurgulanması, bienalin mekânsal ölçeğini de belirlemiş, sergileme alanları daha çok küçük mahalleler seviyesinde tutulmuştur.

Mekânların her biri farklı türde toplumsal kurumu temsil ederken, sergi alanlarının Beyoğlu'nda olmasının da altında yatan sebep; Beyoğlu'nun kaybettiği kentsel kimliğini sınırlı bir süre için de olsa geri kazandırmaktır. Mekânsal bağlamda kurulan yakın komşuluk bağının yanında uzak komşuluk meselesi de dikkate değer bir konudur. “Çünkü bu komşuluklar, politik ve kültürel meselelerin görünür kılınması ve farkındalık yaratılması açısından önemlidir. Böylece uluslararası alandan sanatçıların bienal gibi bir etkinliğe davet edilmesiyle, diğer bir deyişle komşuların çağrılmasıyla, bu etkinlikte, sınırlar, jeopolitik meseleler, savaş ve kıtlık nedeniyle yerinden edilmiş nüfuslar ya da problemlere dair geçmişten/güncelden konuların ele alındığı görülebiliyordu” (Arapoğlu, 2017, s. 70).

“15. Uluslararası İstanbul Bienali, Türkiye'nin Avrupa Birliği ve ABD ile gerilen ilişkileri, Suriye'deki iç savaş ve Irak'taki politik konjonktürdeki pozisyonu, 15 Temmuz Darbe Girişimi gibi birçok aktüel politik gelişmenin gölgesinde gerçekleştirildi” (Arapoğlu, 2017, s. 70). Son yıllarda küresel ölçekte yaşanan terör olaylarına paralel, ulusal anlamda Türkiye'de de toplumsal yaşamı olumsuz etkilemiş olan saldırılar, yaşanan darbe girişimi ve sonrasında yaşanan süreç, her alanda olduğu gibi kültür sanat ortamını da olumsuz etkilemiştir. Birçok etkinliğin ertelendiği ya da iptal edildiği bu çalkantılı dönemde sanat üretmenin, düşünmenin, konuşmanın önemine varılmış, sanatın bir tür problem giderme ve nefes alma platformu olarak kullanılması amaçlanmıştır. Sergi takvimi olarak bu sürecin içine hem fiziksel hem de zihinsel kodlarla dâhil olan 15. İstanbul Bienali, “toplumsal travmalar ve siyasi depremlerin gelecekle ilgili endişeleri tepe noktasına ulaştırdığı ve bireysel özgürlüklerin köşeye sıkıştığı bir dönemde kişisel hikâyelerin peşinden gitti”(Örer, 2017, s.18).

Bige Örer'in direktörlüğündeki bienalin sanatçıları, iyi bir mahalleyi ve yuvayı oluşturan nitelik ve davranışları araştıran kırk soruluk afişler hazırladılar (Görsel 1). Bienaldeki 56 sanatçı da bu sorulara cevap vermek yerine tekrar tekrar, dikkatlice, cesaretle ve bazen kaygıyla bu soruları sormanın daha şaşırtıcı yollarını buldu(Wilson, 2017, s. 55). *İyi bir komşu korkmadığınız bir yabancı mıdır? , İyi bir komşu daha yeni taşınmış birisi midir? , İyi bir komşu sizinle aynı gazeteyi mi okur?* gibi soruları barındıran bu afişler şehrin sokaklarına, mahallelerine, dükkânlara, kafelere, otobüs duraklarından evlerin camlarına (Görsel 2) kadar tüm şehre yayılarak, insan olmakla iyi bir komşu olma arasındaki anlam benzeşmesine kadar izleyiciyi bir sorgulama sürecine dâhil etmiştir.



Görsel 1. 15. İstanbul Bienali Tanıtım Afişi, 2017



Görsel 2. 15. İstanbul Bienali Tanıtım Afişi, 2017

Fransız filozof Gaston Bachelard'e göre en farklı kuramsal ufuklar çerçevesinde incelendiğinde ev imgesi, öz varlığımızın topoğrafyasına dönüşmektedir (Bachelard, 1996). Ev ile ruhsal bir bağıntı kuran Bachelard, evin temelden çatısına dek ilerleyen inşasıyla ruhun kademe kademe katmanlaşmasını aynı sürecin iki dinamiği olarak görmüş, evi insan ruhunun çözümleme aracı olarak tanımlamıştır. Ona göre “evimiz bizim dünya köşemizdir. Bizim, sık sık yinelendiği gibi, ilk evrenimizdir. Ev, gerçek bir kozmostur” (Bachelard, 1996, s. 32). Serginin küratörleri Elmgreen ve Dragset de, ev ve komşu terimleri arasında sürekli gidip geldiklerini ifade etmişler, bienale ilişkin hedeflerini şu sözlerle açıklamışlardır; “15. İstanbul Bienali, son yirmi-otuz yıldır eve dair algımızın nasıl değiştiğini, ev ortamlarımızda kimliklerimizi nasıl koruduğumuzu, sakındığımızı ve ifade ettiğimizi araştırmakla birlikte, bu özel alanların, evlerimizin yan yana nasıl işlediğini de görmeye çalışıyor. Sergi için *iyi bir komşu* başlığını seçerken, dikkatleri barınak ve tasarım olarak ev fikrinden uzaklaştırıp yan yana yaşayanlara çekmek istedik” (Elmgreen ve Dragset, 2017, s. 31).

Yan yana yaşama fikri, yeni yaşam ve paylaşım mekânlarına bir köprü atarken, bu kurulan bağ ister istemez bir müşterekleşme pratiğini de doğurmaktadır. Mimar, aktivist ve akademisyen Stavros Stavrides'e göre “müşterekleşme pratikleri insanlar arasında yeni ilişkiler üretiyor. Paylaşma biçimlerinin örgütlenmesini ve ortak yaşamın vücuda gelmesini mümkün kılan yaratıcı karşılaşmaları ve müzakereleri teşvik ediyor. O halde, müşterekleşme pratikleri sadece malları üretmekle ve dağıtmakla sınırlı kalmıyor; en temelde yeni toplumsal yaşam biçimleri, müşterekte yaşama biçimleri yaratıyor. İşte bu yüzden, müşterekleşme pratikleri, müşterekte yaşamının olası biçimlerine işaret etmesi açısından tasarımsal, müşterekleşme süreçlerine katılanların paylaştığı değerlere dikkat çekmesi açısından dışavurumcu ve egemen toplumsallık modellerinin dayattığı sınırları aşan toplumsal ilişkileri kısmen kurması bakımından ilham verici olabilir” (Stavrides, 2018, s.16). Bu eksende herkes kendini de bir komşu olarak görmekle başlayabilir, nasıl daha iyi bir komşu olabileceğini sorgulayabilir, diğer insanlarla olan farklılıklarını kabul ederek yan yana yaşama pratiklerini geliştirebilir. Amerikalı yazar Nancy L. Rosenblum'un belirttiği gibi: “Kendi üzerimize düşünmenin gereçlerine hayal gücümüzü kullanarak araştırma, sabır ya da sağduyu her zaman sahip olamayabiliriz. Kendimizle uğraşmayız. Komşular bu ilgisizlik perdesini yırtabilir, bizi kendi işimizle meşgul olmaya itebilir” (Rosenblum, 2016, s. 233). Rosenblum'un burada kendi işimizle meşgul olmak derken, başkalarının meşguliyetinden uzak durmayı değil, diğer insanların yaşamı ışığında insanın kendisiyle gerçekten meşgul olabileceğini kastetmektedir.

Kimlik, yaşam tarzları, aidiyet, kamu ile özel arasındaki ayrıma ilişkin meseleler, çağdaş sanatta uzun zamandır üzerine gidilen, araştırma yürütülen ve çalışma yapılan önemli üst başlıklardır. Bu bağlamda bienalin küratöryel sürecinde önemli referanslar sunan bu meseleler özelinde ev ve aidiyet, alabildiğine çok katmanlı bir tema olarak öne çıkmış, herkesi ilgilendiren, kendi kişisel deneyimlerinden yola çıkarak üzerine konuşabileceği bir konu olması bakımından serginin temeline oturmuştur. Bienalin organize edildiği süreçte pek çok coğrafyada bir çatışma iklimi hüküm sürmesi bakımından etkinliğin izleyici üzerinde daha derin etkiler bırakması kaçınılmaz olurken, günümüzde içinde bulunulan covid-19 salgın sürecinin yarattığı yeni toplumsal normlar ve sosyal ilişkiler ağıyla da taban tabana örtüşmesi, serginin güncelliğini halen koruduğunu göstermektedir.

Bienal boyunca sanatçı Zeyno Pekünlü koordine ettiği 15. İstanbul Bienali Kamusal Programı kapsamında Seçilmiş Aileler ve Müşterek Kader adı altında atölye ve sempozyumlar gerçekleştirilmiştir. Okuma grubu, Ezgi Tuncer ile yemek, Evrim Hikmet Ögüt ile müzik atölyesi ve Hamisch İstanbul Suriye Kültür Evi'nin de parçası olduğu çocuklar için animasyon ve karakter tasarımı atölyesi gibi birçok farklı etkinlikler düzenlenmiştir. Bunların dışında, 26 farklı yazar bienal boyunca T24 te *iyi bir komşu* üzerine yazılar yazmış ve T24'teki yazı dizisiyle farklı alanlardan insanların konuya yaklaşımı tartışmaya açılmıştır.

Küratörlerinin sanatçılar arasından belirlenmesiyle dikkat çeken bu bienalde, farklı ülkelerden sanatçıların, video art, resim, seramik, enstalasyon, heykel gibi 150 adet çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalar arasından serginin bağlamına en uygun çalışmalar arasından seçilen örnekler analiz edilerek konu temellendirilecektir.

Belçikalı çağdaş sanatçı Berlide De Bruyckere battaniyeleri heykellerinde uzun süredir kullanmaktadır. Öncelikle ısınmak için kullanılan battaniyeler aynı zamanda kendini gizleme ve

saklanma aracı olarak da kullanılabilir. Sanatçının 1999 yılında ürettiği *Konuşmak* adlı yapıtı (Görsel 3) tam da bu bağlantıyı daha öteye taşıyarak insanlar arası iletişim, gizlilik ve birleşme, yakınlık ve konuşmanın dopdolu ve yoğun bir alegorisine dönüştürüyor. Çalışmada birbirine dönük olan iki figürün üzerini ısınma, gizlenme ve saklanma aracı olan bir battaniye ile örterek insanlar arası iletişime, gizlilik ve birleşmeye dikkat çekiyor. Bu figürlerin iletişim kurup kurmadıklarını belirsiz bırakan yapıt sanki şunu soruyor gibi: İki insan gerçekten anlamlı bir şekilde birbiriyle konuşabilir mi? Birbirini anlamak mümkün müdür? Kim, kimin adına ve kime konuşabilir? Aslında yapıt, günümüz dünyasının güncel sorularını da akla getiriyor. İnsanlar arası iletişim gittikçe daha az görünür ve kamuya daha az açık özel bir iletişim haline mi geliyor? Yoksa bu heykeller, özgürce konuşabilecekleri tek özel alanları olduğu için mi kendilerine böyle bir kaçak bir ‘ev’ kurmuşlar? O zaman yakınlık ve birbirini anlama bir geri çekilme anlamına mı gelmelidir? Bu heykel, konuşma özgürlüğünün tehdit altında olduğunu mu göstermektedir? Peki, öyleyse tehdit eden kimdir? Bu yapıtın sordurmak istediği nihai soru belki de şu olabilir: Yanlış iletişim ve yanlış anlama kaçınılmaz olsa bile, insanlar arasında yine de yakınlık doğabilir mi? (Lorios, 2017).



Görsel 3. Berlinde De Bruyckere, *Konuşmak*, 200x140x80 cm, Metal-Ahşap-Polyester-Battaniye, 1999

Çoğu insan rüyasında tanıdığı bir evin bir anda ve anlaşılmaz bir biçimde henüz keşfedilmemiş bölmeler, odalar ve ek bölümlerle dolduğunu görmüştür. Evlerin içi huzur, özlem ve aidiyet duyguları bakımından neredeyse arketipleşmiş alanlardır; rüyalar kadar kâbuslara da konu olabilirler. Belli davranış senaryolarıyla hareket kalıplarının hâkim olduğu bu hayli duygusal mekânlar, korkularımızı ve isteklerimizi yansıtır.

Leander Schönweger'in Galata Rum İlköğretim Okulu'nda sergilenen *Ailemiz Kayboldu* isimli projesi (Görsel 4), hem evlerin hem de kurum binalarının mimarisini, yakınlık ve yabancılaşma mefhumlarını düşsel bir tarzda ele alan bir enstalasyondur. Sanatçı bu enstalasyon için okulun çatısına bir labirent kurmuştur. İzleyiciler bir kapıdan girip başka bir kapısı olan bir odaya, sonra bu ikinci kapıdan yine öncekinin aynısı olan başka bir odaya gire gire ilerliyorlar. Ama birinden diğerine geçerken, odalar bir

fraktaldaki gibi giderek küçülüyor. Labirentin içinde, tıpkı bir rüyada olabileceği gibi çoğalıp duran bu odalardaki duygusal yaşantılarını toparlayamaz ya da takip edemez bir halde, dışarı çıkmanın yolunu bulabileceklerinden belki de emin olmadan dolaşıp duran izleyiciler, kendileriyle iletişimleriyle beraber yön duygularını da yitiriyor ve kayboluyorlar. Ara sıra, henüz girmemiş oldukları yerlerden gelen tak tak sesleri bu deneyimi daha da yoğunlaştırıyor. Böylece odalar, insanları barındırma işlevlerinden giderek uzaklaşarak kendilerine ait bağımsız bir yaşama kavuşuyorlar. Labirentte kaybolmanın verdiği his, Yunan mitlerinden günümüz sinemasına kadar sanat ve kültürde önemli bir geçmişi olan bir motif, toplumsal dayanışma hissini parçalanmasına, gelişmekte olan korumacılık, muhafazakârlık ve gelenekselcilik eğilimlerine kozmopolit yönelişin aksine, kendini yalıtma ve kopmayla tepki vermenin bir ifadesidir (Lorios, 2017).



Görsel 4. Leander Schönweger, *Ailemiz Kayboldu, Değişken boyutlar, Karışık teknik, 2017*

Bir konutu ev yapan şey nedir? İki mekân özdeş görünebilirken aralarındaki fark içinde yaşanan, fiziksel olarak temas edilen evin hafızayı şifreleme ve sürdürme kapasitesinde yatıyor olabilir; alışkanlıklarla çoğalan kokular, örüntüler, duygular ve anılar. Temas ve koku duyularının hafıza ve duyguyla özellikle güçlü bir bağlantısı var; bir şey bizi duygusal olarak etkilediğinde ona *dokunaklı* diyoruz. Zaman içinde anılar kendi mimarilerini şekillendirebiliyor. Dan Stockholm, 2013'te babasını kaybetmesinin ardından temasın fizikselliği ile yas ve hafıza edimleri üzerine derinlemesine düşüncelerini ifade eden bir eylem başlattı ve bunun sonuçları sanatçının *Ev* adlı enstalasyonunda (Görsel 5) bir araya getirildi. Enstalasyon, Stockholm'ün üç gün boyunca babasının kırmızı tuğladan evinin tüm dış yüzeyine eliyle fiziksel olarak temas etme eyleminin dokümantasyonunu içeriyor. Son santimetre kareye de dokunduktan sonra Stockholm, ellerinin farklı jestler icra ederken bir dizi alçıdan kalıbını yapmaya başladı. *Ev*, Stockholm'ün alçı kalıp ellerinin çelik çubuklar kullanılarak iştirilmiş olduğu, payanda olarak da bilinen çelik yapı iskelesi sırtıklarının ormanvari bir düzenlemesini içeriyor. Yapı iskelesi payandaları sadece konutu değil, hafızanın destekleyici yapılarını, hafızanın zaman ve

uzaklık vasıtasıyla inşasını ve yeniden şekillendirilmesini de çağrıştırıyor. Stockholm'ün alçı kalıpları, sözcüklerle ifade edilmesi imkânsız yas edimini temsil eden sessiz jestler gibi, çeşitli pozisyonlardaki el ve parmakların kırmızı izlerini taşıyor (Lorios, 2017).



Görsel 5. Dan Stockholm, *Ev, Değişken boyutlar, İskele-Alçı-Paslanmaz-Su-Epoksi-Video, 2013-2016*

Volkan Aslan'ın *Evim Evim Güzel Evim* başlıklı video enstalasyonu (Görsel 6), yerinden edilme gerçeklikleri üzerine derin bir düşünme niteliğindedir. Zaman ve perspektif ayrılıklarının, su ve yolculuk görüntülerinin kullanıldığı yapıt, göçmenler veya evini yitirmiş olanlar gibi uzun yolculuklara çıkmak zorunda bırakılan bireylere adanmış olduğu ifade edilmiştir. *Evim Evim Güzel Evim*, aynı zamanda, her birimiz farklı biçimde deneyimliyoruz olsak da aslında hepimizin aynı seyyar ve kırılğan insanlık koşulu içinde bulunduğumuzu anlatan şiirsel bir kıssa. İstanbul Boğazı'nda yer alan bu üç kanallı video yerleşirmesi, kendine başlangıç noktası olarak insanın seyyarlığının trajik bir imgesini alıyor: Büyük kentlerin yoksul bölgelerinde sıkça rastlanan türden, sular üzerinde geçici

barınaklar oluşturmak için kullanılan tekne-ev karışımı bir yapı. Teknenin önüne oturmuş bir kadın, gözünü sudan hiç ayırmadan, önünde akıp giden manzarayı izlemektedir. Ev içi ve gündelik rutin görüntüleri, manzaraların, kıyıların ve kentlerin görüntülerine karışır. İzledikçe acı tatlı bir ironiyle anlarız ki filmde başta ayrıymış gibi görünen üç yer aslında birbiriyle bağlantılı gerçekliklerin farklı bakış açılarından temsilidir. Film, çöküşün çeşitli biçimlerinden bahsediyor: Evin sunduğu güvenliğin çöküşü, içerisi-dışarısi mimarisinin çöküşü. *Evim Evim Güzel Evim*, çoğumuzun hareket halinde ve bir keşmekeşin içinde olduğu, bizi etkilemeyecek kadar uzak görünen trajedilerin bile düşündüğümüzden daha yakın olduğu ve belki de tanımadığımız komşuların aslında hemen yanı başımızda bulunduğu tepetaklak ve tersyüz olmuş bir dünyayı derinlemesine yansıtıyor (Lorios, 2017).



Görsel 6. Volkan Aslan, *Evim Evim Güzel Evim*, Üç kanallı video, 6'47", 2017

Berlin'de yaşayan Gürcü sanatçı Vajiko Chachkhiani'nin yapıtları, çoğunlukla yaşayan şimdinin kendini geçmiş yaşamdan ve tarihten ayırıp ayırmadığını ya da nasıl ayırdığını sorguluyor. *Yaşam Yolu* isimli videosu (Görsel 7), insanın kapatılma koşulları altındaki varoluşunun bir portresidir. Bu kısa video, gözlem, etkinlik, entropi ve yaşlanmanın gergin diyalektiği üzerine yoğunlaşıyor. Kendimizi, ahşap çerçevesi çatlamış ve pul pul dökülmüş bir pencerenin karşısında buluyoruz. Bir süre sonra kadraja şişman sayılabilecek orta yaşlı bir adam giriyor, karanlık odanın içinde o da gözlerini dikmiş izleyiciye bakıyor. Neler olup bittiğini merak edercesine, ürkütücü bakışlarla pencereden dışarıya bakıyor; bakışlarında kararlı. Bizi mi gözetliyor? Yoksa biz mi onun dünyasına bakıyoruz? Bu bakış, bildik dostane bir ifade mi, yoksa bir toplumsal denetim aracı mı? Dışarıda doğa da varlığını hissettirmeye başlıyor: Kuş sesleri geliyor, bir baykuş ötüyor. Birkaç dakika sonra, bu

ısrarcı ve sessiz adam sonunda çekiliyor. Kadrajdan çıkmasıyla birlikte, doğanın sesleri ve ağaçların camdaki yansıması adamın görüntüsüne baskın geliyor.

Aynı anda hem sinir bozucu hem de dokunaklı olan bu video, insanın dirençliliğinin bir resmini sunmaktadır. Chachkhiani, videoyu ölmek üzere olan bakıma muhtaç hastaların bulunduğu bir düşkünlerevinin dışında çekmiştir. Video, kendi deyişle sadece hepimizin ölüme doğru yürümekte olduğunu hatırlatmaya çalışmıyor, aynı zamanda yaşama isteğimizi ve yaşama nasıl sıkı sıkıya tutduğumuzu, içinde bulunduğumuz mevcut koşulların sürekli ötesine geçebilme gücümüzü gösteriyor. Videoda ancak belli belirsiz seçebildiğimiz gölgeler, toplumda gölgede kalanları, örneğin hastaları, engellileri ve yaşlıları, çoğunlukla kayıtsız olan bir toplumda görünmeyen ya da gözlerden saklanan marjinalleştirilmiş insanları akla getiriyor (Lorios, 2017).



Görsel 7. *Vajiko Chachkhiani, Yaşam Yolu, Tek kanallı HD video, ses 3'34''*, 2015

Henrik Olesen'in yapıtları, bastırılmış olanın, görünmeyen, gizlenmiş, özel ve dışlanmış olanın siyaseti üzerine incelemelerdir. Kolaj ya da yazıcı çıktısı gibi basit malzemelerle ya da bir kimsenin özel eşyalarını bir duvar üzerine yerleştirerek, özellikle de eşcinselliğin tarihiyle uyumlu bir şekilde, bireysel kimliğin nasıl tutsak edildiğini araştırır. Olesen'in İstanbul Bienali için ürettiği enstalasyonlar ve hayaletimsi kolajlar serisi, pis komşu figürüne ya da mahallenin nasıl da bir dikizcilik, güvensizlik, fetişizm ve tekensizlik alanı haline gelebileceğine odaklanıyor. Serideki yapıtlar, -pek çok anlamıyla- komşuların bize dostluk edebileceği gibi bizi pekâlâ korkutabileceği gerçeğinden yola çıkıyor. Etrafımızdaki insanlara bize ve sınırlarımıza saygı duyacakları konusunda güvendiğimiz için böyle yapmayabileceklerine dair korkularımız mahalleleri hasmane ve hatta tehlikeli yerlere dönüştürebilir. Kazara ya da röntgenci gibi -Alain Robbe-Grillet'in Dikizci adlı romanında etraflıca ele aldığı mahalle arketipi- özel anlarımızda seyredildiğimiz ve bizim de başkalarını seyrettiğimiz komşuluk yaşamının böyle dikizcilik boyutu da vardır. Olesen İstanbul Bienali'ndeki yapıtında cinsel fantezi,

dikizcilik ve ortak yaşamın çarpışması üzerine düşünüyor. İstanbul Modern’de yer alan mekâna özgü enstalasyonunda, izleyicilik, mahremiyet ve sınırları delme gibi meseleleri çağrışımsal bir tarzda ele alan bir dizi soyut kolaya yer veriyor. Henüz olgunlaşmamışlığın acınası havasını taşıyan bu kolajlar, Georges Bataille’ın informe kavramı ile Adnan Çoker ve Fahrelnisa Zeid gibi Türkiyeli soyut ressamların yapıtlarını akla getiriyor. Saydam plastik ve aynadan yansıtılan arka planlar üzerinde katmanlar oluşturmaya dayalı bir yöntemle üretilmiş olan kolajlarda, delik, anahtar, gözlük ya da kablo gibi mimari ve mekânsal ayrıntıların soyutlamaları sunuluyor. İzleme ya da izlenme etiği ve teknolojileri, toplumsal yakınlık ve uzaklık, bir arada yaşamının gereği olarak girilen rasgele ve bazen de tekinsiz ilişkilerde yaşanan belirsizlik ve hatta cinsel fantezilerin flu gerçekliğine ilişkin sorular ortaya atılıyor (Lorios, 2017).



Görsel 8. Henrik Olesen, *Kablolar-Anahtarlar-Gözlükler-Işıklar, Değişken boyutlar, Karışık medya enstalasyonu, 2017*

SONUÇ

15. İstanbul Bienali bireyin kendisini, yaşantısını sorgulatan, bir an olsun duraklayıp çevre ile ilişki kurmasını sağlayan, izleyiciyi eski, kaybolmuş değerleriyle yeniden buluşturan, bazen masalsi, bazen ürkütücü, bazen tiksindirici çalışmalarla kamuoyunun karşısına çıkmıştır. *Ev alma, komşu al, kötü komşu, insanı ev sahibi yapar, komşu komşunun külüne muhtaçtır* gibi atasözlerinin çağrışımlarını barındıran bu bienal, bir tür zamanda yolculuğa kapı aralarken, güncel yaşam akışının betonlaşan, monotonlaşan, yabancılaşmış ve yalnızlaşmış hallerine dikkat çekmiştir. Modern çağın teknolojik girdabında kaybolmuş bireylerin sanal dünyada kurulan arkadaşlıkları tercih etmeye başladığından beri insan ontolojik yapısındaki birçok değeri yitirmiştir. 15. İstanbul Bienali, düzenlendiği süreçte içinde bulunulan toplumsal savaştan ve siyasi depremlerden sıyrılarak benliğimize inmeyi başarmıştır. Komşuluk ve yerellik kavramları üzerinden kurgulanan sergide gerçekleştirilen etkinliklerin ve üretimlerin, başlıkla olan ilişki düzeyinin frekansı ve efektifliği zaman zaman tartışılmış olsa da, temayla bir şekilde korelasyonu olan çalışmalar, bienalin bağlamını izleyiciye geçirmeyi başarmıştır. Tüm dünyada sınırların keskinleştiği, milliyetçi ve hatta ırkçı dalgaların yükseldiği, şiddet içeren her türlü tehdidin her an ve her yerde hissedildiği bir ortamda 15. İstanbul Bienali, bir arada durarak ve birbirimize dayanarak ayakta kalmaya yönelik parametreler geliştirmiştir. Bununla birlikte 2020

yılının başından beri küresel ölçekte yaşanan covid-19 salgını sürecinde sosyal mesafelerin artması ve internetin insanları bir araya getirme aracına dönüşmesiyle birlikte sanal kamusal alanlar, bu kez sivil toplum özelinde yeni bir çerçeveden incelenmeye başlanmıştır. Bu dönemde 15. İstanbul Bienali'nin kavramsal çerçevesi yeni bir konuma oturmuş, bağlamı genişlemiştir. *Evde kal* çağrılılarıyla birlikte geleneksel iletişim ve sosyalleşme yöntemlerinin değiştiği, ülkelerin sınırlarını kapatarak büyük ölçekli izolasyon süreçlerine girdiği, herkesin birbirini potansiyel virüs taşıyıcısı olarak gördüğü bir ortamda komşuluk ilişkileri de değişime uğramıştır. Bu sürecin biriktirdiği bellek, yaşanan deneyimler ve üretilen pratikler farklı sanatsal disiplinlerle geri dönüştürülebilir, özgür düşünce ve yaratıcılığın öne çıkacağı bir ifade sürecine olanak tanınabilirse iyi birer komşu olmanın, müşterek yaşamın en temel koşulu olduğu sanat aracılığıyla yeniden hatırlatılabilir. İsveçli coğrafya profesörü Torsten Hagerstrand'ın da ifade ettiği gibi, ancak komşu olmayı başarabilen gerçek anlamda hayatta kalabilir.

Bilgilendirme / Acknowledgement:

- 1- Makalemizde etik kurulu izni ve/veya yasal/özel izin alınmasını gerektiren bir durum yoktur.
- 2- Bu makalede araştırma ve yayım etiğine uyulmuştur.

KAYNAKÇA

- Arapoğlu, F. (2017). 15. uluslararası İstanbul bienalinin ardından. *Aurum Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 69-75.
- Bachelard, G. (1996). *Mekânın poetikası*. İstanbul: Kesit Yayıncılık.
- Elmgreen ve Dragset. (2017). *İyi bir komşu bienal kitabı (Sunuş)*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Ersöz, E. (2009). Bienallerin anatomisi, *Artist Actual Dergisi*, Ekim, 26 - 27.
- Lorios, P. (2017). *İyi bir komşu bienal kitabı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Okur, A. ve Bozdoğan, N. (2017). Türk sanat ortamı ve İstanbul bienalleri. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 39, 3305 -3319.
- Örer, B. (2017). *İyi bir komşu bienal kitabı (Önsöz)*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Rosenblum, N.L. (2016). *Good neighbors: the democracy of everyday life in America*. Princeton: Princeton University Press.
- Stallabrass, J. (2016). *Sanat A.Ş. çağdaş sanat ve bienaller*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Stavrides, S. (2018). *Müşterek mekân*. İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Yardımcı, S. (2014). *Küreselleşen İstanbul'da bienal*. İstanbul: İletişim Yayınları.

GÖRSEL KAYNAKÇA

- Görsel 1.** 1 Nisan 2020 tarihinde <http://www.diken.com.tr/iyi-bir-komsu-kimdir-9-soruda-15inci-istanbul-bienali/> adresinden erişildi.
- Görsel 2.** 1 Nisan 2020 tarihinde <http://www.birikimdergisi.com/guncel-yazilar/8533/15-istanbul-bienali-uzerine-notlar#.XDZ12lwzZPY> adresinden erişildi.
- Görsel 3.** 1 Nisan 2020 tarihinde <http://ensembles.mhka.be/events/collectiepresentatie-xviii-ontmoeting?locale=en> adresinden erişildi.

- Görsel 4.** 1 Nisan 2020 tarihinde <https://www.artfulliving.com.tr/sanat/sonu-gelmeyecekmis-cikis-yokmus-gibi-i-13571> adresinden erişildi.
- Görsel 5.** 1 Nisan 2020 tarihinde <https://xoxodigital.com/post/11598/15-istanbul-bienalinde-ikinci-duragimiz-galata-rum-okulu> adresinden erişildi.
- Görsel 6.** 1 Nisan 2020 tarihinde <http://15b.iksv.org/sanatcilar> adresinden erişildi.
- Görsel 7.** 1 Nisan 2020 tarihinde http://www.mimarizm.com/haberler/gundem/bienal-notlari-3-pera-muzesi_128732 adresinden erişildi.
- Görsel 8.** 1 Nisan 2020 tarihinde <https://xoxodigital.com/post/11610/15-istanbul-bienalinde-son-duragimiz-istanbul-modern> adresinden erişildi.

Kremasyonun Tarihçesi ve Türkiye’de Kremasyon

Arş. Gör. Dr. Sevim Coşkun^{1*}
Prof. Dr. Nüket Örnek Büken²

Geliş tarihi: 04.03.2020
Kabul tarihi: 30.04.2020

Atıf bilgisi:
IBAD Sosyal Bilimler Dergisi
Sayı: 8 Sayfa: 129-144
Yıl: 2020 Dönem: Güz

This article was checked by *Turnitin*.
Similarity Index 17%

Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

¹Hacettepe Üniversitesi, Türkiye,
sevimcoskun@hacettepe.edu.tr,
ORCID ID 0000-0003-4509-404X

²Hacettepe Üniversitesi, Türkiye,
nuketbuken@hotmail.com,
ORCID ID 0000-0001-9166-6569

* Sorumlu yazar

ÖZ

Kremasyon, ölen kişinin yakılması işlemidir. Bu işlem *krematoryum* adı verilen kremasyon fırınlarında yapılmaktadır ve bu işlemden sonra geriye kalan kemik parçacıkları ve küller *urne* adı verilen bir kabın içerisine konmaktadır. Tarihte, ilk kremasyonun Prehistorik dönemde yapıldığı düşünülmektedir. Günümüzde, Türkiye’de cenazeler için kremasyon işleminin yapılacağı bir krematoryum bulunmamasına rağmen, 1930 tarihli ve 1593 sayılı Umumi Hıfzıssıhha Kanunu’nda, 224. ve 225. maddelerde, cesetlerin yakılmasına izin verilmiştir. Bahsedilen 224. maddede, ölülerin yakılması için gereken fırınları yaptırma yetkisi belediyelere verilmiştir; fakat ülkemizde hiçbir belediye bu fırınlardan yaptırmamıştır. Yani cesedinin yakılmasını isteyen kişi için, hukuki değil fiili bir imkânsızlık hali vardır. Bu çalışmada, kremasyonun genel tarihi ile Türkiye’deki tarihsel süreci ele alınmış, Türk Hukuku ve İnsan Hakları açısından da konu değerlendirilmiştir. Buna göre, günümüzde Türkiye’nin farklı yerlerinden farklı grupların (Ateistler, Hristiyanlar hatta Müslümanların) öldükten sonra yakılmaya yönelik taleplerinin bir karşılığı yoktur. Bunun için bir krematoryum, gerekli teçhizat ve müsaade yoktur, belediyelerin de buna yönelik bir çalışmaları yoktur. Umumi Hıfzıssıhha Kanunu temel olmak üzere, yasalar açısından ülkemizde krematoryum yapılmasına engel yoktur. İnsan hakları gereği olarak da her bir kişinin öldükten sonra cesedinin yakılmasını isteme hakkı vardır. Anayasada da din ve vicdan özgürlüğü öngörülmektedir. Bu nedenle ülkemizde, öldükten sonra yakılmak isteyen vatandaşlarımızın talepleri devlet tarafından değerlendirilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Kremasyon, Cenaze yakılması, Krematoryum, İnsan hakları, Türkiye

A Brief History of Cremation and Cremation in Turkey

Res. Asst. Dr. Sevim Coşkun^{1*}
Prof. Dr. Nüket Örnek Büken²

First received: 04.03.2020

Accepted: 30.04.2020

Citation:

IBAD Journal of Social Sciences

Issue: 8 **Pages:** 129-144

Year: 2020 **Session:** Fall

This article was checked by *Turnitin*.
Similarity Index 17%

¹Hacettepe University, Turkey,
sevimcoskun@hacettepe.edu.tr,
ORCID ID 0000-0003-4509-404X

²Hacettepe University, Turkey,
nuketbuken@hotmail.com,
ORCID ID 0000-0001-9166-6569

* Corresponding Author

ABSTRACT

Cremation is the process of burying the dead. Incineration is done in a cremation oven where is called a *crematorium*. In the cremation process, the soft tissues of the corpse are completely burned and the bones are burned to a certain extent until they lose their size and shape, then the remaining bone particles and ashes are placed into a container called “urn”. In the general history of cremation, it is thought that the first cremation took place in prehistorical times. Although there is no crematorium for cremation burials in Turkey at the present time, the Law on Public Hygiene no. 1593 (1930), Articles 224 and 225 allows the incineration of corpses. According to Article 224, the municipalities in Turkey have the authority to build crematoriums, but none of them built any crematoriums. In other words, there is not a legal impossibility but a factual impossibility for the people whom want to be cremated. In this study, the general history of cremation and its historical process in Turkey is discussed. In addition, it is evaluated in terms of Turkish Law and Human Rights. Accordingly, there is no supply for demands of the people whom want to be cremated after death from different groups (Atheists, Christians and even Muslims) in different parts of Turkey at the present time. There is no crematorium, equipment and permission for this, and even the municipalities in Turkey do not have any work for this. However, there is no obstacle for building a crematorium in Turkey in terms of laws, in particular the law on Public Hygiene. In the frame of human rights, each person has the right to request to be cremated after his/her death. Moreover, according to the Constitution of the Republic of Turkey everyone has the right to freedom of conscience and religion. Therefore, the demands of citizens for being cremated after death should be evaluated in Turkey.

Keywords: Cremation, Crematorium, Human rights, Turkey

GİRİŞ

Kremasyon, ölüleri yakma işlemine verilen addır. Bu işlemde, ölen kişinin bedeninin tüm yumuşak dokuları yakılır. Kemikleri ise belli bir miktarda boyut ve biçimlerini kaybedinceye kadar yakılır. Bu işlemden sonra geriye kalan kemik parçacıkları ve küller *urne* adı verilen bir kabın içerisine konur (Ekmen, 2012, s. 24).

Krematoryum adı verilen kremasyon fırınlarında yakılma işleminde, ölen kişinin bedeni genellikle 1400-1800 Fahrenheit derecede yakılır ve işlem süresi yaklaşık olarak 2-2,5 saat sürer. Bu işlem sonunda tüm organik maddeler yok olur (Cengiz, 2014, s. 77). Genel uygulamaya göre, önceden ayarlanmış olan belli bir derecede krematoryum ısıtılır. Sonrasında cansız beden hızlı bir şekilde buraya transfer edilir ve fırının kapağı kapatılır. Yakma işlemi için çoğu kez doğal gaz kullanılır. Bedenin küle dönmesi ile birlikte, geriye kalan kemik parçaları için özel bir işlem uygulanır [blenderdan geçirilir (Başay, 2015)], ardından küller krematoryum tarafından sağlanan bir kaba veya yakınlarının satın aldığı urnelere (özel kaplara/ çömleklere/ vazolara) konulur (Cengiz, 2014, s. 77; Çelik, 2017, s. 386). Yaklaşık 3 saatte tamamlanan yakılma sürecinde, uygulanan etiketleme sistemiyle birlikte kimlik doğrulaması da yapılabilir (Cengiz, 2014, s. 77).

Kremasyonun Tarihçesi

Kremasyon, Latince’de “yakmak” anlamına gelen “cremare” kökünden türetilmiştir ve bu terim genel olarak, ölülerin yakılarak gömülmesi anlamında kullanılmıştır (Ekmen, 2012, s. 24). Arkeolojik çalışmalarda tespit edilen kremasyon mezarlar üzerine yapılan araştırmalara ve milattan önceki dönemlerden günümüze kadar gelen belgelere göre de, yakılan cesetlerden geriye kalan artıklar ya doğrudan mezar çukurlarına bırakılmış ya da bir mezar kabının içine konarak daha önceden hazırlanmış çukurun içine yerleştirilmişlerdir (Ekmen, 2012, s. 24).

Kremasyonun genel tarihine baktığımızda, ilk kremasyonun Prehistorik dönemde alev ve ısıdan yararlanmak amacıyla yapıldığı düşünülmektedir. Bronz çağında Grek yarımadası ve Anadolu’da yapılan kremasyonlarda amaç, cesedin yakılmasıyla birlikte ruhun göğe yükselerek özgür olmasıdır (Davies ve Mates, 2016, s. 274, 338). Benzer şekilde, ölülerin yakılma işleminin neden yapıldığı ile ilgili çeşitli düşünceler vardır. Yeniden doğuş, bedenin ve ruhun öteki dünyaya eksiksiz olarak ulaşabilmesi, ruhun ve bedenin temizlenmesi, kötülüklerin uzaklaştırılması, yer tasarrufunun ve hijyenin sağlanması gibi sebepler¹ bunlar içinde sayılabilir (Ekmen, 2012, s. 24). Genel olarak eski inanışlara baktığımızda ateş, oluşum ve yeniden doğuşun işaretidir ve ancak ateş ile üstün bir varoluş yakalanabilir. Bu yüzden, beden kalıntısı ancak küle dönünceye kadar yanarsa saflaşır ve böylece ruh vücuttan ayrılır (Çelik, 2017, s. 385).

Yapılan arkeolojik araştırmalarda, eski dönemlerde ölü bedenlerin yakılmasının bir ayine dönüştürüldüğü anlaşılmaktadır. Bunun en bilinen nedeni, ölen kişinin ve insanlığın kirliliğinden arındığına inanılmasıdır (Çelik, 2017, s. 385). Mitolojide, Homeros destanında, Patroklos’un² gömülmesi ile ilgili uygulamalar anlatılırken, cansız bedenin yakılmak için hazırlandığı ve özellikle bir odun yığınının üzerine konulduğu tasvir edilir. Bu yığın, onun arkadaşlarının kesilmiş saçları ile süslenmiş ve daha kolay alevlenmesi için de ölen kişinin mülkünde olan ve ruhuna kurban edilen hayvanların (at ve köpek) yağları ile kaplanmıştı. Yakma işlemi bittikten sonra da kemikler, odun yığının üzerinde yükseltelen bir mezar taşının (tümülüs) altına konulmuştur (Çelik, 2017, s. 385-386; Petropoulou, 1988, s. 482-483).

Ölü gömme âdetine ilişkin en eski yazılı belge Yunanlı tarihçi Herodotos’a aittir. Herodotos’un insan cesedinin gömülmesi konusunda İskitler hakkında anlattıkları, Hunlar dönemine ait Pazırık kurganlarında bulunan mumyalanmış insan cesetleriyle doğrulanmıştır (Yaşa, 2019, s. 276-277). Anadolu ve çevresinde ortaya çıkarılmış olan ve Neolitik Dönem’e ait çok sayıda mezar, *inhumasyon* geleneğinin, yani toprağa açılan basit çukurlara ölülerin gömülmesi uygulamasının yerleşik hayata geçiş ile birlikte yaygınlaştığını göstermiştir. Başka araştırmalara göre ise, Neolitik Dönem’den itibaren

¹ Ayrıca, ruhun bedene geri dönmemesi, ruhun bedenden çıkışının hızlandırılması veya diğer dünyaya geçişin sembolü olan gömülme işleminin problemsiz bir şekilde yapılabilmesi için cesetlerin yakıldığına dair görüşler de vardır (Ekmen, 2012, s. 24).

² Akhilleus’un çok yakın arkadaşı olan Patroklos’u Hektor öldürmüştür (Finlay, 1980, s. 267).

Yakındoğu'nun farklı bölgelerinde kremasyon geleneği de gelişmiştir (Ekmen, 2012, s. 24). Anadolu ve çevresinde özellikle Çayönü (Diyarbakır), Demirköy (Kırklareli) ve Aşıklı Höyük'te (Aksaray) yer alan kremasyon mezarlar içerisinde bulunan yanmış iskeletlere ait kalıntılar, kremasyon geleneğinin Anadolu'da Neolitik Dönem'e kadar uzandığını; ayrıca, İstanbul-Yenikapı'da bulunan urneler de bu geleneğin geniş bir sahaya yayıldığını göstermiştir (Ekmen, 2012, s. 23).

Ateş yoluyla defin geleneği, hemen her coğrafyada görülmüş ve bu geleneğin Türkler tarafından da uygulandığı anlaşılmıştır (Gülyüz, 2019, s. 204). MÖ 1200 yıllarından itibaren, Orta Asya eski Türk topluluklarında toprağa gömülme ve yakma âdetine rastlanmıştır. Bu topluluklarda çeşitli şekillerde ölümler gömülmüştür. Yapılan cenaze törenlerinde ise, cesede ne yapmaları gerektiğine ilişkin üç temel yöntemden³ bahsedilmiştir. Bunlar, cesedin toprağa gömülmesi, cesedin teşhir edilmesi ve cesedin yakılmasıdır (Yaşa, 2019, s. 276). Bazı kaynaklarda, dördüncü temel bir yöntem olarak cesedin vahşi hayvanlara terk edilmesinden de bahsedilmiştir (Gülyüz, 2019, s. 204). İnsan cesedinin yakılması yöntemindeki en temel sebep ise, ateşin ölümleri temizlediğine ve insanı günahlardan arındırdığına dair eski Türk inancı olmuştur.⁴ Bu inanış nedeniyle, eski Türklerin MÖ 1200 yıllarından itibaren cesetleri yakmaya başladıkları görülmüştür. Bu adet, ileriki zamanlarda Hunlar, Göktürkler, Uygurlar, Kırgızlar, Hazarlar, Peçenekler ve bazı Türk topluluklarında da görülmüştür. Türkler, İslâm dinini kabul ettikten sonra ölü yakma âdetine tamamen son vermişlerdir (Yaşa, 2019, s. 275).

Roma İmparatorluğu Dönemi'nde de kremasyon uygulanmış ve küller urnelerde saklanmıştır. Orta Avrupa tarihine baktığımızda, MS 400'lerde Hristiyanlık yaygınlaşmış ve kremasyon yerine toprağa gömülme (inhumasyon) uygulamalarına geri dönmüştür. 1800'lerde ise Batı kültüründe tekrar kremasyon uygulamasına dönüş olmuştur. 1869 yılında, Floransa'da yapılan Uluslararası Tıp Konferansı'nda, tıp uzmanları tarafından gömülmenin hijyenik olmadığı, bu nedenle hijyen kuralları, halk sağlığı ve medeni yaşam için kremasyon uygulaması ve bunun legalleştirilmesi önerisi⁵ kabul görmüştür (Davies ve Mates, 2016, s. 274, 338). Bu karar, hızlı bir şekilde Avrupa'ya yayılmıştır. Prof. Bruno Brunetti tarafından bir kremasyon firması (krematoryum) geliştirilmiş ve 1873 senesinde Viyana'da sergilenmiştir (Davies ve Mates, 2016, s. 135). 1874 senesinde ise, ilk kremasyon cemiyeti (the Cremation Society of Great Britain), halk sağlığı amaçlanarak Kraliçe Viktorya'nın hekimi olan Sir Henry Thompson tarafından İngiltere'de kurulmuştur (Davies ve Mates, 2016, s. 114). 1878 yılında, Avrupa'nın ilk (teknolojik) krematoryumları *Gotha* (1878) Almanya'da, *Woking* (1879) İngiltere'de faaliyete geçmiştir. 1941-1945 yıllarında, Nazi Almanyası döneminde de toplama kamplarında Yahudiler'e yönelik krematoryumlar kurulmuştur. Ayrıca bu dönemde, tifus salgını, cesetlerin sıhhi gerekçelerle ortadan kaldırılması⁶, kitle halinde ölümler ve cesetlerin savaş sırasında gömülmesinin

³ Tarihi Kaynaklara göre Kırgızlar hakkında “onlar ölümlerini gömerler”, “onlar cesetlerini teşhir ederler” ve “onlar ölümlerini yakarlar” gibi çeşitli kayıtlar bulunmaktadır (Yaşa, 2019, s. 276).

⁴ Türkler, ateşe çok fazla saygı göstermişlerdir. Bu konuda Gerdizi, ateşin eşyanın en temiz olduğunu, ona düşen her şeyin temizlendiğini ve de ateşin ölüyü pislik ve günahlardan temizlediğini nakletmiştir. Bu inanç nedeniyle, ateşin ve onun dumanının insanı kötülüklerden, kötü ruhlardan ve hastalıklardan koruyan bir özelliği olduğu düşünülmüş, bu düşünce de Türkler' in yaptığı çeşitli törenlere bakarak desteklenmiştir (Yaşa, 2019, s. 277). Eski Türkler, ateşe büyük önem vermişlerdir ve bazı inanışlarını ateş ve onunla ilgili unsurlar etrafında geliştirmişlerdir. “Ateş ile tanrı, güneş, ocak, alev, ışık, duman, iyi-kötü ruhlar, hastalık, şifa, ödül, ceza gibi fiziki ve metafizik kavramlarla kurulan bağlantı sayesinde ateş kültü bazen esas bazen ise yardımcı bir unsur olarak” Türk inanç dünyası için önemli olmuştur. Buna bağlı olarak “ateşin yakılış yeri, zamanı, şekli ve nedeni etrafında çeşitli ritüeller gelişmiş, kutsal ateş yakmak ve kontrol etmek ancak seçilmiş kişilerin yetkisine verilmiş, bu kişiler ateş marifetiyle tanrı ve ruhlardan haber aldıkları gibi saç, adak, kurban ve ölümlerin ruhlarını tanrılara ulaştırmayı” amaçlamışlardır (Gülyüz, 2019, s. 201). “Çok eski zamanlardan itibaren ateşi kullanan Türkler, ona kutsal ve büyüsel anlamlar yüklemiştir. Ancak kadim Türk inançlarına göre ateş bir tanrı değil, Tanrı'nın izni, bilgisi ve kudretiyle yaratılmış, insana öğretilmiş, çoğaltılmış, devam ettirilmiş, kişilik ve ruh sahibi canlı bir varlıktır (Gülyüz, 2019, s. 216).”

⁵ 19.yy.da kremasyon uygulamasını savunanlar genellikle Katolik Kilisesi'ne karşı duran kişilerdi. Özellikle 1869'da Napoli'de masonların katılımıyla gerçekleşen bir Uluslararası Kongre yapılmıştır. Yine aynı yıl, tesadüfen olduğu yazılan, Floransa'daki Uluslararası Tıp Konferansı yapılmıştır. Kitapta (Encyclopedia of Cremation) mason hareketlerinin ve tıbbın sık sık kesişmesine dikkat çekilmiştir (Davies ve Mates, 2016, s. 338).

⁶ 2019 yılının sonunda Çin'in Wuhan bölgesinde ortaya çıkan ve 2020'de de etkisini göstermeye devam eden Coronavirüs (2019-nCoV) salgınında, 16 Şubat 2020 tarihinde belirlenen rakamlara göre, 1666 kişi ölmüş ve 68.500 kişiye de virüs bulaşmıştır. Wuhan bölgesinde ortaya çıkan bu yeni tip Coronavirüsün kısa sürede Çin'deki diğer kentlere ve diğer ülkelere yayılması üzerine, Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) “acil durum” ilan etmiştir ve hastalığa Covid-19 adı verilmiştir (16.02.2020, www.medimagazin.com). Tüm dünyada, Çin'de yaşananlarla ilgili haberler yapılmış, görüntüler paylaşılmış ve iddialar ortaya atılmıştır. Haberlere göre, Çin hükümeti Covid-19 nedeniyle hayatını kaybeden kişilerin bedenlerinin gömülmesini yasaklamış ve hepsinin yakılmasına karar vermiştir. Bunun sonucunda ortaya çıkan iddialardan biri de Çin'de salgın sırasında ölen

zorlaşması gibi nedenler krematoryumların inşa edilmesinde etkili olmuştur (Davies ve Mates, 2016, s. 19, 115, 149, 218, 376). Günümüzde ise teknolojik krematoryumlar kullanılmakta, şahsi sebepler ve ekonomik nedenler ile öldükten sonra kremasyon yöntemiyle bedenlerinin işleminden geçmesini tercih edenlerin sayısı artmaktadır.

Son Yıllarda Kremasyon (Amerika ve Avrupa Örnekleri)

En basit defin yöntemi olarak cesetlerin yakılması, bazı toplumlar tarafından tercih edilmektedir. Diğer bir tercih sebebi ise yakılmanın gömülmeye göre daha az maliyetli olmasıdır; fakat beraberinde cenaze ve anma törenleri de eklenirse, harcamalar artmaktadır (Cengiz, 2014, s. 77-78). 2009 senesinde, People’s Memorial Derneği (PMA) tarafından Amerika’da yakılma ve gömülme maliyetleri üzerine yapılan araştırmaya göre, yakılma maliyetleri 549-3,944 dolar, gömülme maliyetleri de 1,997-8,315 dolar arasında değişmektedir. Tercih edilen hizmete bağlı olarak da maliyetler büyük miktarda değişebilmektedir (Cengiz, 2014, s. 77-78).

Yakılma işlemi doğrudan ve geleneksel olarak ikiye ayrılır. Doğrudan yapılan işlemde, esas olan cenazenin ziyaretçilere sergilenmeden yakılmasıdır. Bu nedenle cenaze mumyalama işleminden geçmez. Cenaze, genellikle sade bir tabuta koyularak yakılır; bazen sadece cenaze elbisesiyle de yakılabilir. Ortalama olarak 500 dolara defin ile alakalı tüm işlemler yapılabilmektedir. Genellikle cenazenin nakli, yakılma hizmeti, vazo ve tabut bedelleri ek maliyetleri oluşturmaktadır. Doğrudan yakılmanın geleneksel olan yöntemlerden farkı, cenazenin sadece bulunduğu yerden krematoryuma kadar taşınmasıdır; bu nedenle de en az maliyetli defin yöntemi olabilir. Geleneksel yakılma işlemi daha maliyetlidir; çünkü ürün ve hizmetlerin neredeyse tamamı kullanılır. Mumyalama, tabut ve vazo bedeli ile birlikte cenaze yöneticisi hizmet bedeli, cenaze evine ve defin alanına cenazenin taşınması, tören alanının kiralanması, cenaze töreni ve anma töreni hizmetlerinin toplam maliyeti ortalama olarak 1500 dolar civarındadır; fakat bu da cenazenin taşınma mesafesinin uzunluğu ile kullanılacak olan ürünlerin kalitesine göre değişebilir. Seçilen yöntemden bağımsız olarak, “Tanık Eşliğinde Yakılma” hizmeti, cenaze evleri ve krematoryumlar tarafından sunulmaktadır. Genel prosedürlerin takip edildiği bu yöntemde, bir farklılık olarak ölen kişinin yakınları da yakılma sürecine tanıklık eder (Cengiz, 2014, s. 77-78).

Cenaze Hizmetlerine İlişkin Avrupa Standardı kapsamında küllerin yok edilmesiyle ilgili işlemler, ulusal mevzuatlara tabi kılındığından farklılık gösterebilmektedir. Bu açıdan, urneler toprağa veya denize gömülebilir; küllerin saklandığı özel mahzenlere (colubarium) veya mozolelere konulabilir; küller ailede bırakılabilir veya saçılabilir. Ne şekilde olursa olsun, urneler ölen kişiye ait kimlik bilgilerini içermek zorundadır. Amerika Birleşik Devletleri Dış İşleri Bakanlığı’nın Konsolosluk İşleri, İnsan Kalıntılarının Elden Çıkarılmasına Dair Genelgesinde, yakılan küllerin ne yapılacağına ilişkin işlemlerin ölen kişinin en yakın akrabasının talimatları doğrultusunda tayin edileceğini ifade etmiştir. Bunun için, yakılma işlemi ABD’nin dışında bir ülkede gerçekleştirilmiş ve küllerin ABD’ye taşınması yönünde bir karar verilmişse, yakma işlemi gerçekleştiren devletin yetkili makamınca düzenlenmiş olan ve urnenin sadece ölen kişinin kül atıklarını içerdiğini gösteren belge, resmi ölüm belgesi ve kremasyonun tarihini gösteren yakma sertifikası külleri muhafaza eden urneye eklenmelidir (Çelik, 2017, s. 386).

2005 yılında yayınlanan Cenaze Hizmetlerine İlişkin Avrupa Standardı’nın B ekinde, Uluslararası Kremasyon Federasyonunun⁷ kremasyon işlemlerine yönelik etik kodlarına yer verilmektedir (European Standard EN 15017, 2005, s. 28). Bu ekte 12 madde mevcuttur, bu maddeler şu şekildedir:

- 1) *Saygın ve onurlu kremasyon* (Ölü yakma işlemi her zaman saygılı ve onurlu bir şekilde yapılmalıdır.)
- 2) *Cesedin korunması* (Ceset daima gelenek ve göreneklere uygun bir şekilde giydirilmeli (donatılmalı) ve korunmalıdır.)

insanların (hatta Coronavirüsten kaynaklanmama ihtimali olanlar da dahil olmak üzere) hızlıca krematoryumlarda yakılmasıdır. Yakma işlemi mümkün olduğunca hızlı bir şekilde gerçekleştirilmekte ve merasimlere izin verilmemektedir (09.02.2020, www.aljazeera.com). Buna göre, 28 Ocak 2020’den beri her gün 100 kişinin cansız bedeni yakılmakta ve krematoryumlar 7 gün 24 saat olmak üzere çalışmaktadır. Krematoryum çalışanları da bu yoğun çalışma temposunda tükendiklerini, uygun ekipman olmadan çalıştıklarını ve daha fazla insan gücüne ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir (07.02.2020, www.medimagazin.com).

⁷ Ekte asıl adı “Code of ethics of the International Cremation Federation (ICF)” olarak geçmektedir (European Standard EN 15017, 2005, s. 28).

- 3) **Ayrı kremasyon – Küllerin karıştırılmaması** (Tüm kremasyonlar, küllerin karışmaması için ayrı ayrı yapılmalıdır.)
- 4) **İnsan bedenine ait olanların kremasyonu** (İnsana ait ölü bedenlerin yakıldığı bir krematoryumda, sadece insan bedenine ait olan kalıntılar yakılmalıdır.)
- 5) **Küllerin ne yapılacağına kişinin karar verme hakkı** (Bir kişi, küllerin ne yapılacağına, en son olarak hangi yöntemle ortadan kaldırılacağına karar verme hakkına sahip olmalıdır.)
- 6) **Kremasyonun, tek resmi terim olması** (“Kremasyon” kelimesi, kişilerin bedenlerinin imha edilmesini ifade edecek olan resmi kelimedir.)
- 7) **Kremasyonun nihai sürecine kadar cesedin kimliğinin bilinmesi** (Krematoryuma varıştan küllerin ayrıştırılmasına kadar olan kremasyon süreci boyunca, cesedin kime ait olduğunun bilinmesi için gerekli adımlar atılmalıdır.)
- 8) **Kremasyon kalıntılarının ya da ürünlerinin ticarileştirilmesinin yasaklanması** (Kremasyondan geriye kalanlar hiçbir şekilde bir ticari amaç için kullanılamaz.)
- 9) **Kremasyon için kullanılan tüm materyallerin çevre için güvenli olması**
- 10) **Kremasyon işlemini yapacak olan personelin gerekli yeterlilikte olması** (Kremasyon işleminde yer alacak olan personel yapacakları işlere uygun nitelikte ve yeterlikte olmalıdır.)
- 11) **Cenazelerde yer alacak olan personelin koda bağlı kalması** (Verilen kremasyon hizmetinin herhangi bir yerinde görev alan personel, her zaman etik kodlara bağlı kalmalıdır.)
- 12) **Tüm bireylerin kremasyonu seçme hakkının olması** (Bir bireyin kremasyonu seçme hakkı olmalı ve nerede olursa olsun onun bu isteğine saygı gösterilmelidir) (European Standard EN 15017, 2005, s. 28)

Burada öne çıkan maddelere bakıldığında, kremasyon süreci, cansız bedenın krematoryuma kabul edildiği andan itibaren başlayan ve küllerinin ayrıştırıldığı ana kadar devam eden işlemleri kapsar (md.7); süreci oluşturan işlemler, hiçbir zaman ticari bir faaliyetin konusunu oluşturamaz (m.8); yakma işlemi, tek bir bedeni kapsar ve küllerin karışmaması için aynı anda birden fazla cansız beden yakılmaz (md.3) (Çelik, 2017, s. 280).

Cenaze Hizmetlerine ilişkin Avrupa Standardı, 2019 yılında güncellenmiştir.⁸ Bu yeni versiyonun C ekinde tekrar Uluslararası Kremasyon Federasyonunun kremasyon işlemlerine yönelik etik kodlarına yer verilmiştir (Svensk Standard SS-EN 15017, 2019, s. 4)⁹. Uluslararası Kremasyon Federasyonu ise, 2011 yılında, etik kodlarını güncellemiştir (ICF, 2020). Bu güncellemeye göre etik kodlar 8 madde olarak şu şekilde yeniden belirlenmiştir:

- 1) **Personel** (Cenazelerde yer alacak personelin koda bağlı kalması ve kremasyon işlemini yapacak olan personelin gerekli yeterlilikte olması maddeleri bu başlık altında toplanmıştır. Güncellemeye göre bu maddeler ulusal düzenlemelerin bir gerekliliği olmalıdır. Ayrıca *saygın ve onurlu kremasyon* kodu da bu kısımda ele alınmıştır.)
- 2) **Kremasyon** (Kremasyonun, tek resmi terim olması kodunu içermektedir.)
- 3) **Kremasyonu Seçme Hakkı** (Tüm bireylerin kremasyonu seçme hakkının olması kodu yer almaktadır.)
- 4) **İnsan Bedenine Ait Olanların Kremasyonu** (Bu kod, aynı şekilde yer almaktadır.)
- 5) **Ayrı Kremasyon** (Ayrı kremasyon-küllerin karıştırılmaması kodu ile aynıdır.)
- 6) **Cesedin Kimliğinin Doğrulması** (Bu koda göre, ölen kişinin kimliğini doğrulamaya yönelik olarak, yeterli miktarda ölü bedene ait parça bulunmayan hiçbir tabut, hiçbir krematoryuma kabul edilmemelidir. Bu başlık aynı zamanda, *kremasyonun nihai sürecine kadar cesedin kimliğinin bilinmesi* kodunu

⁸ CEN/TC 448 - Funeral services, Published Standards, EN 15017:2019. Yayınlanma Tarihi 11 Eylül 2019. Erişim Tarihi 10 Mart 2020, <https://www.kisa.link/N07Z>

⁹ European Committee for Standardization (CEN) web sayfasından (<https://standards.cen.eu/index.html>) belgenin tam haline ulaşamadığı için, Swedish Standards Institute tarafından yayınlanan ve EN 15017:2019 belgesinin bir kısmını içeren belge kaynak olarak alınmıştır.

çermektedir. Bu süreçte, cesedin kime ait olduğunun doğru bir şekilde bilinmesi için çok dikkatli ve özenli olunmalıdır.)

7) **Yakılan Bedenine Ait Küllerin Ne Yapılacağına Kişinin Karar Verme Hakkı** (Temel olarak *küllerin ne yapılacağına kişinin karar verme hakkı* kodunu içermektedir. Bu başlığa göre, bir tabut ve bileşenleri, içindekilerle birlikte krematoryum içine yerleştirildikten sonra, kremasyon işlemi tamamlanana kadar bu tabuta dokunulmamalı veya müdahale edilmemelidir. Yakma işlemi tamamlandığında ise, kremasyon işleminden geriye kalanların tamamı toplanmalı ve talimatlara uygun bir şekilde işlenmelidir. Bu kalıntılar, ayrı ve kimlikleri bilinecek şekilde tutulmalı ve bunun için azami özen gösterilmelidir. Daha sonra, uygun bir şekilde etiketlenmiş ayrı bir kaba koyulmalı ve son işleme kadar böyle beklemelidir.)

8) **Çevresel Konular** (*Kremasyon için kullanılan tüm materyallerin çevre için güvenli olması* kodunu içermektedir. Bu başlıkta, hava kirliliğine neden olan maddelerin salınımını en aza indirmek amaçlanmaktadır. Bir krematoryum içine yerleştirilen ve kremasyon işlemine tabi tutulan tabut, kolayca yanan, duman yaymayan, toksik gaz salmayan veya yanmayı geciktirecek herhangi bir leke veya damla bırakmayan uygun bir malzemedir yapılmalıdır. Tabutun imalatında, güvenli bir tabut yapımı için gerekli olan malzemelerde, yüksek demir içerikli metal haricinde herhangi bir metal kullanılmaz. Aynı şekilde, tabut sapları da gerekli olmayan hiçbir metal bileşen içermemelidir. Tabutun dış kaplamaları dumansız yanmalı, tabut yapımında veya mobilyalarında nitro-selüloz vernik, poliüretan, melamin ve polivinil klorür (PVC) içeren ürünler kullanılmamalıdır. Cenazenin kıyafetlerinin doğal elyaftan yapılmış olması ve PVC'den üretilen ayakkabıların veya herhangi bir malzemenin tabut içine dahil edilmemesi önerilir. Bakırdan üretilen vücut süsleri ile birlikte kolayca çıkarılabilen protezler, alçılar veya sargılar gibi materyaller çıkarılmalıdır. Tabutun içine, özellikle cam veya plastik gibi ek maddeler konulmamalıdır (ICF, 2011).

Uluslararası Kremasyon Federasyonunun kremasyon işlemlerine yönelik etik kodlarını birbiriyle karşılaştırdığımızda, güncellenmiş versiyonda yapılan işlemlere yönelik ticari faaliyetler ile ilgili bir maddeye yer verilmediği, çevre ile ilgili konulara ise daha geniş olarak yer verildiği görülmektedir.

Günümüzde kremasyon, krematoryumlarda, sağlıklı ve steril bir şekilde yapılan bir işlemdir. Pek çok ülkede bir endüstri haline gelmiştir (Başay, 2015). Örneğin, Amerika’da 2014 senesinde yaklaşık olarak 20 bin cenaze evi, 115 bin kabristan ile anma töreni alanı ve 1700 adet krematoryum vardır. Yaklaşık olarak 15 milyon dolarlık bir değere sahip olan cenaze hizmetleri pazarında, son yıllarda hizmetlerin içi içe geçmesiyle birlikte cenaze evi, anma töreni hizmeti veren kuruluşlar ve krematoryumlar arasındaki ayırım kaybolmaya başlamıştır (Cengiz, 2014, s. 53). Krematoryum hizmetleri, kozmetik bakım hizmetleri, kül saçma hizmeti ve kül vazosu da kremasyona yönelik örnek ürün ve hizmetlerdir (Cengiz, 2014, s. 64).

Türkiye’de Kremasyon

Türkiye’de bu konuyu Türk Hukuku kapsamında değerlendirdiğimizde ise, şu an Türkiye’de cenazeler için kremasyon işleminin yapılacağı bir krematoryum bulunmamasına rağmen 1593 sayılı, 1930 tarihli Umumi Hıfzıssıhha Kanunu (UHK), 224.¹⁰ ve 225.¹¹ maddeleri ile cesetlerin yakılmasına izin vermiştir. Bu maddelere göre, kremasyon işleminin yapılabilmesi için, ölen kişiye ait bedeni bir fırında

¹⁰ “Ölülerin yakılması için fenni usulü dairesinde fırınlar yaptırmak isteyen belediyeler evvel emirde bu hususta Sıhhat ve İçtimai Muavenet Vekaletine müracaat ederek hazırlattıkları projeleri tasdik ettirip müsaade aldıktan sonra tesisata başlayabilirler” (1930/1489 Umumi Hıfzıssıhha Kanunu, md. 224).

¹¹ “Bir cesedi ihrak fırınlarında yaktırmak için aşağıda yazılı vesikaların vücudu lazımdır:

- 1 - Ölünün hastalığı esnasında tedavisiyle meşgul olmadığı malûm ve sabit olan resmi bir tabip tarafından verilmiş olup vefatın her hangi gayritabii bir sebepten mütevellit olmadığını bildiren bir rapor ve defin ruhsatiyesi.
- 2 - Cesedinin yakılmasını arzu ettiğini mübeyyin olup mevtanın hayatta iken yazdığı vesika veya bu hususta şifâhen arzu izhar ettiğini işitenlerden laakal üç zatın tahriri şahadet ve tasdikleri.
- 3 - Müteveffanın ölümünü mucip olan sebebin herhangi cinai bir filden münbais olduğuna dair hiç bir şüphe mevcut olmadığını bildiren ve mahalli polis idaresi tarafından verilen vesika.

İşbu vesikalar ihraktan laakal yirmi dört saat evvel mahalli belediyesine ibraz olunarak alelülul vefat defteri mahsusuna işaret edildikten sonra ihrak müsaadesi verilir. Defnedilen ölülerin defininden sonra ihrak için kabirden çıkarılmalarına müsaade edilmez” (1930/1489 Umumi Hıfzıssıhha Kanunu, md. 225).

yaktırabilmek için belediyeye yakma işleminden en geç yirmi dört saat önce ibraz edilmesi gereken belgeler vardır. Bu belgeler:

- “Ölen kişinin hastalığı sırasında, söz konusu kişinin tedavisi ile ilgilenmemiş, hastadan ve hastalıktan bağımsız bir doktor tarafından verilen ve ölümün olağan sebeplere bağlı gerçekleştiğini gösterir rapor ve defin ruhsatı (ölü gömme belgesi),
- Ölen kişinin, ölümünün ardından bedeninin yakılmasını istediğini sağlığında yazılı olarak beyan ettiği bir belge ya da bu husustaki arzusuna şahitlik edecek üç kişinin yeminli beyan ve tasdikleri,
- Ölen kişinin ölüm sebebinin adli bir vaka olmadığını bildiren ve mahalli polis idaresi tarafından verilen bir belge” şeklindedir (1930/1489 UHK, md.225; Çelik, 2017, s. 387).

Bu kanun, aynı zamanda yakma işleminin ardından küllerin mezarlıklarda tahsis edilecek özel bölümlerde saklanması da öngörmüştür¹² (1930/1489 UHK, md.226; Aytulu, 2012). Ek olarak, yakılma izni istenilen kişiye daha önce gömme işleminin uygulanmamış olması zorunluluğu vardır. Yani gömülmüş kişilerin gömülmelerinin ardından mezarlarından çıkarılarak yakılmalarına izin verilmez (1930/1489 UHK, md.225; Çelik, 2017, s. 387).

Bahsedilen 224. maddede, ölülerin yakılması için gereken fırınları yaptırma yetkisi belediyelere verilmiştir; fakat ülkemizde hiçbir belediye buna yanaşmamıştır. Bu nedenle, ülkemizde bir krematoryum (ölü yakma yeri) bulunmamaktadır. Sonuç olarak, cesedinin yakılmasını isteyen kişi için hukuki değil fiili bir imkânsızlık hali vardır. Ayrıca, bu kanunla 225. maddede de bahsedildiği gibi, bir kişinin cesedinin yakılabilmesi için o kişinin kendisi hayatta iken, açıkça cesedinin yakılmasını istediğini beyan ettiği yazılı bir vesika ya da şifahi bu tür bir talebinin olduğunun belirtildiği ve en az üç kişiye ait yazılı beyan aranır. Kişinin böyle bir yazılı veya şifahi talebinin olmadığı durumlarda ise, yakınları bu konuda karar veremezler (Karauz, 2018, s. 351).

UHK ile birlikte, Cumhuriyet’in ilk yıllarında, öldükten sonra yakılma talebinde bulunacak kişiler düşünülerek krematoryum kurmanın hukuki altyapısı sağlanmıştır. Kanunda, yakılmak isteyen vatandaşların kremasyon işleminin nasıl gerçekleştirilebileceği açıkça anlatılmıştır. Krematoryum uygulaması sadece hukuki güvenceyle sınırlı kalmamış, uygulamaya da geçilmiştir (Aytulu, 2012). UHK çıktıktan sonra, Cumhurbaşkanı Mustafa Kemal’in¹³ isteğiyle bugünkü Zincirlikuyu Mezarlığı’nda, Türkiye’nin ilk krematoryumu kullanıma hazır hale getirilmiştir. O dönemde, iki renkli isim olarak bahsedilen Kimyager Nureddin Münşi ve Salih Murad Bey 1931 yılında Ölülerini Yakma Cemiyeti’ni kurmuştur ve gazetelere ilanlar vererek öldükten sonra yakılmak isteyenlere hizmet verdiklerini açıklamışlardır. Mısırlı zengin bir kadının Şişli’deki bir araziye derneğe bağışladığı ve burada yeni bir krematoryum yapılacağı da söylenmiştir. Fakat işler istenildiği gibi gitmemiş ve hiç kimse öldükten sonra yakılmak istememiştir. Zincirlikuyu’daki krematoryumda da beş yıl boyunca hiçbir cenaze yakılmamış ve birkaç yıl sonra krematoryum atıl kaldığı ve örf-âdetle bağdaşmadığı için kapatılmıştır. Krematoryumun bulunduğu yere de bir garaj ve müdürlük binası inşa edilmiştir (Aytulu 2012; Çelik, 2017, s. 388).

Bugün ise, Zincirlikuyu Krematoryumu hakkında yeterli kaynak yoktur; çünkü İstanbul Mezarlıklar Müdürlüğü’nün kayıtları 1937’de tutulmaya başlanmıştır. Kapatılan Zincirlikuyu Krematoryumu’nun ardından bir yenisi yapılmamıştır (Aytulu, 2012). Vedat Dalokay, belediye başkanlığı yaptığı dönemde (1975-1976 yılları) Ankara’da benzer bir girişimde bulunmuş ancak başarılı olamamıştır (Aytulu, 2012; Başay, 2015).

Genel olarak bakıldığında, Türkiye’de mezarlıklar inanca göre bölümlenmiştir. Müslüman ve gayrimüslim (Hristiyan mezhepleri, Musevi mezarlıkları) mezarlıkları ile birlikte kimsesizler mezarlığı bulunmaktadır; ancak diğer inançlara özgü mezarlıklar ya da dinsizler mezarlığı yoktur. Yine bazı inanç gruplarına ait ritüeller gereği cenazenin yakılması gerektiği halde krematoryum da bulunmamaktadır. Belediye hizmeti olarak verilen cenaze ve mezarlık hizmetleri de gereksinimler açısından gerekli çeşitliliğe sahip görülmemektedir (Kurtarır ve Ökten, 2018, s. 164-165).

¹² “İhrak neticesi cesetten hasıl olan bakaya hususi kablur derununda mezarlık dahilinde bir dairei mahsusada hıfzedilir” (1930/1489 Umumi Hıfzıssıhha Kanunu, md. 226).

¹³ *Mustafa Kemal Atatürk*. Soyadı Kanunu, Hıfzıssıhha Kanunu’ndan sonra, 1934 yılında kabul edilmiştir (1934/2741 Soyadı Kanunu).

Türkiye’de yaşayan Avrupalılar da kendi dinleri ile ilgili olarak kilise ve Hristiyan Mezarlığı gibi taleplerde bulunmuşlardır. Bunun sonucunda Alanya’da, Didim ve Marmaris’te bazı düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca bazı göçmenler, Türkiye’de vefat etmeleri halinde yakılabilmeleri için Türkiye’de bir krematoryumun açılmasını istemişlerdir ve buna yönelik bazı girişimler söz konusu olmuştur (Südaş, 2014, s. 137). Çeşitli özel kuruluşlar da, 2000’li yıllarda bu konuda çabalamışlar; ancak belediyelerden onay alma aşamasında tıkanıklıkları için girişimleri olumsuz sonuçlanmıştır (Başay, 2015). Benzer şekilde, Fempa¹⁴ Yönetim Kurulu Başkanı ve Avrupa Cenaze Hizmetleri Tahkim Kurulu üyesi olan Murat Arslanoğlu, yabancı sayısının giderek arttığı Antalya’da bir krematoryum kurulması için 2004’ten beri çeşitli girişimlerde bulunmuş fakat başarısız olmuştur. Sonrasında, dört yıl sürdürdüğü Cenaze Hizmetleri Daire Başkanlığı’nı Aralık 2014’te bırakmıştır (Aytulu, 2012; Başay, 2015). Arslanoğlu’na göre, eğer belediye isterse sadece yabancıların yararlanabileceği bir tesis çalışması yapılabilir (Başay, 2015).

Ölen kişilerin yakılmasına ilişkin usul ve esasları en geniş şekilde düzenleyen UHK’ya göre, yakılma işlemi vatandaş veya yabancı ayrımı gözetilmeksizin herkese uygulanabilir. Belediyeler bu husus ile ilgili yetkilere sahiptir; buradan hareketle, ölen kişilerin yakılması için fen ve teknik usullere uygun fırınlar yaptırmak isteyen belediyelerin öncelikle Sağlık Bakanlığı’na müracaat etmeleri, hazırlanmış oldukları projeleri onaylatmaları ve gerekli izni almaları gerekir. Bu aşamalardan sonra, belediyelerin krematoryum inşa etmeleri mümkün olur (1930/1489 UHK, md.224; Çelik, 2017, s. 386).

Türkiye’de krematoryum olmamasına rağmen, Sivas’ta bir firma tarafından taşınabilir krematoryumlar üretilmekte ve yurt dışına ihraç edilmektedir. 2016 yılında seri üretime geçen firma, Türkiye’de aktif olarak çalışan bir krematoryum olmaması sebebiyle ihracata yoğunlaşmış ve Avrupa’da ilk 5 üretici arasında yer almıştır. Firmaya¹⁵ göre de, Türkiye’de öldükten sonra yakılmak isteyenler mevcuttur ve buna yönelik bir talep vardır (29.03.2016, www.hurriyet.com).

Bugün Türkiye’nin farklı yerlerinden farklı grupların (Ateistler, Hristiyanlar hatta Müslümanlar) öldükten sonra yakılmaya yönelik taleplerinin bir karşılığı yoktur. Türkiye’de çoğunluğunu ateistlerin oluşturduğu bir grup, öldükten sonra yakılma hakkı için senelerdir mücadele etmektedir. Aralarında Türkiye’de yaşayan yabancıların da bulunduğu bu kişilerin bu konuya dair temel sorunları, ülkede bir krematoryumun bulunmamasıdır (Aytulu, 2012). Bu doğrultuda Ateizm Derneği, 2015 yılında Change.org adlı sitede İstanbul Büyükşehir Belediyesi’ne yönelik bir kampanya başlatmıştır. “Bir Krematoryum kurulsun” başlıklı olan ve açıklama metni “Gömülmek Zorunda Değiliz!” şeklinde başlayan kampanya, en son rakama göre¹⁶ 7.812 destekçi bulmuştur (Change.org, 2015).¹⁷

¹⁴ 1992’den beri Antalya’da cenaze nakil ve defin hizmetleri veren bir şirket (www.fempatr.com, 2016).

¹⁵ Tabut ve morg üreten firma, krematoryum sektöründeki eksikliği keşfedip seri üretime başlamıştır. Firmanın Ar-Ge Proje Direktörü Hadi Kalkan, 2 senelik bir sürede Ar-Ge çalışmaları yaptıklarını belirtmiştir. Öldükten sonra yakılma hizmeti almak isteyenlerin ödemesi gereken miktar, 2016 yılında, 4.500 liradır. Krematoryumun maliyeti ise yurtdışında 300.000 dolar iken, Türkiye’de 150.000 dolar olarak ifade edilmiştir (29.03.2016, www.hurriyet.com). Kalkan’ın ifadesine göre, Çin ve Hollanda’ya ürünleri ihraç etmişlerdir; ayrıca İstanbul fuarında tanıtılan ürünleri yabancı müşteriler oldukça ilgiyle karşılamışlar ve 17 ülke ile görüşmeler yapmışlardır (31.03.2016, www.milliyet.com). 2019 yılında yapılan bir habere göre ise, firma Volinox adını almıştır ve 2014 yılından bu yana krematoryumları üretmek ihraç etmektedir. Firmanın genel müdürü, bu ürünleri genellikle Hindistan, Belçika, Fransa ve Almanya’ya sattıklarını söylemiştir. Ayrıca Erbil’de yaşayan azınlık gruplardan da krematoryumlara talep vardır. Firmaya göre, ülkemizde de yakılmayı talep eden çok fazla kişi bulunmakta; fakat ülkemizde bu talep uygun bulunmamaktadır. Satışlardan oldukça memnun olan firma, Türkiye pazarına da açılmak istediklerini belirtmiş ve bununla ilgili olarak bürokrasi üzerinden çalışmalarının devam ettiğini söylemiştir. Bugün bir krematoryum, firma tarafından 600-900 bin dolara üretilmektedir (18.11.2019, odatv.com).

¹⁶ 16 Şubat 2020 tarihinde kontrol edilen rakamdır. Kampanya kapatılmıştır (Change.org).

¹⁷ Kampanyanın açıklama metni şu şekildedir: “Dünyada pek çok ülkede insanlar vasiyetleri üzerine, öldükten sonra yakılıyor. Türkiye’de de cenazesinin gömülmesini değil, yakılmasını isteyen birçok insan var. Ancak krematoryum (yakma firması) tesisi olmadığı için bu istek karşılanamıyor. Öldükten sonra yakılan kişilerin oranı Japonya’da %99,85, Hindistan’da %85, İsviçre ve Danimarka’da %76, İngiltere’de %72, İsveç’te %70, Hollanda’da %50, ABD’de %40’tır. Türkiye’de ise herkesin cenazeleri, kendi istediği şekilde değil, belediyenin uygun gördüğü şekilde gömülerek defnediliyor. Hâlbuki 1930’da yayınlanmış olan Hıfzısıhha Kanunu talep edildiği ve onay alındığı takdirde belediyelere yakma firması kurma yetkisi vermiş. Kanunen belediyelerin krematoryum kurması ya da kurmaması konusunda hiçbir engel yok. Belediyeler ise bugüne kadar “talep olmadığı” gerekçesiyle adım atmış değiller. Görünen o ki ancak bizler talep ettiğimiz takdirde belediyeler krematoryum açabilir ya da özel firmalara yaptırabilir. Görselde de gördüğünüz üzere çok pahalı ya da işletmesi zor bir sistem değil. Yapmamız

Türkiye’de mevcut durumda bir krematoryum bulunmadığından yabancıların Türkiye’de yakılmaları mümkün değildir. Bu nedenle, “Bir yabancı Türkiye dışında bir ülkede yakılarak küllerinin Türkiye’de gömülmesini isteme hakkı mevcut mudur?” sorusunun cevabı da hukuki imkânsızlık sebebiyle olumsuzdur (Çelik, 2017, s. 388). Bu konuda, 3584 numaralı Cenaze Nakline Mahsus Beynelmilel İtilâfnameye İltihakımız Hakkında Kanun’un 11. maddesi¹⁸ “Bu antlaşma ölü küllerinin nakline tatbik edilmez” demektedir. Yine, Avrupa Konseyi’ne üye devletlerle imzalanan ve cenaze nakilleriyle ilgili formalitelerin basitleştirilmesi amacı taşıyan Cenazelerin Nakli Anlaşması’nda (madde 1, fıkra 3) “Bu anlaşma, yakılan naaşların küllerinin nakline uygulanmaz.” denilmiştir. Benzer şekilde, Mezarlık Yerlerinin İnşası ile Cenaze Nakil ve Defin İşlemleri Hakkında Yönetmelik’in, “*Ölü Küllerinin Nakli*” başlıklı 38. maddesine göre:

“Kendisi veya birinci derecede yakını Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olmayanların küllerinin ülkemize nakli yasaktır. Vatandaşlarımızın ölü küllerinin ülkemize naklinin istenildiği durumlarda; nükleer, biyolojik veya bunlar gibi bir tehlike arz etmeyip sadece ölü küllü olduğunun tespitinin yapılması amacıyla, öncelikle akredite bir laboratuvarında beyan edilen küllün insan cesedinin yakılmasıyla ortaya çıkan kül olduğuyula ilgili kapsamlı analizleri cenaze sahibi tarafından yaptırılır. Daha sonra eğer başkaca bir engel yoksa cenaze küllü uygun bir mezarlıkta muhafaza edilir.”

Böylece, kendisi ya da birinci derecede yakını Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olmayan kişilerin küllerinin ülkemize naklinin yasak olduğu belirtilmektedir (Çelik, 2017, s. 388).

Ölmüş kişinin nereye defnedileceğine karar verme yetkisi hususunda herhangi bir hukuk kuralı ya da örf-adet kuralı bulunmamaktadır. Yani bir hukuk boşluğu bulunmaktadır. Bu noktadan çıkan tartışmaların temelinde “cesedin yakılması veya gömülmesi yetkisi” tartışması yer alır (Karauz, 2018, s. 350). Özellikle, öldükten sonra cesedin yakılması hususunda karşımıza çıkan ve Türkiye’de tartışmaların odak noktası olmuş örnek olaylar şu şekildedir:

Leyla Gencer, dünyaca ünlü opera sanatçısıdır, yaşamının büyük bölümünü İtalya’da geçirmiştir ve 2008 yılında vefat etmiştir. Vasiyetine göre naaşı krematoryumda yakılacak ve külleri Boğaz Suları’na bırakılacaktır. Bunun üzerine cenazesi İtalya’da yakılmış ve külleri İstanbul’a getirilerek vasiyet üzerine hareket edilmiştir. Vefatı, sanat dünyası için oldukça üzücü olan Gencer, Türkiye’de ölümünden çok cenaze töreniyle gündeme gelmiştir ve bu durum, Türkiye’de tartışmalara neden olmuştur. Yapılan cenaze töreninin hemen ardından, ‘ölümden sonra yakılmanın caiz olup olmadığı’ din adamlarınca tartışılmış niçin Türkiye’de yapılmadığı da konuşulmuştur (Aytulu, 2012).

Roger Garaudy, Fransız ve sosyalist olarak tanımlanan bir filozoftur. Sonradan Müslüman olmuştur ve cenazesinin yakılıp küllerinin Marsilya’dan Akdeniz’e savrulmasını vasiyet etmiştir. 98 yaşında öldüğünde (15.06.2012, www.bbc.com), Türkiye’deki hayranları Dışişleri’ni devreye sokup İslami bir tören hazırlanmasını istemiştir (Aytulu, 2012). Bu durum da yine Müslüman bir kişinin cenazesinin yakılıp yakılmayacağına dair tartışmalara neden olmuştur. Garaudy’nin cenazesi, ailesinin de isteğiyle Paris’te Champigny-sur-Marne Krematoryumu’nda (15.06.2012, www.findagrave.com) yakılmış ve vasiyeti yerine getirilmiştir; müslümanlar ise gıyabi cenaze namazını kılmıştır (18.06.2012, www.haberler.com; 04.07.2012, odatv.com).

Meral Okay, ünlü senarist ve oyuncudur; bir süre akciğer kanseri tedavisi gördükten sonra 2012 yılında vefat etmiştir. Vefatından önce verdiği bir röportajda, öldükten sonra yakılmak ve yakıldıktan sonra da küllerinin suya serpilmesini istediğini söylemiş; fakat Türkiye’de o hakkın kullanılmadığından

gereken, kaç kişinin yakılmak istediğini belediyelere bildirmek. Eğer çok kişi olduğumuzu görürlerse “talep yok” bahanesi ardına sığınamayacaklardır. Nasıl defnedileceğine karar vermek herkesin kendi hakkıdır. Herkesin kendi istediği şekilde defnedilmesini sağlamalıyız. En yüksek nüfuslu ve en büyük bütçeli ilimiz olduğu için İstanbul’dan başlamaya karar verdik. İmzalarımızı İstanbul Büyükşehir Belediyesi’ne iletacağız ve sonucu sizlerle paylaşacağız. Öldükten sonra vücudunun yakılmasını isteyenlerin haklarına saygı gösterilmesini destekliyorsan sen de kampanyamızı imzala!” (Change.org, 2015)

¹⁸ “Bu itilâfname cenazelerin hemen ölümden veya mezardan çıkarıldıktan sonraki Beynelmilel nakillerinde tatbik edilir. İtilâfnamenin hükümleri her memlekette toprağa gömmek ve topraktan çıkarmak hususunda carî olan kaidelere hiç bir suretle halel getirmez. Bu itilâfname küllerin nakline tatbik edilmez” (1939/4126 Cenaze Nakline Mahsus Beynelmilel İtilâfnameye İltihakımız Hakkında Kanun).

yakınmıştır (Yıldırımkaaya, 2012). Türkiye’de krematoryum olmadığı için isteği yerine getirilememiştir (04.07.2012, odatv.com) ve Zincirlikuyu Mezarlığı’na defnedilmiştir.

Yıldız Kenter, ünlü ve usta bir tiyatrocudur. 2019 yılında akciğer rahatsızlığına yenik düşmüş ve 91 yaşında tedavi gördüğü hastanede vefat etmiştir (18.11.2019, odatv.com; 18.11.2019, www.aksam.com). 2008 yılında verdiği bir röportaja göre, Kenter de öldükten sonra yakılmak istemiştir ve bunun sebebinin şöyle açıkladığıdır:

“Ben yakılmak istediğimi söylüyorum. Bunun sebebi var zaten. Mecbur olacaklar ileride bunu yapmaya. Mezarlıklar adam almıyor artık. Geçen gün benim yengem öldü. Ölüsünü ağabeyimin yanına gömdüler; üstüne gömdüler yani. Fakat yol diye bir şey yok, yollara bile gömmüşler ve üstüne basıyorsun yüreğin titriyor.”(18.11.2019, odatv.com)

Fakat vefatının ardından, Kenter’in bu isteği yerine getirilmemiş, Aşiyen Kabristanı’nda son yolculuğuna uğurlanmıştır (19.11.2019, www.ntv.com). İstanbul Büyükşehir Belediyesi Mezarlıklar Daire Başkanı Ayhan Koç, Kenter’in ölümü ve yakılma isteğiyle alakalı olarak kendine yöneltilen sorular üzerine, Kenter’in ailesinden kendilerine buna yönelik bir talep gelmediğini söylemiştir (18.11.2019, odatv.com).

Bütün bu örneklerden yola çıkarak, aslında cenaze ve defin işlemlerinin de demokrasiyle doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir. Çünkü öldükten sonra bireyin, kendi bedenine ne yapılacağını belirlemesi, “devletin vatandaşlık anlayışının ne derece kapsayıcı, rejimin ne kadar demokratik olduğunu” gösterir (Aytulu, 2012). Kişinin defnedileceği yere karar vermesi, bir kişilik hakkı meselesi olduğu gibi bu konuda karar verme yetkisi de öncelikle ölen kişindir. Kişi sağ iken, ölümünden sonra kendi cesedi üzerinde tasarruflarda bulunma hakkına sahiptir. Ölüm ile birlikte kişilik sona ermiş olsa da, kişinin sağ iken defnedileceği yere ilişkin istekleri dikkate alınmalıdır. Bu nedenle, “kişilik haklarının ölüm sonrasında korunması ilkesi” kabul edilmiştir. Bu ilke aynı zamanda, kişinin (açık veya örtülü) isteklerini yerine getirmeyenlere karşı, yakınlarına dava hakkı da tanır (Karauz, 2018, s. 349).

Kişinin defnedileceği yere dair (açık veya varsayılan) bir iradesinin tespit edilemediği durumlarda, yakınlarının iradesine başvurulur. Ancak bu konuda, bazen ölmüş kişinin yakınları anlaşmazlığa düşmektedirler. Böyle bir anlaşmazlık durumunda, kime öncelik tanınacağı tespit edilmelidir. Kişilik hakkı kapsamında tanınan bu yetki, ölen kişinin yaşantısına uygun bir şekilde kullanılmalıdır. Bu açıdan, kişi sağ iken, kişinin bu yetkiyi kullanacak kişilerle arasındaki ilişki ve duygu yoğunluğu dikkate alınmalıdır. Kişinin eşi ve kan hısımları¹⁹, bu manada ilk akla gelenlerdir; fakat aile hukuku anlamında, bu yetkiyi aile kavramı ile sınırlandırmak doğru değildir. Bu nedenle, kişinin ölümü anında, aileden ya da aileden olmayan taraflar ile arasındaki ilişki de dikkate alınmalıdır (Karauz, 2018, s. 349). Yakın zamanda ülkemize yansıyan şu haber de ölen kişinin defnine dair yaşanan anlaşmazlıklara bir örnek olarak verilebilir:

“Yaklaşık üç yıl önce ABD’ye yerleşerek, Meksikalı Evelyn Saldivar ile evlenen 30 yaşındaki Çağrı Üre, 9 Mayıs’ta trafik kazasında yaşamını yitirdi. Meksikalı eş, “Vasiyeti böyleydi” diyerek, Üre’yi krematoryumda yakıp küllerini ABD’ye gömmek için sosyal medyada bağış kampanyası başlattı. Üre’nin Marmaris’teki ailesi ise “Böyle bir vasiyeti yoktu” diyerek, cenazeyi Türkiye’ye getirmek için çabalyor.” (17.05.2019, www.cnnturk.com)

Haberin devamına göre ise, Evelyn Saldivar, Çağrı Üre’nin ailesini arayarak, eşinin cenazesini Türkiye’ye göndereceğini söylemiş, daha sonra ise bu fikrinden vazgeçmiştir.²⁰

¹⁹ “Kan hısımlığı, bir kimse ile anası, babası ve bunların ailesi arasındaki, yani bir kimse ile onun anası, babası, bunların ana, baba ve çocukları (amca, hala, dayı, teyze) kendi kardeşleri ve bunların çocukları (yeğenler), kendi çocukları ve çocuklarının çocukları arasındaki doğal ve hukukî bağıdır. Bu hısımlık biri diğerinden veya ortak bir kökten gelmiş olan kişilerin tümü arasındaki yakınlık bağıdır” (Taşbaş, 2014, s. 46). “Kan hısımlığının derecesi, hısımları birbirine bağlayan doğum sayısı ile belli olur. Biri diğerinden gelen kişiler arasında üstsoy-altsoy hısımlığı; biri diğerinden gelmeyip de, ortak bir kökten gelen kişiler arasında yansoy hısımlığı vardır” (2001/24607 Türk Medeni Kanunu, md.17).

²⁰ Marmaris’te öğretmenlik yapan Çağrı Üre’nin annesi, Hülya Üre ise şunları söylemiştir: “Gelinimiz ilk görüşmede bize ‘Aşkımı göndereceğim’ dedi. Sonra iletişime geçmedi. Sürekli kermes düzenliyor ve yardım kampanyaları yapıyor. ‘İki ailenin de ihtiyacı var’ diyor. Oysa bizden onay almadı. Oğlumun cesedini yakacaktım. Gelinim bize, ‘Küllerinin bir kısmını ve bazı eşyalarını size gönderirim’ diyor. Oğlumun böyle bir vasiyeti yoktu. Yazılı vasiyeti olsa bile umurumda değil. Kimsenin yasası

Daha sonraki günlerde Milliyet’te bu konu ile ilgili çıkan habere göre ise, Los Angeles Başkonsolosluğunun gayreti, kendisi ile Türk Amerikan toplumunun görüşmesi ve cenaze masraflarının karşılanması sonucunda Evelyn Saldívar, Çağrı Üre’nin İslami usullere uygun olarak defnedilmesini kabul etmiştir. Çağrı Üre’nin Marmaris’te yaşayan ailesinin Los Angeles’a ulaşımı ile cenaze ve defin masrafları Dışişleri Bakanlığı, Washington Büyükelçiliği ve Los Angeles Başkonsolosluğunun desteği ve ABD’de yaşayan Türk toplumunun düzenlediği kampanya ile gerçekleşmiştir. Bunun üzerine, 31 yaşındaki Çağrı Üre, Güney California’da İslami usullere uygun olarak toprağa verilmiştir (26.05.2019, www.milliyet.com).

İnsan hakları çerçevesinde, kişinin öldükten sonra cesedinin yakılmasını isteme hakkı vardır ve Türkiye’de yasalar açısından krematoryum yapılmasına bir engel yoktur. Ayrıca, Anayasa’ya baktığımızda farklı dinlere ait kişilerin dini inançlarını yaşamaları ve görevlerini yerine getirebilmeleri için olanak sağlanmıştır. Anayasa’nın laiklikle ilgili olan 2. maddesi şöyle der: “Türkiye Cumhuriyeti, toplumun huzuru, milli dayanışma ve adalet anlayışı içinde, insan haklarına saygılı, Atatürk milliyetçiliğine bağlı, başlangıçta belirtilen temel ilkelere dayanan, demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devletidir.” Bununla birlikte, Anayasa’nın başlangıç kısmında,

“Hiçbir faaliyetin Türk milli menfaatlerinin, Türk varlığının, Devleti ve ülkesiyle bölünmezliği esasının, Türklüğün tarihi ve manevi değerlerinin, Atatürk milliyetçiliği, ilke ve inkılapları ve medeniyetçiliğinin karşısında korunma göremeyeceği ve laiklik ilkesinin gereği olarak kutsal din duygularının, Devlet işlerine ve politikaya kesinlikle karıştırılmayacağı;

Her Türk vatandaşının bu Anayasadaki temel hak ve hürriyetlerden eşitlik ve sosyal adalet gereklerince yararlanarak milli kültür, medeniyet ve hukuk düzeni içinde onurlu bir hayat sürdürme ve maddi ve manevi varlığını bu yönde geliştirme hak ve yetkisine doğuştan sahip olduğu” söylenmiştir.

Buradan hareketle, bütün din ve davranışlar karşısında da eşit davranılmalıdır. Yine Anayasa’nın 24. maddesine²¹ bakıldığında, bu maddenin de dini özgürlüklere ilişkin olduğu görülür. Yani Anayasa, bu maddelerle din ve vicdan özgürlüğünü öngörür. Her dinden toplulukların ve mensuplarının inançları yönünde, genel ahlaka ve kamu düzenine zarar vermeyecek bir biçimde, özgürlüklerini kullanmalarını gerektirir.

Son dönemde İstanbul Büyükşehir Belediyesi, kendi web sayfasında İstanbul’da yaşayan kişilerin eşit fırsatlara sahip olmasına yönelik yaptığı çalışmaları duyurmakta ve projelerini açıklamaktadır (29.01.2020, www.ibb.istanbul). Bunlardan biri de “Her İnanca Eşit Hizmet” uygulamasıdır. Buna göre, İstanbul’da vefat eden bir vatandaş, hangi inançtan olursa olsun, ait olduğu inancın din görevlileri tarafından son yolculuğuna uğurlanacaktır (04.12.2019, www.ibb.istanbul). Buradan hareketle, İstanbul Büyükşehir Belediyesi kendi inancı ya da isteği doğrultusunda öldükten sonra yakılmak isteyen vatandaşlar için de bir krematoryum inşa edilmesi için çalışmalar yapabilir. Bununla birlikte kremasyon için gerekli olabilecek hizmetlere dönük projeler oluşturabilir.

SONUÇ

Sonuç olarak, günümüzde Türkiye’nin farklı yerlerinden farklı grupların (Ateistler, Hristiyanlar hatta Müslümanların) öldükten sonra yakılmaya yönelik taleplerinin bir karşılığı yoktur. Bunun için bir

umurumda değil. Çocuğumu burada istiyorum. Usullerimize göre defnetmek istiyorum. Çocuğumun toprağını avuçlamak, başında ağlamak istiyorum. ABD’ye gitmek ve cenazeyi almak istiyoruz. Maddi gücümüz bulunmuyor. Devletimizin yardım etmesini istiyoruz.” (17.05.2019, www.cnnurk.com)

²¹ “Herkes, vicdan, dini inanç ve kanaat hürriyetine sahiptir. 14 üncü madde hükümlerine aykırı olmamak şartıyla ibadet, dini ayin ve törenler serbesttir. Kimse, ibadete, dini ayin ve törenlere katılmaya, dini inanç ve kanaatlerini açıklamaya zorlanamaz; dini inanç ve kanaatlerinden dolayı kınanamaz ve suçlanamaz” (1982/17863, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, madde 24). 14. madde ise şöyle demektedir: “Anayasada yer alan hak ve hürriyetlerden hiçbiri, Devletin ülkesi ve milletiyle bölünmez bütünlüğünü bozmayı ve insan haklarına dayanan demokratik ve lâik Cumhuriyeti ortadan kaldırmayı amaçlayan faaliyetler biçiminde kullanılamaz. Anayasa hükümlerinden hiçbiri, Devlete veya kişilere, Anayasayla tanıyan temel hak ve hürriyetlerin yok edilmesini veya Anayasada belirtilenden daha geniş şekilde sınırlandırılmasını amaçlayan bir faaliyette bulunmayı mümkün kılacak şekilde yorumlanamaz. Bu hükümlere aykırı faaliyette bulunanlar hakkında uygulanacak müeyyideler, kanunla düzenlenir” (1982/17863, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası).

krematoryum, gerekli teçhizat ve müsaade de yoktur. Belediyelerin buna yönelik bir çalışmaları da yoktur. Ayrıca dini sebepler ve özellikle İslam dininde kremasyonun caiz olmaması nedeniyle, ülkemizde buna yönelik fazla talep olmadığı düşünülmektedir; fakat şu an ne kadar talep olduğu net olarak bilinmemektedir. Talebin olmamasının nedeni, ülkede bir krematoryum olmaması nedeniyle de olabilir. Türkiye’de krematoryum kurulması için bir ruhsat gereklidir. Bunun farklı bir prosedürü vardır, Sağlık Bakanlığı’nın izni olması gerekir. Umumi Hıfzıssıhha Kanunu temel olmak üzere, yasalar açısından ülkemizde krematoryum yapılmasına engel yoktur. İnsan hakları gereği olarak da her bir kişinin öldükten sonra cesedinin yakılmasını isteme hakkı vardır. Anayasa da farklı dinlere ait kişilerin dini inançlarını yaşamaları ve görevlerini yerine getirebilmeleri için olanak sağlar, din ve vicdan özgürlüğünü öngörür. Buradan hareketle, Anayasa ve Umumi Hıfzıssıhha Kanunu temel alınarak, öldükten sonra yakılmak isteyen vatandaşlarımız için cenaze işlemlerine yönelik bir kanuni düzenleme yapılabilir. Cenaze, defin işlemleri ve mezarlıklar ile ilgili mevcut yönetmelikler bu şekilde yeniden düzenlenebilir, genişletilebilir ya da yeni bir yönetmelik hazırlanabilir. Böylece mevzuattaki eksiklikler de tamamlanarak Türkiye’de bir krematoryum açılabilir ve uygun bir kremasyon işleminin nasıl yapılması gerektiğinin çerçevesi yasal düzlemde çizilebilir. Yapılan bu değerlendirmelere göre, ülkemizde, öldükten sonra yakılmak isteyen vatandaşlarımızın talepleri değerlendirilmeli ve bunun için gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

Bilgilendirme / Acknowledgement:

- 1- Araştırmacıların katkı oranları eşittir.
- 2- Bu makale, 14-16 Kasım 2019 tarihlerinde İstanbul’da gerçekleşen 8. Uluslararası İslam Tıp Tarihi ve Etiği Kongresi’nde sunulan sözlü bildirinin temel alınarak genişletilmiş halidir.
- 3- Makalenin yazarları arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır
- 4- Makalemizde tarihsel inceleme metodu kullanılmış, literatür taraması ve içerik analizi yapılmıştır. Etik kurulu izni ve/veya yasal/özel izin alınmasını gerektiren bir durum yoktur.
- 5- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

KAYNAKÇA

- Akşam. (2019, 18 Kasım). Yıldız Kenter’in dikkat çeken vasiyeti! Yerine getirilecek mi? 3 Şubat 2020 tarihinde <https://www.aksam.com.tr/magazin/yildiz-kenterin-dikkat-ceken-vasiyeti-yerine-getirilecek-mi/haber-1022822> adresinden erişildi.
- Aljazeera. (2020, 9 Şubat). China virus funeral order fuels upset as death toll rises. 17 Şubat 2020 tarihinde <https://www.aljazeera.com/news/2020/02/china-virus-funeral-order-fuels-upset-death-toll-exceeds-sars-200209010139644.html> adresinden erişildi.
- Aytulu, G. (2012, 17 Haziran). Size yakacak yer yok. 10 Mart 2020 tarihinde <http://www.radikal.com.tr/yazarlar/gokce-aytulu/size-yakacak-yer-yok-1091344/> adresinden erişildi.
- Başay, E. (2015, 9 Ağustos). Ölünce yakılmak mümkün iş uygulamaya gelince imkansız. 10 Mart 2020 tarihinde <http://www.cumhuriyet.com.tr/haber/olunce-yakilmak-mumkun-is-uygulamaya-gelince-imkansiz-341271> adresinden erişildi.
- BBC. (2012, 15 Haziran). French philosopher Roger Garody dies. 9 Haziran 2019 tarihinde <https://www.bbc.com/news/world-europe-18455068> adresinden erişildi.
- Cengiz, H. (2014). *Gönüllü sade yaşam davranışının ölüm tüketimi davranışına yönelik tutumlar üzerine etkisi: Türk ve Amerikan kültürleri arasında bir karşılaştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Change.org. (2015). Bir Krematoryum kurulsun. 16 Şubat 2020 tarihinde <https://www.change.org/p/istanbul-b%C3%BCy%C3%BCk%C5%9Fehir-belediyesi-bir-krematoryum-kurulsun> adresinden erişildi.
- CNN Türk. (2019, 17 Mayıs). Meksikalı geline Türkiye’den seslendi: Çağrı’yı yakmayın. 10 Haziran 2019 tarihinde <https://www.cnnturk.com/turkiye/meksikali-geline-turkiyeden-seslendi-cagriyi-yakmayin> adresinden erişildi.
- Çelik, F. E. (2017). Türkiye’de ölen yabancıların cenaze işlemleri. *Milletlerarası Hukuk ve Milletlerarası Özel Hukuk Bülteni*, 37(2), 257-293.
- Davies, D. J. & Mates, L. H. (2016). *Encyclopedia of Cremation*. UK:Routledge.
- Ekmen, H. (2012). Yeni veriler ışığında başlangıcından MÖ II. binin sonuna kadar Anadolu’da yakarak gömme (kremasyon) geleneği. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 5(1), 23-49.
- European Standards. (2005). Funeral services – requirements. EN 15017 (E). 10 Mart 2020 tarihinde <http://www.pohrebiste.cz/stranky/archiv/dokument/40/en15017.pdf> adresinden erişildi.
- European Standards. (2019). Funeral services – requirements. EN 15017 (E). 10 Mart 2020 tarihinde <https://www.kisa.link/N07Z> (uzun adres: https://standards.cen.eu/dyn/www/f?p=204:32:0:::FSP_ORG_ID,FSP_LANG_ID:2110823,25&cs=13DE48BF8CB2ED03F6B3C908E0ABA354A) adresinden erişildi.
- Fempatr. (2016). About us. 9 Haziran 2019 tarihinde <http://www.fempatr.com/default.asp?islem=icerik&id=100> adresinden erişildi.
- Finlay, R. (1980). Patroklos, Achilleus, and Peleus: Fathers and sons in the "Iliad". *The Classical World*, 73(5), 267-273.
- Findagrave. (2012, 15 Haziran). Roger Garaudy. 9 Haziran 2019 tarihinde <https://www.findagrave.com/memorial/91968177/roger-garaudy> adresinden erişildi.
- Gülyüz, B. G. (2019). İslam öncesi Türk kültüründe ateş ve ateşe hükmedenler (maddi kültür izleri ışığında). *Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 9(17), 201-223.
- Haberler. (2012, 18 Haziran). Garaudy son yolculuğuna cenaze namazıyla uğurlandı. 9 Haziran 2019 tarihinde <https://www.haberler.com/garaudy-son-yolculuguna-cenaze-namaziyla-ugurlandi-3717475-haber/> adresinden erişildi.
- Hürriyet. (2016, 29 Mart). Türkiye’de bir ilk! Seri üretime geçildi. 9 Haziran 2019 tarihinde <http://www.hurriyet.com.tr/ekonomi/turkiyede-bir-ilk-seri-uretime-gecildi-40077246> adresinden erişildi.
- ICF. (2011, 4 Temmuz). Code of ethics. 10 Mart 2020 tarihinde <https://www.int-crem-fed.org/code-of-ethics> adresinden erişildi.
- ICF. (2020). Home, code of rthics. 10 Mart 2020 tarihinde <https://www.int-crem-fed.org/> adresinden erişildi.
- İstanbul Büyükşehir Belediyesi. (2019, 4 Aralık). İBB’den her inanca eşit hizmet. 3 Şubat 2020 tarihinde <https://www.ibb.istanbul/News/Detail/36164> adresinden erişildi.
- İstanbul Büyükşehir Belediyesi. (2020, 29 Ocak). Herkes eşit fırsatlar yakalayabilmeli. 3 Şubat 2020 tarihinde <https://www.ibb.istanbul/News/Detail/36389> adresinden erişildi.
- Karauz, A. K. (2018). Kişilik hakkı bağlamında cesedin defnedileceği yere kim karar verir? *İnönü Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 9(1), 349-370.

- Kurtarı, E. & Ökten, A. N. (2018). Planlama kurumunun göremedikleri; Kimlik ve ibadet mekanı olarak cemevleri. *METU Journal of the Faculty of Architecture*, 35(1), 157-182.
- Medimagazin. (2020, 7 Şubat). İddia: Wuhan'da her gün 100 cenaze yakılıyor. 16 Şubat 2020 tarihinde <https://www.medimagazin.com.tr/guncel/genel/tr-iddia-wuhanda-her-gun-100-cenaze-yakiliyor-11-681-85966.html> adresinden erişildi.
- Medimagazin. (2020, 16 Şubat). Çin'de koronavirüsten ölenlerin sayısı 1666'ya yükseldi: Son 24 saatte 142 can kaybı. 16 Şubat 2020 tarihinde <https://www.medimagazin.com.tr/guncel/genel/tr-cinde-koronavirusten-olenlerin-sayisi-1666ya-yukseldi-son-24-saatte-142-can-kaybi-11-681-86175.html> adresinden erişildi.
- Milliyet. (2016, 31 Mart). Sivas'tan dünyaya cenaze yakma fırını ihraç ediyorlar. 11 Haziran 2019 tarihinde <http://www.milliyet.com.tr/sivas-tan-dunyaya-cenaze-yakma-firini-sivas-yerelhaber-1295689/> adresinden erişildi.
- Milliyet. (2019, 26 Mayıs). Eşi yakılmasını istemişti! Çağrı Üre toprağa verildi. 11 Haziran 2019 tarihinde <http://www.milliyet.com.tr/esi-yakilmasini-istemisti-cagri-gundem-2880248/> adresinden erişildi.
- Ntv. (2019, 19 Kasım). Usta sanatçı Yıldız Kenter son yolculuğuna uğurlandı. 17 Şubat 2020 tarihinde https://www.ntv.com.tr/galeri/sanat/usta-sanatci-yildiz-kenter-son-yolculuguna-ugurlandi,TRp4tXNQ5Uew-Zp_GbHmEw/x-M-swS8xEK3IfLNyaycOw adresinden erişildi.
- Odatv. (2012, 4 Temmuz). Demek İslamcılar da cesedini yaktırıyormuş. 9 Haziran 2019 tarihinde <https://odatv.com/demek-islamcilar-da-cesedini-yaktiriyor-mus-0407121200.html> adresinden erişildi.
- Odatv. (2019, 18 Kasım). Yıldız Kenter'in ölümünün ardından Türkiye yakılmayı tartışırken dünyayı yakan alet Sivas'tan çıktı. 3 Şubat 2020 tarihinde <https://odatv.com/dunyayi-yakan-alet-sivastan-cikti-18111917.html> adresinden erişildi.
- Petropoulou, A. (1988). The interment of Patroklos (Iliad 23.252-57). *The American Journal of Philology*, 109(4), 482-495.
- Svensk Standard SS. (2019). Funeral services – requirements. EN 15017:2019. 10 Mart 2020 tarihinde <https://www.sis.se/api/document/preview/80016504/> adresinden erişildi.
- Südaş, İ. (2014). Biz turist istedik insanlar geldi. *Farklılıkların birlikteliği: Türkiye ve Avrupa'da bir arada yaşama tartışmaları* içinde. Ed. Ayhan Kaya. s. 121-150. İstanbul: Hiperlink Yayınları.
- Taşbaş, M. B. (2014). *Evlenmenin şartları*. Yayımlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- TC Resmi Gazete. (1930, 6 Mayıs). *Umumi hıfzıssıhha kanunu*. Sayı: 1489.
- TC Resmi Gazete. (1934, 2 Temmuz). *Soyadı kanunu*. Sayı: 2741.
- TC Resmi Gazete. (1939, 7 Şubat). *Cenaze nakline mahsus beynelmilel itilâfnameye iltihakımız hakkında kanun*. Sayı: 4126.
- TC Resmi Gazete. (1975, 6 Ağustos). *Cenazelerin nakli anlaşması*. Sayı:15318.
- TC Resmi Gazete. (1982, 9 Kasım). *Türkiye Cumhuriyeti anayasası*. Sayı: 17863 (Mükerrer).
- TC Resmi Gazete. (2001, 8 Aralık). *Türk medeni kanunu*. Sayı: 24607.

- TC Resmi Gazete. (2010, 19 Ocak). *Mezarlık yerlerinin inşası ile cenaze nakil ve defin işlemleri hakkında yönetmelik*. Sayı: 27467.
- Yaş, R. (2019). Eski Türk cenaze törenlerinde ölü yakma âdeti. *Türk Tarihi Araştırmaları Dergisi*, Prof. Dr. Bahaeddin Ögel Sayısı, 4(1), 275-295.
- Yıldırımkaya, G. (2012, 10 Mayıs). Ölü yakma olmalı mı? *Haberturk* içinde. 9 Haziran 2019 tarihinde <https://www.haberturk.com/polemik/haber/732946-olu-yakma-olmali-mi> adresinden erişildi.

Yazma Tefsirlerin Neşirlerinde Karşılaşılan Aidiyet ve Tahkik Kalitesi Problemleri: Bazı Eserler Özelinde Bir İnceleme

Dr.Öğr.Üyesi Ferihan Özmen^{1*}

Geliş tarihi: 27.01.2020
Kabul tarihi: 01.05.2020

Atf bilgisi:
IBAD Sosyal Bilimler Dergisi
Sayı: 8 Sayfa: 145-159
Yıl: 2020 Dönem: Güz

This article was checked by Turnitin.
Similarity Index 16%

Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

¹ Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi,
Türkiye, ferihanozmen@hotmail.com,
ORCID ID 0000-0003-2497-585X

* Sorumlu yazar

ÖZ

Yazma eser nüshalarının tahkik ve neşirleri bazen eserin müellifi dışında bir başkasına nisbet edilerek neşredilmesi gibi sorunlar barındırmaktadır. Örneğin Abdürrezzâk el-Kâşânî'nin [ö. 736/1335] *Te'vilâtü'l-Kur'ân*'ı, İbnü'l-Arabî'ye [ö. 638/1240] nisbetle *Tefsîru İbni'l-Arabî* ismiyle neşredilmiş; Nimetullah Nahçıvânî'ye [ö. 920/1514 [?]] ait *el-Fevâtihu'l-ilâhiyye* isimli eser de Abdülkâdir Geylânî'ye [ö. 561/1165-66] nisbetle *Tefsîru'l-Ceylânî* ismiyle neşredilmiştir. Benzer şekilde Ebü'l-Kâsım et-Taberânî'ye [ö. 360/971] nisbetle *et-Tefsîru'l-kebir* ismiyle basılan eserin ise Ebû Bekir el-Haddâd'ın [ö. 800/1398] tefsiri olduğu anlaşılmıştır. Alemuddîn es-Sehâvî'nin [ö. 643/1245] *Tefsîru'l-Kur'âni'l-Azîm* isimli tefsirinin yazma nüshası Hizâneü't-Teymûriye'de bulunmaktadır. Bu eser Sehâvî'ye nisbetle iki cilt halinde yayımlanmıştır. Ancak bu nüsha üzerinde inceleme yapan bir araştırmacı, eserin Sehâvî'ye nisbetinin doğru olmadığını belirtmiştir. Benzer yanlışlıkların yapıldığı eserlerden biri de kaynaklarda Necmeddîn el-Kübrâ'ya [ö. 618/1221] atfedilen *Aynu'l-hayât* isimli tefsirdir. *Aynu'l-hayât*, aslında Necmeddîn el-Kübrâ'nın müridi Necmeddîn ed-Dâye'nin [ö. 654/1256] *Bahru'l-hakâik* adlı eseridir. *Bahru'l-hakâik* Necmeddîn ed-Dâye'nin başladığı ve Alâüddeve es-Simnânî'nin [ö. 736/1336] tamamladığı Arapça işâri Kur'ân tefsiridir. Zehebî'nin [ö. 748/1348] *Ma'rifetü'l-kurrâi'l-kebir* isimli eserinin üç farklı neşri mevcuttur. İlk neşir, yazma eser neşrinin kurallarına uygun yapılmadığı gerekçesiyle eleştirilmiştir. Eserin ilk neşri 721, ikinci neşri 734 biyografi ihtiva ederken Tayyar Altıkulaç'ın gerçekleştirdiği üçüncü neşirde bu sayı 1241'i bulmuştur. Bu örnek, birden fazla nüshası bulunan yazma eserlerin tahkiklerinde esas alınan nüshaların tespitinde yapılacak bir hatanın başka hataları da beraberinde getirdiğini göstermektedir. Bu makalede, neşredilen bazı yazma tefsirlerin metin incelemesi gerçekleştirilecek ve bu eserlerin müelliflerine aidiyeti ve tahkik kalitesi sorunları gösterilecek ve değerlendirilecektir.

Anahtar Kelimeler: Yazma Tefsirler, Nahçıvânî, Sehâvî, Taberânî, *Ma'rifetü'l-kurrâi'l-kebir*.

Attribution and Verification Quality Problems Encountered in Publishing of Some Manuscript Tafsirs: A Review of Some Tafsir Books

Asst. Prof. Dr. Ferihan Özmen^{1*}

First received: 27.01.2020
Accepted: 01.05.2020

Citation:
IBAD Journal of Social Sciences
Issue: 8 **Pages:** 145-159
Year: 2020 **Session:** Fall

This article was checked by *Turnitin*.
Similarity Index 16%

¹ Çanakkale Onsekiz Mart University,
Turkey, ferihanozmen@hotmail.com,
ORCID ID 0000-0003-2497-585X

* Corresponding Author

ABSTRACT

The verification (edition critique) and publications of manuscript copies may include issues such as that a work is published with an attribution to someone other than the actual author. For instance, ‘Abd al-Raz āzq al-Qashānī’s *al-Tafsīr* was published with the name *Tafsīr Ibn ‘Arabī* with an attribution to Ibn ‘Arabī. Likewise, Ni‘mat Allāh al-Nakhjawānī’s *Fawātiḥ al-ilāhiyah* was published as *Tafsīr al-Jīlānī* with an attribution to ‘Abd al-Qādir al-Jīlānī. It turns out that the work published with the name *al-Tafsīr al-kabīr* by Abū al-Qāsim al-Ṭabarānī is actually a tafsīr by Abū Bakr al-Ḥaddād. The manuscript copy of al-Sakhāwī’s tafsīr named *Tafsīr al-Qur’ān al-‘Azīm* is found in al-Khizānah al-Taymūriyah. This book is published as two volumes with attribution to ‘Alam al-Dīn ‘Alam al-Dīn al-Sakhāwī. However, a researcher, who has examined this copy, states that attribution of the work to al-Sakhāwī is incorrect. One of the works with similar mistakes is the tafsīr named *‘Ayn al-ḥayāh* attributed to Najm al-Dīn al-Kubrā. *‘Ayn al-ḥayāh* is actually the work titled *Baḥr al-ḥaqā’iq*. *Baḥr al-ḥaqā’iq* is an Arabic *ishārī* Qur’ān tafsīr started by Najm al-Dīn al-Dāyah, who is the follower/student of al-Dīn al-Kubrā, and completed by ‘Alā’ al-Dawla al-Simnānī. al-Dhahabī’s work titled *Ma’rifat al-qurrā’* has three different publications. The first publication is criticized on the grounds that manuscript publication is not made in accordance with the rules. While the first publication of the work contains 721 biographies, and the second one contains 734 biographies, this figure reaches 1241 in the third publication by Tayyar Altıkulaç. This example indicates that, if a mistake is made while determining the copy to be taken as a basis for verification of manuscripts with more than one copies, then it is possible to have other consequent mistakes. In this article, several tafsīr manuscripts will be examined and evaluated in term of the belongingness to the author and verification quality problems.

Keywords: Manuscript tafsirs, al-Nakhjawānī, al-Sakhāwī, al-Ṭabarānī, *Ma’rifat al-qurrā’ al-kibār*

INTRODUCTION

Islamic scholars showed a great interest to understand and interpret the message of the Holy Qur'ān, and several manuscripts were reconciled with this purpose. In many libraries of the Islamic world, wide tafsir collections started to appear since the hijri 2nd century. Kept in libraries to this day, these manuscripts are now conveyed to readers through verification (edition critique) and publication of modern time researchers.

There are certain rules to be followed for verification and publication of manuscripts. These may be listed as collecting and compiling written copies, classifying the copies in accordance with certain criteria, determining the copy to be taken as the basis or verification, comparing different copies, determining the name and the authorship of the manuscript, dominance of the manuscript's subject, getting to know the style of the manuscript's author and correct reading of the manuscript. In case these rules are ignored while verifying and publishing, it is inevitable for some manuscripts to contain some mistakes or deficiencies. For instance, in cases where the author does not mention his name inside the work, or the person copying the work does not specify his name or cites the wrong name, a manuscript may be published with an attribution to someone other than the author. Moreover, sometimes, a work whose author is not known may be attributed to a famous author merely on the basis of writing style. This mistake may sometimes be a result of carelessness, but there are also cases where attribution to a famous author is made with the desire of making use of the fame of such a person. Sometimes, a mistake made while determining the copy to be taken as a basis for the verification of manuscripts with more than one copies, for instance, a study conducted on a work's unfinished first/early edition with extended and/or emended copies may be wrong or deficient.

This study will address attribution and verification quality problems encountered in verification and publication of some manuscript tafsirs, and an assessment will be made on some specific works. Additionally, as an example to problematic publications, *al-Tafsir al-kabir* printed with a false attribution to the famous mohaddis al-Ṭabarānī will be reviewed, and the impossibility of its correct attribution to al-Ṭabarānī in terms of sources, method and content will be pointed out. The following works will be the subject of this study: *Tafsir* of 'Abd al-Qādir al-Jīlānī [d. 561/1165-66], *al-Fawā'id al-mushawwiq* of Ibn Qayyim al-Jawzīyah [d. 751/1350], *Tafsir* of 'Alam al-Dīn al-Sakhāwī [d. 643/1245], *Tafsir* of Ibn 'Arabī [d. 638/1240], *al-Ta'wīlāt* of Najm al-Dīn al-Kubrā [d. 618/1221], *Tafsir* of Abū al-Ḥasan al-Khawārizmī [d. 560/1167], *Tafsir* of al-Ṭabarānī [d. 360/971], *Ta'wīlāt al-Qur'ān* of al-Māturīdī [d. 333/944], *al-Mufradāt* of Rāghib al-Iṣfahānī [d. around 423/1032], *Ma'rifat al-qurrā'* of al-Dhahabī [d. 748/1348].

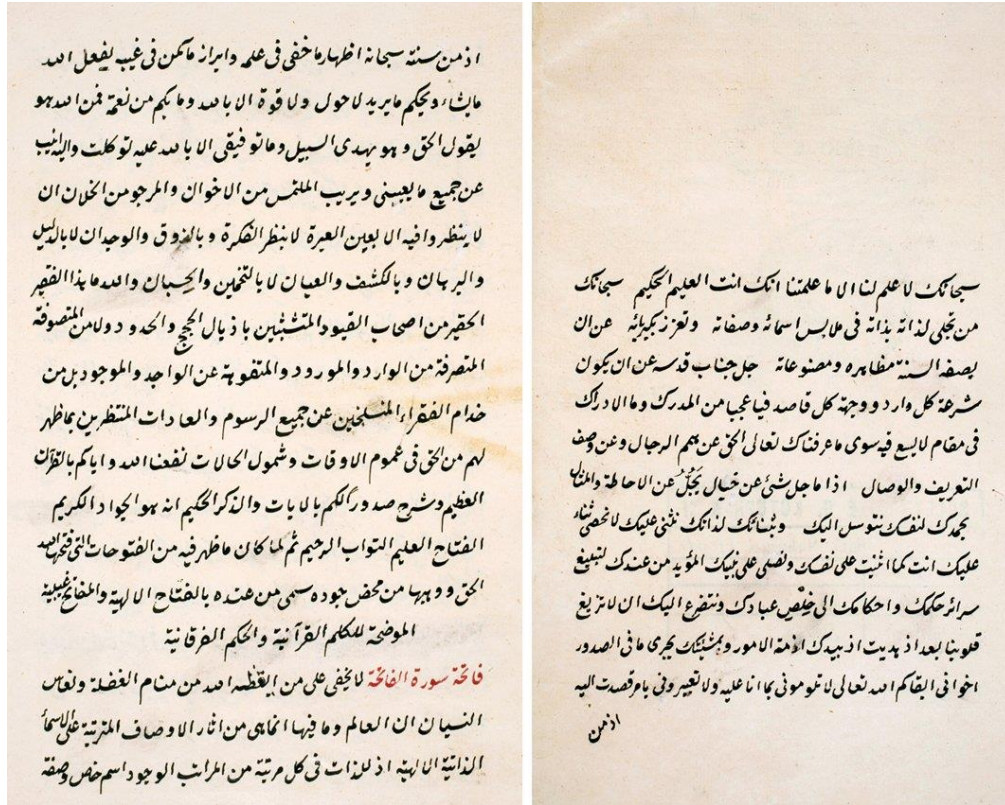
1. PUBLICATION OF MANUSCRIPTS WITH AN ATTRIBUTION TO SOMEONE OTHER THAN THE AUTHOR

Publication of manuscript tafsirs with an attribution to someone other than its author is an issue that is being frequently encountered recently. Some of the works wrongly published on behalf of another author were as follows.

1.1. *Tafsir al-Jīlānī* li 'Abd al-Qādir al-Jīlānī

The publications of manuscripts have problems such as attribution of the work to someone other than its actual author. An example of a mistakenly attributed tafsir is the one published in 2009 by two different publishers with an attribution to 'Abd al-Qādir al-Jīlānī. The work was published with the name *Tafsir al-Jīlānī* in the Istanbul edition (Ceylānī [Jīlānī], 2009). The Beirut edition was named *Tafsir al-Jīlānī*. However, as clearly seen in both prints, the author of the work states in the last part of the foreword that he named this tafsir *al-Fawātih al-ilāhiyah wa-al-mafātih al-ghaybiyah al-mudīhah li-al-kalīm al-Qur'āniyah wa-al-hikam wa-al-furqāniyah* (See el-Ceylānī [Jīlānī], 2009, 1, p. 34; al-Jīlānī, 2009, 1, p. 52). No such tafsir can be seen among 'Abd al-Qādir al-Jīlānī's works or in the memoirs compiled by his students from Jīlānī's lectures (See Uludağ, 1988, 1, pp. 236-237). The tafsir known by this name belongs to the Naqshbandī Sheikh Ni'mat Allāh Ibn Maḥmūd al-Nakhjawānī [d. 920/1514] (Chalabī, 1941, 2, p. 1292; al-Ziriklī, 1992, 8, p. 39; Kurt, 2007, 33, p. 133; Turan, 1985, pp. 61-76). There is also an article explaining with evidence that the work's true owner is al-

Nakhjawānī rather than Jīlānī (See Musakhanov and Tosun, 2014, pp. 1-16). The copies of al-Nakhjawānī's tafsir is kept at the Topkapı Palace Museum Library (Aḥmad III, no. 61) and in the Sulaymaniyah Library (Hacı Mahmud Efendi, no. 2). The work was published with the name *Tafsir Ni'mat Allāh*, too (al-Nakhjawānī, 1907). The work attributed to 'Abd al-Qādir al-Jīlānī was translated into Turkish and published in Istanbul in 2012 with the name *Geylānī Tefsiri* (Geylānī, 2012).



The first two pages of al-Nakhjawānī's tafsir called *al-Fawātih al-ilāhiyah* (Sulaymaniyah Library, Hacı Mahmud Efendi, no. 2)

1.2. *al-Fawā'id al-mushawwiq ilā 'ulūm al-Qur'ān wa-al-'ilm al-bayān li Ibn Qayyim al-Jawzīyah*

Muqaddimat Tafsir Ibn al-Naqīb fī 'ilm al-bayān wa-al-ma'ānī wa-al-badī' wa-i'jāz al-Qur'ān written by Ibn al-Naqīb al-Maqdisī [d. 698/1298] as an introduction to his book *al-Tahrīr wa-al-tahbīr* was published for the first time with the name *al-Fawā'id al-mushawwiq ilā 'ulūm al-Qur'ān wa-al-'ilm al-bayān* (Ed. M. Badr al-Dīn al-Na'sānī, Cairo 1909) with an attribution to Ibn Qayyim al-Jawzīyah [d. 751/1350] (Ibn al-Qayyim al-Jawzīyah, nd.). Various prints followed this in a similar manner (Beirut 1982, Cairo 1994, Cairo, nd.). However, Aḥmad Muḥammad Shākir (d.1958) has revealed that attribution of the book to Ibn Qayyim al-Jawzīyah is highly doubtful, and the name in the manuscript copy was subsequently added (Abū al-Ashbāl, 1916, pp. 121-122; Birişik, 2000, 21: p. 165; Apaydın, 1999, 20: p. 121). The work was published with an attribution to Ibn al-Naqīb al-Maqdisī, too (Ibn al-Naqīb, 1995).



Title page and first page of Ibn al-Naqīb al-Maqdisī's *al-Tahrīr wa-al-tahbīr* (Sulaymaniyah Library, Fātih, no. 177)

1.3. *Tafsīr al-Qur'ān al-'Azīm li 'Alam al-Dīn al-Sakhāwī*

Abū al-Ḥasan 'Alam al-Dīn 'Alī ibn Muḥammad ibn 'Abd al-Ṣamad al-Sakhāwī [d. 643/1245] was a scholar of qirā'at and tafsīr. Sources indicate that al-Sakhāwī wrote a four-volume tafsīr up to the Surah al-Kahf (al-Suyūfī, 1976, pp. 84-85). The manuscript copy of al-Sakhāwī's tafsīr named *Tafsīr al-Qur'ān al-'Azīm* is found in al-Khizānah al-Taymūrīyah (Dār al-Kutub al-Miṣrīyah, no. 159). This book, which includes a complete tafsīr of the Qur'ān from al-Fātihah to al-Nās, was published as two volumes with attribution to al-Sakhāwī (al-Sakhāwī, 2009). However, Muḥammad al-Idrīsī al-Ṭāhirī, who examined this copy in al-Khizānah al-Taymūrīyah, stated that attribution of the work to al-Sakhāwī was incorrect (al-Sakhāwī, 2002, 1, pp. 72-75). According to information reported by al-Ṭāhirī, while the first pages of the work's first and second volumes state that it belongs to 'Alam al-Dīn 'Alī al-Sakhāwī (al-Sakhāwī, 2002, 1, p. 73), this is not true. This is because the work is a complete tafsīr consisting of two volumes. Additionally, some quotes from al-Sakhāwī taken from his tafsīr made by his student Abū Shāmah al-Maqdisī [d. 665/1268] in his work titled *Kitāb al-Rawḍatayn* are not found in this tafsīr attributed to al-Sakhāwī in al-Khizānah al-Taymūrīyah. For example, Abū Shāmah al-Maqdisī states the following (al-Maqdisī, 1997, 3: p. 395):

وقد تكلم عليه شيخنا ابو الحسن علي بن محمد في تفسيره الاول فقال وقد وقع في تفسير ابي الحكم الاندلسي في اول سورة الروم اخبار عن فتح البيت المقدس، وأنه ينزع من أيدي النصارى سنة ثلاث وثمانين وخمسائة وقال لي بعض الفقهاء انه استخراج ذلك من فاتحة السورة

These quotes taken by al-Maqdisī are not found in the tafsīr published with attribution to al-Sakhāwī (see al-Maqdisī, 1997, 3, p. 395). Moreover, the 288-leaf (*waraq*) manuscript tafsīr copy registered at Beyazid State Library (Veliyyuddin Efendi no. 166); is attributed to al-Sakhāwī. The work with the statement of "Tafsīr al-Sakhāwī" on its wiqāyah (protection) leaf does not belong to al-Sakhāwī according to the examinations made by Mollaibrahimoğlu. This is because the sources of this tafsīr include the tafsīr of al-Bayḍāwī [d.685/1286] named *Anwār al-tanzīl wa-asrār al-ta'wīl* and the work of al-Ḥusayn ibn 'Abd Allāh ibn Muḥammad al-Ṭībī [d.743/1343] named *Futūḥ al-ghayb fī al-kashf 'an qinā' al-rayb: wa-hūwa*

Hāshiyat al-Ṭībī ‘alā al-Kashshāf (Mollaibrahimoğlu, 2007, pp. 665-667). As al-Sakhāwī lived much earlier than al-Bayḍāwī and al-Ṭībī, this manuscript copy of tafsir cannot belong to al-Sakhāwī. In the verified edition of the al-Taymūrīyah copy, this issue is indicated in the section of introduction by the publisher. The researcher of the work firstly mentions that the tafsir has two copies in al-Taymūrīyah (no. 159) and Veliyyuddin Efendi (no. 166). The researcher states that although it says the name of “Sakhāwī” is written on the cover of the Veliyyuddin Efendi copy of the work, it cannot belong to ‘Alam al-Dīn ‘Alī al-Sakhāwī, because there are quotes/citations in the work that belong to scholars who lived in periods after al-Sakhāwī. For this reason, he states that only the al-Taymūrīyah copy is considered in verification processes (al-Sakhāwī, 2009, 1, p. 39).

Tayyar Altıkulaç, investigating the Veliyyuddin copy (no. 166), found that the first leaf of the work includes the statement *Tafsir al-Sakhāwī al-Jāmi‘ bayna al-tafsir wa-al-Qirā’āt* and saw that the copy included the entirety of the Qur’ān (Altıkulaç, 2009, 36, p. 312). In this case, although it may be thought that this work’s attribution to al-Sakhāwī is incorrect. When it is considered that the explanations in the work in the form of tafsir are very limited, and issues of qira’at, which is the main area of scholarship/expertise for al-Sakhāwī, are taken on in a much broader scope, it is possible that this copy is another work of al-Sakhāwī (Altıkulaç, 2009, 36, p. 312).

1.4. *Tafsir Ibn ‘Arabī: Tafsir al-Qur’ān al-ḥakīm*

‘Abd al-Razzāq al-Qashānī’s [d. 736/1335] ishārī sūfī tafsir known as *Ta’wīlāt al-Qur’ān*, *Ta’wīlāt al-āyāt* and *Ta’wīlāt al-Qashānīyah* have been attributed to Ibn ‘Arabī (Uludağ, 2002, p. 5) for unknown reasons and printed several times with the name *Tafsir Ibn ‘Arabī*. The reason for the work to be connected with Ibn ‘Arabī could be the similarity of the work’s style with that of Ibn ‘Arabī. This is because the work is a mystic work based on the concepts and terms developed by Ibn ‘Arabī. However, in his books *Ḥaqā’iq al-ta’wīl*, *Iştilāḥ al-sūfīyah* and *Sharḥ fuṣūṣ al-ḥikam*, Qashānī clearly indicates that he has written a book named *Ta’wīlāt al-Qur’ān al-ḥakīm*. The preface of *Ḥaqā’iq al-ta’wīl* indicates that, during the compilation of this work, he completed *Ta’wīlāt* before writing surah al-Kahf and then continued writing *Ḥaqā’iq al-ta’wīl* (Kaya, 2015, p. 119). Long after *Ta’wīlāt al-Qur’ān* was printed with an attribution to Ibn ‘Arabī, Ahmet Taymur Pasha’s work named *Fihris al-khizānah al-taymūrīyah* was printed in 1948 in Cairo/Dār al-Kutub al-Miṣrīyah. Even though this work stated that *Ta’wīlāt* belonged to al-Qashānī, the 2006 edition printed in Dār al-Kutub al-‘Ilmīyah was once again printed as Ibn ‘Arabī’s tafsir (Kaya, 2015, p. 119).

The manuscript copies of the work point out to Qashānī in its sources (Brockelmann, 1938, 2, p. 280). Additionally, as cited/expressed by Pierre Lory who worked on the ishārī tafsir method of Qashānī, in *Ta’wīlāt*, Qashānī mentions his master Nūr al-Dīn ‘Abd al-Şamad ibn ‘Alī al-Natanzī by stating “I heard from our Sheikh Nūr al-Dīn ‘Abd al-Şamad that...” [d. 699/1300] (Jamī, 1958, s. 482). This statement is included in the edition where *Ta’wīlāt* was published with attribution to Ibn ‘Arabī (Ibn ‘Arabī, nd., 2, p. 116). However, the aforementioned Nūr al-Dīn ‘Abd al-Şamad could not be the Sheikh of Ibn ‘Arabī who died in hijri 638 (Lory, 2001, p. 26).

The single-volume manuscript copy of *Ta’wīlāt al-Qur’ān* attributed to Ibn ‘Arabī at Atif Efendi Library, was translated in two volumes into Turkish by Vahdettin İnce and published as the translation of Ibn ‘Arabī’s tafsir (İbnü’l-Arabî, A.A.M., nd). Surprisingly, it was also translated as a three-volume set into Turkish as *Te’wīlāt-ı Kāşāniyye: Kur’an-ı Kerim’in Öz Tefsiri* with an attribution to ‘Abd al-Razzāq al-Qashānī (Kāşānî, 1988).

1.5. *al-Ta’wīlāt al-Najmīyah li Najm al-Dīn al-Kubrā*

One of the works with similar mistakes is the tafsir named *‘Ayn al-ḥayāh* attributed to Najm al-Dīn al-Kubrā Aḥmad ibn ‘Umar ibn Muḥammad [d. 618/1221]. *‘Ayn al-ḥayāh* is actually the work titled *Baḥr al-ḥaqā’iq* by the follower of al-Dīn al-Kubrā named Najm al-Dīn al-Dāyah Abū Bakr ‘Abd Allāh ibn Muḥammad ibn Shāhāwar al-Asadī al-Rāzī [d. 654/1256]. *Baḥr al-ḥaqā’iq* is an Arabic ishārī Qur’ān tafsir started by Najm al-Dīn al-Dāyah and completed by ‘Alā’ al-Dawla al-Simnānī [d. 737/1336]. The complete name of the work is *Baḥr al-ḥaqā’iq wa-al-ma’ānī fī tafsir (al-Qur’ān) al-sab‘ al-mathānī*. The work is also known as *‘Ayn al-ḥayāh* and *al-Ta’wīlāt al-Najmīyah* (Algar, 1991,

p. 515). However, the work is wrongly introduced in various manuscript work catalogues and some sources, and it is sometimes attributed to different authors. Nevertheless, ‘*Ayn al-hayāh* found in the Sulaymaniyah Library (Damad İbrāhīm Paşa, no. 153) is attributed to Najm al-Dīn al-Kubrā, the teacher of Najm al-Dīn al-Dāyah (Algar, 1991, p. 515). *Baḥr al-ḥaqā’iq* was also published with the name *al-Ta’wīlāt al-Najmīyah* with attribution to Najm al-Dīn al-Kubrā (Uludağ, 2001, p. 427; Najm al-Dīn al-Kubrā and al-Simnānī, 2009). This confusion is caused by the mutually shared name by al-Kubrā and al-Dāyah (Algar, 2006, p. 500). Due to reasons such as the period and geography they lived in, the master-apprentice relationship between them and name similarity, the work has been known with the names of these two different authors (Okuyan, 2001, pp. 97-129). In fact, Najm al-Dīn al-Kubrā wrote a tafsir, but this work has not reached our time (Ateş, 1974, pp. 140-143). As understood from the information provided by Süleyman Ateş who have studies on this issue, the copies of this tafsir attributed to Najm al-Dīn Al-Kubrā actually belong to Najm al-Dīn al-Dāyah, who was his student and follower. Najm al-Dīn al-Dāyah wrote a tafsir of nine volumes and he could reach up to the eighteenth ayah of Surah al-Dhāriyāt as his lifespan did not allow him, while ‘Alā’ al-Dawla al-Simnānī continued where he left off, completed a complementary tafsir consisting of a single volume, and he clearly stated this issue in his introduction. The tafsir that is found in catalogues with different names as ‘*Ayn al-hayāh*, *Baḥr al-ḥaqā’iq* and *al-Ta’wīlāt al-Najmīyah* is this one. The addition by al-Simnānī has the name *Najm al-qir’ān fī ta’wīlāt al-Qur’ān* (Algar, 1991, p. 515).

1.6. *Tafsir al-Khawārizmī* li Abū al-Ḥasan ‘Alī ibn Muḥammad al-Khawārizmī

Failure to carefully examine the names of authors and works that are found on manuscript tafsir copies leads to such mistaken outcomes. Likewise, sources that provide information on handwritten works report that the Arabic work named *Tafsir al-Khawārizmī* found in the Murad Molla Library [in Istanbul] no. 83 belongs to Abū al-Ḥasan ‘Alī ibn Muḥammad al-Khawārizmī [d. 560/1167] (Mollaibrahimoğlu, 2007, pp. 157-159). This is because the apparent evidence in the writing indicates this. These indications have wrongly directed bibliographic studies and recorded the work as *Tafsir al-Khawārizmī* due to citations that have been made subsequently. The beginning section of the work is also lost. However, a study on the work claimed that the tafsir actually belongs to the scholars of theology and mufassir Najm al-Dīn Abī al-Rabī‘ Sulaymān ibn ‘Abd al-Qawī al-Ṭūfī al-Faḥḥ al-Ḥanbalī [d. 716/1316] (Arpağuş, 2016, pp. 101-114). In the study which was carried out by investigating the content and text of the work with the name *Tafsir al-Khawārizmī* and examining the book name given in the work and a note at the end of the work, it was understood that the work is actually the tafsir of Najm al-Dīn al-Ṭūfī named *Ishārāt al-ilāhīyah ilā al-mabāḥith al-uṣūliyah*. Additionally, the manuscript copy was also compared to the verified publication of the Egypt-Cairo edition of *Ishārāt* (Najm al-Dīn al-Ṭūfī, [al-Qāhira: al-Fārūq al-Ḥadīthah lil-Ṭibā‘ah wa-al-Nashr], 2002), and as a result, it was determined that the manuscript copy of the work is identical to the publication of *Ishārāt* (Arpağuş, 2016, p. 113).

1.7. *al-Tafsir al-kabir: Tafsir al-Qur’ān* li Abī al-Qāsim al-Ṭabarānī

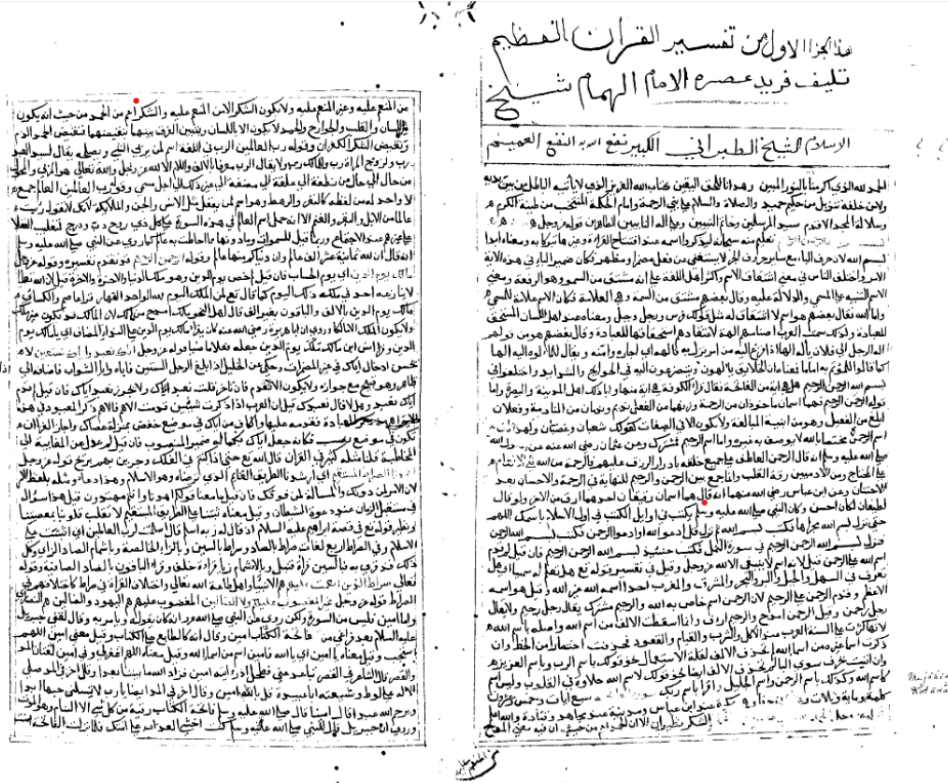
Another example of the series of works attributed to someone other than the actual owner is the tafsir named *al-Tafsir al-kabir: Tafsir al-Qur’ān al-‘aẓīm* published in Jordan in 2008 with an attribution to Abū al-Qāsim al-Ṭabarānī [d. 360/971]. Consisting of 3152 pages and six volumes, the work was verified and published by Hishām al-Badrānī.¹ According to the literature, al-Ṭabarānī was a glossator and wrote a four-volume tafsir (al-Dāwūdī, 1972, 1: p. 199; al-Dhahabī, 1985, 16: p.128; Id, 1998, 3: pp. 85-86; al-Adnavī, 1997, p. 93; Ziriklī, 3: p.121). Additionally, there is a manuscript tafsir copy in Strasbourg University National Library in France registered with the name of al-Ṭabarānī. Registered with the inventory number 4174 in the library, this 532-leaf volume of *Tafsir al-Qur’ān* was copied in hijri 964. On the inner cover and at the top part of the first page of the copy, it says “al-Imām al-Humām al-Sheikh al-Islam al-Ṭabarānī al-Kabir’s tafsir”². However, in one of his articles, a

¹ The information on the tafsir of Tabarānī was compiled by summarization from the author’s article named “Taberānī Tefsiri Üzerine: “et-Tefsiru’l-Kebir’in Taberānī’ye Nisbetle Neşri Meselesi”. For details, see: Ferihan Ozmen, “Taberānī Tefsiri Üzerine: “et-Tefsiru’l-Kebir’in Taberānī’ye Nisbetle Neşri Meselesi”, *Bilimname* 2/29 (2015), 161-181.

² The expression in the inner cover of the book (1^a) is as follows:

هذا كتاب تفسير فريد دهره و حكيم عصره شيخ الإسلام الإمام الهمام الشيخ الطبراني الكبير عن تفسير القرآن العظيم

researcher named Ibrāhīm Bāces ‘Abd al-Majīd claimed that this tafsir was wrongfully attributed to al-Ṭabarānī and it actually belonged to the Ḥanafī scribe ‘Abd al-Ṣamad ibn Mahmūd ibn Yūnus al-Ghaznavī [d. 751/1350] from the 5th hijri century (See ‘Abd al-Majīd, 1997, pp. 98-107).



The first two pages of tafsir registered with the name of al-Ṭabarānī in Strasbourg University National Library, no. 4174.

When the tafsir copy attributed to al-Ṭabarānī but claimed to belong to al-Ghaznavī in Strasbourg is compared to the al-Ghaznavī tafsir copies, it is obvious that it is not a tafsir by Abd al-Ṣamad al-Ghaznavī but rather a tafsir named *Kashf al-tanzil fī tahqīqī'l-mabāhis wa-al-ta'wīl* (Ḥaddād, 2003), famous with the name *Tafsir al-Ḥaddād*, by the 8th hijri century Ḥanafī scribe Abū Bakr ibn ‘Alī ibn Muḥammad al-Ḥaddād al-Yamanī [d. 800/1398]. It is obvious that *al-Tafsir al-kabūr: Tafsir al-Qur’ān al-‘aẓīm* (al-Ṭabarānī, 2008) published by Hishām al-Badrānī with an attribution to al-Ṭabarānī actually belongs to al-Ḥaddād. It seems like al-Badrānī attributed the work to al-Ṭabarānī on the basis of the note found on the first page of the only copy he had.

A close review of *al-Tafsir al-kabūr* in terms of its sources, content and method reveals the impossibility of this work to belong to al-Ṭabarānī.

A comparison of the *al-Tafsir al-kabūr*'s copy held at Strasbourg and attributed to al-Ṭabarānī with the revised edition indicates quotations from glossators such as al-Tha‘labī [d. 427/1035], al-Wāhidī [d. 468/1076], al-Zamaksharī [d. 538/1144] and ‘Abd al-Ṣamad al-Ghaznavī who lived after al-Ṭabarānī.

However, expressions such as "كذا في تفسير عبد الصمد" : It is the same in the tafsir of ‘Abd al-Ṣamad", " قال في تفسير الثعلبي" : and in the tafsir of al-Tha‘labī", " وفي الكشاف" : and in the al-Kashshāf", " قال في وسيط الواحدي" : al-Wāhidī said in *al-Wasīf*" that refer to the

The expression at the top of the first page of the copy (1^b) is as follows:

هذا الجزء الأول من تفسير القرآن العظيم تأليف فريد عصره الإمام الهمام شيخ الإسلام الشيخ الطبراني الكبير

Similar expressions are found at the fascicle tops in pages (waraq) 169 and 291.

aforementioned glossators in the manuscript copy were ignored by the researcher al-Badrānī in the revised edition of *al-Tafsīr al-kabīr*, and it has been expressed/claimed that the author added these to the text through footnotes (See al-Ṭabarānī, 2008, 1, p. 145; 2, p. 20, 59, 93, 380; 3, p. 500, 504).

In the verified print of *al-Tafsīr al-kabīr* and in the copy of the manuscript version of it, it is clearly seen that the book is referring to ‘Abd al-Şamad al-Ghaznavī’s tafsīr dated 487/1094. In many parts of his work, the author is referring to the aforementioned exegesis through expressions such as "it has also been mentioned in the interpretation of ‘Abd al-Şamad" and "as in the interpretation of ‘Abd al-Şamad".³ However, in the verified version of the work, it is seen that the researcher ignored a referral to ‘Abd al-Şamad al-Ghaznavī, and the author added these to the text through footnotes (for instance, See al-Ṭabarānī, 2008, 3, pp. 500, 504). As such, Abū Bakr al-Ḥaddād used Ghaznavī’s tafsīr as the main source in *Tafsīr al-Ḥaddād*, and in the tafsīr of six different verses, he similarly made many references through expressions such as “it has also been mentioned in the interpretation of ‘Abd al-Şamad" and "as in the interpretation of ‘Abd al-Şamad” (See al-Ḥaddād, 2003, 1, p. 364; 2, p. 371-372; 4, p. 12, 45, 49; 5, p. 370). In the verified version of *Tafsīr al-Ḥaddād*, the researcher used footnotes about these expressions, and by the references made from *Kashf al-zunūn* and *Hadīyat al-‘arīfīn*, he clearly expressed that this person is “Abū al-Faṭḥ ‘Abd al-Şamad ibn Maḥmūd ibn Yūnus al-Ghaznavī” (See al-Ḥaddād, 2003, 1, p. 364; 2, p. 371).

al-Tafsīr al-kabīr contains the expression "The same in the interpretation of al-Tha'labī" referring to Abū Ishāq Aḥmad ibn Ibrāhīm al-Tha'labī’s [d. 427/1035] *al-Kashf wa-al-bayān an tafsīr al-Qur’ān* (See al-Ṭabarānī, 7^b, 265^b). This tafsīr has been shown as a source in many parts of the work, but Hishām al-Badrānī, while verifying *al-Tafsīr al-kabīr*, left out the “The same in the interpretation of Tha'labī” expressions from the text and expressed/claimed in the footnotes that these have been added (included) to the text by the author (See al-Ṭabarānī, 2008, 1, p. 145; 2, p. 20, 59, 93, 380).

In *al-Tafsīr al-kabīr*, the tafsīr by the famous Mu'tazilite exegetes Abū al-Qāsim Maḥmūd ibn Omar ibn Muḥammad al-Zamakhsharī [d. 538/1144] is also provided as a source. For instance, in the manuscript copy of the al-Ṭabarānī tafsīr, the author indicates *al-Kashshāf* as a source by saying “in al-Kashshāf”, and then interprets the verse with Zamakhsharī’s words, commemorating the name of al-Zamakhsharī. This way, he is referring to the name of the author and his work (al-Ṭabarānī, 405^b). Having ruled out these expressions from the text and indicated in footnotes, the researcher Badrānī said these have been mistakenly added (included) to the text by the author (See al-Ṭabarānī, 2008, 5, p. 263).

al-Tafsīr al-kabīr also contains references made to Abū al-Ḥasan ‘Alī ibn Aḥmad al-Wāḥidī’s [d. 468/1076] *al-Waṣīṭ fī tafsīr al-Qur’ān al-majīd*. For instance, he mentions Wāḥidī openly and the name of his work (al-Ṭabarānī, 2008, 3, p. 125, 504). In the expression “from Wāḥidī”, the events reported in the exegesis of the verse were taken from Wāḥidī’s *Waṣīṭ*. Unfortunately, Hishām al-Badrānī left out these sections, too, in the verification of *al-Tafsīr al-kabīr*, and in the footnotes he gave for these, he expressed/claimed the author has mistakenly added these expressions into the text (See al-Ṭabarānī, 2008, 3, p. 125, 504).

In *al-Tafsīr al-kabīr*, a reference is also made to the author “Muḥammad ibn al-Faḍl” [d. 416/1025] (See al-Ṭabarānī, 86^b). Badrānī does not make any comments about Muḥammad ibn al-Faḍl, whose name is mentioned at this point (al-Ṭabarānī, 2008, 2, p. 10). However, we believe that Muḥammad ibn al-Faḍl mentioned in here is actually Abū Bakr Muḥammad ibn al-Faḍl ibn Muḥammad ibn Ja’far ibn Şāliḥ al-Balḥī [d. 416/1025], a glossator from the 5th century. According to the literature, this person has a book named *al-Tafsīr al-kabīr* (al-Sam‘ānī, 1980, 6: p. 172; al-Dāwūdī, 1972, 2, p. 222; al-Suyūṭī, 1976, pp. 112-113). Abū Bakr al-Ḥaddād’s main source in *Tafsīr al-Ḥaddād* was *Tafsīr ‘Abd al-Şamad al-Ghaznavī*, who in the epilogue of *Tafsīr al-Qur’ān al-‘azīm* listed some sources including the tafsīr by Muḥammad ibn al-Faḍl and said he took this tafsīr in year h. 436 [1044-45] by

³ See al-Ṭabarānī, [La bibliothèque nationale et universitaire de Strasbourg], no. 4174, 66^a. In the exegesis of the verse in question, Ghaznavī’s expression is the same. cf. al-Ghaznavī, Mihrishah, no. 24, 82^b-83^a, 265^a; 265^b; 397a-b; See Ozmen, 2015, pp. 167-169.

the approval of his master Abū Naṣr Muḥammad ibn Aḥmad ibn Muḥammad ibn Shabīb al-Khāghidī [d. Around 436/1044-45), who himself listened to it from Muḥammad ibn al-Faḍl (al-Ghaznavī, 648^a). In this case, it is understood that *al-Tafsīr al-kabīr* makes references to the tafsīr by Muḥammad ibn al-Faḍl, who passed away in the h. 5th century (Ozmen, 2015, p. 172).

One of the most significant indications that *al-Tafsīr al-kabīr* cannot belong to al-Ṭabarānī is the fact that the manuscript copy of the book conveys the view of the hijri 5th century Ḥanafī scholar (al-Sam‘ānī, 1980, 4, 118.) Abū ‘Aṣim Muḥammad ibn Aḥmad al-‘Āmirī [d. 415/1024, 1025] by quoting ‘Abd al-Ṣamad al-Ghaznavī (See al-Ṭabarānī, 148^a). The view of Abū ‘Aṣim al-‘Āmirī taken by the author from ‘Abd al-Ṣamad’s (al-Ghaznavī) tafsīr is also found in al-Ghaznavī’s tafsīr (al-Ghaznavī, 174^b). This section found in the manuscript copy of the work and consisting of a very long paragraph, was left out of the text in *al-Tafsīr al-kabīr* but given as a footnote by the researcher Badrānī, who expressed/claimed that this section was added to the text by the author, and the expressions in it did not conform to the style of the author (al-Ṭabarānī, 2008, 2, pp. 346-347).

In summary, *al-Tafsīr al-kabīr* cannot belong to al-Ṭabarānī, as it refers to many scholars such as al-Tha‘labī, al-Wāhidī, al-Zamaksharī, ‘Abd al-Ṣamad al-Ghaznavī, Muḥammad ibn al-Faḍl and Abū ‘Aṣim Muḥammad ibn Aḥmad al-‘Āmirī who all lived around the hijri 5th and 6th centuries, after al-Ṭabarānī.

In *al-Tafsīr al-kabīr*, the Qur’ān tafsīr was performed in compliance with the Sunnah, and many hadiths were given to describe the verses with unmistakable meaning. However, no proofs were mentioned in any of these narratives. When a mufasssīr leaves out the proofs in the area of narratives for reasons such as shortening, it may be accepted as his method. However, in a work said to be written by al-Ṭabarānī, known for his mohaddis (narrator of the Prophet’s sayings) qualities, who has produced many great works in this field, it is not comprehensible not to have a single narrative for which a proof was provided.

In *al-Tafsīr al-kabīr*, the exegesis of judgement verses was provided in great detail. However, even though it is a known fact that al-Ṭabarānī was a follower of the Ḥanbalī sect (Ibn Abī Ya‘lā, 1952, 2, pp. 49-51), this book mostly narrated the views of Abū Ḥanīfah [d. 150/767], and his companions regarding contentious issues and the views of Imām Mālik [d. 179/795] and Imām Shāfi‘ī [d. 204/820] were also narrated, but Aḥmad ibn Ḥanbal [d. 241/855] or Ḥanbalīs were not mentioned at all, other than some indirect references. Having a closer review, one may see from the beginning to the end that the book was assorted in line with the Ḥanafī fiqh, the judgement verses were mostly interpreted in line with Ḥanafī views by the author, and Ḥanafī views were again preferred by the author in contentious issues, thus widely conveying the Ḥanafī fiqh. Furthermore, the author referred to Ḥanafī scribes as “our companions”, clearly indicating his adherence to the Ḥanafī sect (See Ṭabarānī, 2008, 2, p. 290; 1, pp. 310-311; 1, pp. 336, 410; 2, pp. 360-393). Therefore, it is obvious that *al-Tafsīr al-kabīr* cannot belong to al-Ṭabarānī in terms of its content and method.

2. MISTAKES MADE IN THE TEXT VERIFICATIONS OF MANUSCRIPTS

Omissions such as not collecting all copies of a manuscript, not confirming the main copy to be taken as a basis for the verification process, not comparing various copies and failure to have a proper reading of the text may lead to some mistakes in verification.

2.1. *Ta’wīlāt al-Qur’ān li Imām al-Māturīdī*

Imām al-Māturīdī’s [d. 333/944] tafsīr, *Ta’wīlāt al-Qur’ān*, also known as *Ta’wīlāt Ahl al-Sunnah*, was fully published for the first time with a verification by Fāṭimah Yūsuf al-Khaymī in 2004 in Beirut. A publication of the work was verified by Dr. Majdī Basallum with the name *Ta’wīlāt Ahl al-Sunnah: Tafsīr al-Māturīdī* in 2005 again in Beirut. Fāṭimah Yūsuf al-Khaymī’s verification has received many acclamations for being the product of great effort by a single person; however, both publications also received criticism for not conforming to scientific publication methodology and containing some deficiencies and mistakes (Sülün, 2008, p. 64). *Ta’wīlāt al-Qur’ān* was published in 17 volumes in Istanbul (al-Māturīdī, 2005-2010), following many years of verification works by a

commission led by the late Bekir Topaloğlu. Comparing the first two publications to the Topaloğlu edition reveals some differences between them. Comparing these highly bulky books and finding any differences or errors requires a separate study.

2.2. *al-Mufradāt li Rāghib al-Iṣfahānī*

The famous book *al-Mufradāt* by Rāghib al-Iṣfahānī [d. around 423/1032] has several both manuscript and printed copies. The number of manuscript copies of it almost reaches a hundred. While some of these include the name of the copyist and the date, some others omit one or both. *al-Mufradāt* has several verified publications. However, these publications are full of errors.

In an article addressing *al-Mufradāt*, many criticisms have been made about its publications (Yolcu, 2008, pp. 135-136). According to the reviews on these publications, the publication in Egypt with a verification by Muḥammad Sayyid Kaylānī is full of errors and alterations. Additionally, it is also missing many articles such as “ba-sa-ma” and “ḥas-sa”. Even the verses contain hundreds of mistakes. Mistakes are also present in the version by Muḥammad al-Zuhrī al-Gamrāvī by comparing various copies and in the version printed as a massive volume in Turkey upon verification by Muḥammad Aḥmad Khalaf Allāh. Again, many mistakes are present in the publication made by Dār al-Fikr in Beirut upon verification by Nadim Mar’ashlī. Additionally, the researcher changed the concept order of the author, and brought some articles forward (See Rāghib al-Iṣfahānī, 2007, pp. 33-34.).

A few prints were made of the publication by the verification of Adnan Dāwūdī. However, there are differences even among the printed copies. For example, more than 800 differences were determined between the copies of the first and third editions. These were in the form of alteration of the ḥarakāt and addition of sentences, paragraphs and even articles. In a study, mistakes encountered in the printed copies of *al-Mufradāt* were shown in detail under three main categories as “mistakes regarding words”, “mistakes arising as a result of additions onto the text” and “general mistakes” (Rāghib al-Iṣfahānī, 2007, p. 38).

2.3. *Ma‘rifat al-qurrā’ al-kibār li al-Dhahabī*

al-Dhahabī’s [d. 748/1348] book *Ma‘rifat al-qurrā’ al-kibār ‘alā al-ṭabaqāt wa-al-a‘ṣār* containing the biographies of great recitation scholars is a highly valuable source. During the reviews he performed on the manuscript copies of this book, Tayyar Altıkulaç reached the conclusion that it had been written three times by the author and the second and third editions included new biographies and information (Altıkulaç, 2003, 28, p. 60). Accordingly, the first writing of the work was completed before year 719 [1319], and this version contains 734 biographies. According to the data in the second writing found in Paris Bibliothèque Nationale version (no. 2084) and thought to be written on 21 Shaban 724 [13 August 1324] and 9 Jumādā al-ākhirah 725 [23 May 1325], some new biographies were introduced, some were removed from the first one, and the number of biographies increased to 1018. The third writing, containing 1217 biographies, was completed in 730 [1330], and as specified personally by Dhahabī, new biographies and information were added, and some were removed (al-Dhahabī, 1995). The fact that it included the dates of death of some scholars who were alive during the writing of it is an indication that the author of the work kept working on it at least until the year 747/1346 and added some notes (Altıkulaç, 2003, 28, p. 60).

The book named *Ma‘rifat al-qurrā’* has various manuscript copies in different countries, and it has been published on three different occasions. The first publication by Muḥammad Sayyid Jād al-Ḥaqq by taking the Staatsbibliothek (no. 9943) copy as a basis was published in Cairo in 1969 and heavily criticized by the other publishers of the work, on the grounds that it did not conform to manuscript publication rules and scientific sincerity and seriousness. The first publication of the work contained 721 biographies, and the second publication in Beirut in 1984 with the verification of Bashāhār ‘Awwād Ma‘rūf, Shu‘ayb al-Arnā’ūt and Ṣāliḥ Maḥdī ‘Abbās contained 734 biographies. The third publication by Tayyar Altıkulaç in Istanbul in 1995 containing the latest works and notes of the author, thus based on the copies expanded by the author, contains 1241 biographies including the supplementations of al-Dhahabī and ‘Afīf al-Dīn ‘Abd Allāh ibn Muḥammad al-Maṭarī [d. 765/1363]. In other words, after al-Dhahabī wrote this work, some people were copying the first writing, while he

was adding new biographies during his life, expanded some old biographies, made some important revisions, introductions and removals. By doing this, the total number of biographies in the other copies was maintained at 734, while this number reached 1241 in the revised edition (Altıkulaç, 2003, 28, p. 60; Birışık, 1997, pp. 214-215.). This example indicates the importance of being careful while determining the copy to be taken as a basis for verification and publication of manuscripts among multiple copies. And this example indicates the necessity to acquire all possible copies of the work and the latest copy expanded or reviewed by the author, if such a copy exists.

CONCLUSION

Activities to reintroduce cultural heritage manuscript tafsirs to life through verification and publication are important. Manuscript verifications are being subjected to postgraduate academic studies in the field of exegesis in Turkey. However, it is apparent that such studies contain mistakes or deficiencies when the rules of verification are ignored in publication activities requiring scholarly meticulousness. Nevertheless, in this study, it was determined that the tafsirs of mufassirs such as Ni‘mat Allāh al-Nakhjawānī, Ibn al-Naqīb al-Maqdisī, Abd al-Razzāq al-Qashānī, Najm al-Dīn al-Ṭūfī, Najm al-Dīn al-Dāyah and Abū Bakr al-Ḥaddād are published by attribution of different authors. It was shown that there are mistakes in verifications of al-Māturīdī’s *Ta’wīlāt al-Qur’ān*, Rāghib al-Iṣfahānī’s *al-Mufradāt* and al-Dhahabī’s *Ma’rifat al-qurrā’*. In verification and publication activities, it is needed to collect all copies of manuscripts. The following issues are important at this stage: a) Classification of manuscript copies based on certain criteria, b) determination of the copy to be taken as a basis for verification, c) comparison of different copies, d) determination of the work’s name and its belonging to its author, f) having a command over the subject of the work, recognition of the style of the author and proper reading of the text. When such rules are violated, a set of problems is encountered in verifications and publications. Teams/boards may be established to supervise the verification and publication of manuscripts to minimize such deficiencies and errors in these activities.

Bilgilendirme / Acknowledgement: This paper is the final version of an earlier announcement called “Yazma Tefsir Nüshalarının Tahkik ve Neşirlerinde Karşılaşılan Problemler” not previously printed, but orally presented at a symposium called “Akademik Tefsir Çalışmaları (Ankara 2016)” the content of which has now been developed partially.

REFERENCES

- ‘Abd al-Majīd, I.B. (1997). Tafsīr al-Ṭabarānī am tafsīr al-Ghaznavī. *‘Ālam al-makhṭūṭāh wa al-navādir*, 2, 98-107.
- Abū al-Ashbāl, A.M.S. (1916). al-Kutub al-ma‘zuwah ilā ghayri muṣannifih. *al-Manār*, 2(19), 121-122.
- al-Adnahwī, A. (1997). *Ṭabaqāt al-mufasssirīn*. (taḥqīq Sulaymān ibn Šālīh al-Khazī). al-Madīnah: Maktabat al-‘Ulūm wa-al-Ḥikam.
- Algar, H. (1991). Bahrū’l-hakaik ve’l-meānī. *Türkiye Diyanet Vakfı İslām Ansiklopedisi* (vol. 4, pp. 515-516). Istanbul: TDV Publications.
- Algar, H. (2006). Najm al-Dīn Kübrā. *Türkiye Diyanet Vakfı İslām Ansiklopedisi* (vol. 32, pp. 448-500). Istanbul: TDV Publications.
- Altıkulaç, T. (2003). Ma‘rifetü’l-kurrāi’l-kibār. *Türkiye Diyanet Vakfı İslām Ansiklopedisi* (vol. 28, pp. 60). Istanbul: TDV Publications.

- Altıkulaç, T. (2009). Sehâvî, Alemüddin. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (vol. 36, pp. 311-313). İstanbul: TDV Publications.
- Apaydın, Y. (1999). İbn Kayyim el-Cevziyye. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (vol. 20, pp. 109-127). Ankara: TDV Publications.
- Arpağuş, F. (2016). Murad Molla Kütüphanesi numara 83'te kayıtlı "Tefsîr-i Hârizmi"nin aidiyet sorunu. *Gaziosmanpaşa University Journal of Faculty of Theology*, 4(1), 101-114.
- Ateş, S. (1974). *İşârî tefsîr okulu*, Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Birişik, A. (1997). Ebû Abdillâh Muhammed b. Ahmed b. Osman ez-Zehebî. (tahkik eden: Dr. Tayyar Altıkulaç, Ma'rifetü'l-kurrâi'l-kibar 'ale't-tabakâti ve'l- â'sâr, Türkiye Diyanet Vakfı İSAM Publications, I-IV, İstanbul 1995. *Turkish Journal of Islamic Studies*, 1, 214-215.
- Birişik, A. (2000). İbnü'n-Nakîb el-Makdisî. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (vol. 21, pp. 161-166). İstanbul: TDV Publications.
- Brockelmann, C. (1938). *Geschichte Der Arabischen Litteratur : Supplement*. Leiden: E.J. Brill.
- Ceylânî [Jîlânî], 'A.Q. (2009). *Tafsîr al-Ceylânî* [al-Jîlânî]. (tahqîq M. Fâdil Ceylânî). İstanbul: Markazu Geylânî li-al-Buḥûs al-'İlmîyah.
- al-Dhahabî, M. A. (1995). *Ma'rifat al-qurrâ' al-kibâr 'alâ al-ṭabaqât wa-al-a'sâr*. (tahqîq Tayyar Altıkulaç). İstanbul: Turkish Religious Foundation Islamic Research Centre (İSAM).
- al-Dhahabî, M. A. (1985). *Sîyar a'lâm al-nubalâ'*. (tahqîq Shu'ayb al-Arnâ'ût-Ma'mun Sagarci). Beirut: Muassasa al-Risâla.
- al-Dâwûdî, S.D.M. (1972). *Ṭabaqât al-mufasssîrîn*. Qâhîrah: Maktabat Wahbah.
- al-Ghaznavî, A.F.'A. (nd). *Tafsîr al-Qur'ân al-'azîm*. Mihrishah [Sulaymaniyah Library], no. 24, 25, 26: 1a-247-189-201^b.
- Geylânî, A. (2012). *Geylânî tefsiri*. (tahqîq Muḥammad Fâdil Geylânî, coordination Dilaver Güner). İstanbul: Ceylani Science Research and Publication Center.
- al-Ḥaddâd, A.B. (2003). *Tafsîr al-Ḥaddâd : Kashf al-tanzîl fî tahqîq al-mabâhis wa-al-tawîl*. (tahqîq Muḥammad İbrâhîm Yahyâ). Beirut: Dâr al-Medar al-Islâmî.
- Ibn Abî Ya'lâ, A.H.M. (1952). *Ṭabaqât al-ḥanâbilah*. (tahqîq Muḥammad Ḥâmid al-Fiqî). Cairo: Maṭba'at al-Sunnah al-Muḥammadîyah.
- Ibn Qayyim al-Jawziyya, A.'A.A. (1909). *al-Fawâ'id al-mushawwiq ilâ 'ulûm al-Qur'ân wa-al-'ilm al-bayân*. (Ed. M. Badr al-Dîn al-Na'sânî). Cairo: Maktabat al-Mutanabbî.
- Ibn al-Naqîb al-Maqdisî, A.'A. (1995). *Muqaddimat Tafsîr Ibn al-Naqîb fî 'ilm al-bayân wa-al-ma'ânî wa-al-badî' wa-i'jâz al-Qur'ân*. (tahqîq Zekerîyyâ Saîd Ali). Cairo: Maktabat al-Khânjî.
- Ibn 'Arabî, A.'A.A.M. (nd). *Tafsîr Muḥyî al-Dîn ibn al-'Arabî*. Egypt: Maṭba'at Bülâq .
- Ibn 'Arabî, A.'A.A.M. (1968). *Tafsîr al-Qur'ân al-karîm*. Beirut: Dâr al-Yakda al-Arabiyyah.
- İbnü'l-Arabî, A.A.M. (nd). *Tefsîr-i kebir te'vilat*. (trans. Vahdettin İnce). İstanbul: Kitsan Publications.
- Ja'nî, 'A.R.A. (1958). *Nafaḥât al-uns min hazarât al-quds*. (bi-taḥḥîḥ va muqaddamah va payvast-i Mahdî Tawhîdî'pür). [Tîhrân] : Kitâbfurûshî-i Sa'dî.
- al-Jîlânî, 'A.Q. (2009). *Tafsîr al-Jîlânî*. (tahqîq Aḥmad Farid al-Mazîdî). Beirut: Dâr al-Kutub al-'İlmîyah.
- Kâşânî, K.A.A. (1988). *Te'vilat-ı Kâşânîyye: Kur'an-ı Kerim'in öz tefsiri*. (trans. Ali Rıza Doksanyedi, prepare for pub. M. Vehbi Güloğlu). Ankara: Kadioğlu Matbaası.

- Kâtib Chalabî, H.K. (1941). *Kashf al-zunûn ‘an asâmî al-kutub wa-al-funûn*. (Ed. M. Şerefettin Yaltkaya) Kilisli Rifat Bilge. Ankara: Mili Eğitim Printing House
- Kaya, M. (2015). Abdürrezzâk Kâşânî (ö.730/1330) ve tefsirdeki metodu. *Journal of Aksaray University Faculty of Islamic Sciences, Mutfekkir*, 2(3), 107-135.
- Kurt, Y. (2007). Ni‘metullah b. Mahmûd. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. (vol. 33, pp. 132-133). İstanbul: TDV Publications.
- Lory, P. (2001). *Abdurrezzak Kaşani’ye göre Kur’ân’ın tasavvufî tefsiri [Les commentaires esoteriques du Coran d’après ‘Abd ar-Razzaq al-Qashani]*. (trans. Sadık Kılıç). İstanbul: İnsan Yayınları.
- al-Maqqisî, A.S. S.D. (1997). *Rawdatayn fî akhbâr al-dawlatayn [al-Nürîyah wa-al-Şalâhîyah]*. (haqqaqahu wa-‘allaqa ‘alayhi İbrâhîm al-Zaybaq). Bayrût: Mu’assasat al-Risâlah.
- al-Mâtürîdî, A.M.M. (2005-2010). *Ta’wîlât al-Qur’ân*. (taḥqîq Aḥmad Wânîl’üghlî ; murâja‘at Bakr Ṭûpâl’üghlî), İstanbul: Dâr al-Mîzân.
- Mollaibrahimoğlu, S. (2007). *Yazma tefsir literatürü*. İstanbul: Damla Yayınevi.
- Musakhanov, O. and Tosun, N. (2014). Tefsîru’l-Ceylânî’nin Abdülkadir Geylani’ye nisbeti meselesi. *Tasavvuf İlmî ve Akademik Araştırma Dergisi*, 33, 1-16.
- Najm al-Dîn al-Kubrâ, A. ‘U. and al-Simnânî, A. M. (2009). *al-Ta’wîlât al-Najmîyah fî al-tafsîr al-Ishârî al-Şufî: Wa-yalîhi tatimmatuhu ‘Ayn al-ḥayâh*. (taḥqîq Aḥmad Farîd al-Mazyadî). Bayrût: Dâr al-Kutub al-‘İlmîyah.
- al-Nakhjawânî, N.A.M. (1907). *Fawâtiḥ al-İlâhiyah wa-al-mafâtîḥ al-ghaybîyah*. İstanbul: Asitane Kitâbevi.
- Okuyan, M. (2001). “Bahru’l-Hakâik” tefsiri ve müellifi üzerine. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12-13, 97-129.
- Ozmen, F. (2015). Taberânî tefsiri üzerine: et-Tefsîru’l-kebîr’in Taberânî’ye nisbetle neşri meselesi. *Bilimname*, 2(29), 161-181.
- Râgıb al-İsfahânî, E.K.H. (2007). *Müfredât: Kur’an kavramları sözlüğü*. (trans. Yusuf Türker). İstanbul: Pinar Publications.
- al-Sakhâwî, A.H.‘A.D. (2002). *Fath al-waşîd fî sharḥ al-qaşîd*. (taḥqîq wa-dirâsat Muḥammad al-İdrîsî al-Ṭâhirî). al-Riyâd: Maktabat al-Rushd.
- al-Sakhâwî, A.H.‘A.D. (2009). *Tafsîr al-Qur’ân al-‘azîm*. (taḥqîq Mûsâ ‘Alî Mûsâ Mas‘ûd, Ashraf Muḥammad ‘Abd Allâh al-Qaşşâs). al-Qâhirah: Dâr al-Nashr lil-Jâmî‘ât.
- al-Sam‘ânî, ‘A.K.M. (1980). *al-Ansâb*. (taḥqîq ‘Abd al-Raḥmân ibn Yahyâ al-Mu‘allimî al-Yamânî). Beirut.
- al-Suyûfî, J.D. (1976). *Tabaqât al-mufasssîrîn*. (taḥqîq ‘Alî Muḥammad ‘Umar). Qâhirah: Maktabat Wahbah.
- Sülün, M. (2008). İmam Mâtürîdî ve Te’wîlâtü’l-Kur’an Adlı Eseri-Genel Bir Bakış-. *Journal of Araşan Social Sciences Instituei*, 5-6, 59-74.
- al-Ṭabarânî, A.Q.S. (2008). *al-Tafsîr al-kabîr: Tafsîr al-Qur’ân al-‘azîm*. (taḥqîq Hishâm ibn ‘Abd al-Karîm al-Badrânî al-Mawşîlî). Jordan: Dâr al-Kitâb al-Thaqâfî: Dâr al-Mutanabbî.
- al-Ṭabarânî, A.Q.S. (nd). *Tafsîr al-Qur’ân*. no. 4174: 1^a-532^b. Strasbourg University National Library [La bibliothèque nationale et universitaire de Strasbourg].
- Turan, A. (1985). Baba Ni‘metullah Nahcivanî ve ‘el- Fevâtiḥü’l-ilâhiyye ve’l-mefâtiḥü’l-gaybiyye’ isimli tefsiri (920/1514). *Journal of Selçuk University Faculty of Theology*, 1, 61-76.

- Uludağ, S. (1988). Abdülkâdir Geylânî. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (vol. 1, pp. 236-237). Ankara: TDV Publications.
- Uludağ, S. (2001). İşârî tefsir. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (vol. 23, pp. 424-428). İstanbul: TDV Publications.
- Uludağ, S. (2002). Kâşânî, Abdürrezzâk. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (vol. 25, pp. 5-6). İstanbul: TDV Publications.
- Yolcu, M. (2008). Râgıb el-İsfahânî ve el-Müfredât fî Garîbi'l-Kur'ân'ı. *Hikmet Yurdu*, 1(1), 109-147.
- al-Ziriklî, K.D. (1992). *al-A'lâm: qāmūs tarājim al-ash'hur al-rijāl wa-al-nisā*. Beirut: Dār al-'Ilm al-Malayin.

Özbek Türklerine Ait Destanlarda Kadın İmgeleri Üzerine Değerlendirmeler

Dr. Tuğba Teke^{1*}

Geliş tarihi: 15.04.2020
Kabul tarihi: 07.05.2020

Atıf bilgisi:
IBAD Sosyal Bilimler Dergisi
Sayı: 8 Sayfa: 160-177
Yıl: 2020 Dönem: Güz

This article was checked by *Turnitin*.
Similarity Index 19%
Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

¹ Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi,
Türkiye, tugbateke@beun.edu.tr
ORCID ID 0000-0002-2296-7250

* Sorumlu yazar

ÖZ

Destanlar, her milletin kendi geçmişini bulduğu ilk epik verimleridir. Geçmiş ve gelecek kuşak arasında bilgi aktarımından oluşan köprü görevini üstlenen destanlarda sosyal, siyasi, dini ve ekonomik hayata dair bilgilerin olması da elbette muhakkaktır. Topluların medeniyet tarihindeki yerini belirlemede kadının yerinin ne olduğu konusu ise belirleyici ve önemli bir ölçüttür. Bu bağlamda çalışmada sözlü kültürün zengin ve önemli metinlerinden olan Özbekistan sahası destanları çerçevesinde kadına biçilen farklı roller ve destani dönemde kadınlara bakış irdelenmiştir. Söz konusu destanlarda kadın kahramanların toplumsal rolleri, karakter ve fiziksel özellikleri irdelenmiş; diğer Türk boylarının destanlarındaki kadın kahramanlar ile ortak ve farklı yönlerini tespit etmek amaçlanmıştır. Çalışmada halkbilimi araştırma metotları içerisinde yer alan ve antropologlar tarafından geliştirilen işlevsel yöntem esas alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: Destan, Özbekistan, Kadın.

Considerations on the Women's Image in the Epics of Uzbek Turks

Dr. Tuğba Teke^{1*}

First received: 15.04.2020

Accepted: 07.05.2020

Citation:

IBAD Journal of Social Sciences

Issue: 8

Pages: 160-177

Year: 2020

Session: Fall

This article was checked by *Turnitin*.
Similarity Index 19%

* Zonguldak Bülent Ecevit University,
Turkey, tugbateke@beun.edu.tr
ORCID ID 0000-0002-2296-7250

*Corresponding Author

ABSTRACT

Epics are the first epic productions in which every nation finds its own past. Of course, there is information about social, political, religious and economic life in epics that act as a bridge between the past and future generations. What is the place of women in determining the place of societies in the history of civilization is a determining and important criterion. In this context, the different roles given to women within the framework of the Uzbekistan field epics, one of the rich and important texts of the oral culture, and the view of women in the epic period were examined. Social roles, characters and physical characteristics of female heroes were examined in these epics; It is aimed to identify the common and different aspects of female heroes in the epics of other Turkish tribes. In this study has been based on the functional method which is included in folklore research methods and has been improved by anthropologists.

Keywords: Epic, Uzbekistan, woman.

GİRİŞ

Çalışma konusu Özbek destan geleneği içerisinde kadın imgeleri olmakla birlikte, konuyla ilgili olduğu için destan kavramı üzerinde kısaca durmak gerekmektedir. Dilimize Farsçadan giren ve Aristo'dan günümüze kadar pek çok tanımı yapılan destan kelimesi, anlatmaya dayalı bir halk edebiyatı türünü ifade eder. Kelimenin çok geniş bir kullanım alanı vardır. Destanlar, kahramanların olağanüstü eylemlerini coşkulu bir dille anlatan, bir milletin heyecanlarını hareketlendiren, duygu ve düşünce yapısını oluşturan, milletlerin millet olma yolundaki çabalarından izler taşıyan ve içinde efsanevi, mitolojik ve tarihî unsurlar barındıran anlatı türüdür.

Destan sözcüğü *Türkçe Sözlük*'te (TDK, 2005) “Tarih öncesi tanrı, tanrıça, yarı tanrı ve kahramanlarla ilgili olağanüstü olayları konu alan şiir, epope”; “Bir kahramanlık hikâyesini veya bir olayı anlatan, koşma biçiminde, ölçüsü on bir hece olan halk şiiri” ve “Çağdaş Türk edebiyatında biçim ve içerik yönünden, geleneksel destanlardan ayrılık gösteren uzun kahramanlık şiiri” olmak üzere üç farklı biçimde tanımlanmıştır. *Kamus-ı Türki*'de (Sami, 1989, s. 598) ise “Hikâye, masal, sergüzeşt, bir vaka hal hikâye eden amiyane manzume; *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lugat*'te (Devellioğlu, 1970, s. 178) “hikâye, kıssa” terimleri ile karşılanmaktadır. *Dictoinnaire Larousse*'ta (Milliyet, 1994, s. 646) ise “gerçek ile gerçeküstünün, efsane ile tarihin birbirine karıştığı bir kahramanı, kahramanlık olaylarını veya önemli tarihsel bir olayı övüp yücelten uzun manzume” tanımı verilmektedir. Aristo'ya göre destan, temsili ve anlatmaya dayalıdır, ölçülüdür ve belli bir uzunluktadır; trajedi gibi destan da kahramanlık olaylarının ölçülü bir şekilde sunulmasıdır.

Edebî bir tür olarak destan kavramına ise farklı araştırmacılar tarafından farklı ve geniş tanımlamalar yapılmıştır. Nitekim *İslam Ansiklopedisi*'nde Kâzım Yetiş destanı “Âşık edebiyatı ve musikisinde bir nazım şeklinin de adı olan destan kelimesinin aslı Farsça dastandır. Batı dillerinde bunun karşılığı olarak Grekçede şairlerin saz eşliğinde söyledikleri şiirlere verilen epos adından türetilen epopee (epopoeia) kullanılır. Destan “hikâye, masal, sergüzeşt, manzum hikâye (kıssa), vak'a, tarih, roman ve hayvan masalı (fabl)” gibi anlamlara da gelmektedir” (Yetiş, 1994, s. 202) şeklinde tanımlanmaktadır.

Ali Canip Yöntem, destanlar için “Bir epopenin mevzuunu, o mevzudaki kahramanları hatta kahramanların maceralarını milletlerin maşeri muhayyileleri yaratmıştır. Yani bütün bunlar halkın malıdır... Epopelerde mabutlarla kahramanlar bir cihan içinde yaşarlar... Epope medeni insanın malıdır... Epopelerde her şey fevkaladenin fevkindedir” (Yöntem, 1930, s. 1-5) ifadelerini kullanmıştır.

Şükrü Elçin, *Halk Edebiyatına Giriş* (2005, s.72) adlı eserinde destan için şu bilgileri kaydetmiştir: “Destan (epos), bir boy, ulus (kavim) veya millet hayatında tam estetik hüviyet kazanmamış eser sayılan efsanelerden sonra nazım şeklinde ortaya çıkan en eski halk edebiyatı mahsullerinden biridir. Sözlü geleneğe bağlı olan bu anonim mahsuller, zaman ve mekân içinde cemiyetin iradesini ellerinde tutan “kahraman-bilge” şahsiyetlerin menkabevi ve hakikî hayatları etrafında teşekkül etmiş uzun, didaktik hikâyelerdir.”

Koroğlu Destanı'nda Kahraman ve Atının Doğumu ile İlgili Motiflerin Tahlili adlı çalışmasında destanların milletlerin hayal ve hafızasındaki efsanevi tarihler olduğunu belirten İsa Özkan bugün en zengin destan külliyyatına sahip milletlerin başında geldiğimizi belirtmektedir. (Özkan, 1997, s. 223)

Halk edebiyatı araştırmalarının önde gelen isimlerinden Öcal Oğuz, destan terimi için “Farklı anlamlarda halk hayatında ve terim olarak değişik edebiyat geleneklerinde geçmişten günümüze yaygın olarak kullanılmıştır. Halk edebiyatı içinde de hem anonim ürünler olan olağanüstü kahramanlık anlatıları hem de bu anlatılandan sonra ortaya çıkan “halk hikâyeleri” karşılığında kullanıldığı gibi, âşık şiirinde heceyle söylenen bir şiir türünün adı olarak da karşımıza çıkmaktadır” (Oğuz, 2004, s. 5) demektedir.

Özbek Türkleri de diğer Türk boyları gibi pek çok epik eser yaratmış ve onları hafızasında dikkatlice saklamıştır. Alpamış, Rüstem Han, Ayçınar, Koroğlu, Küntoğmuş gibi onlarca halk destanı nesilden nesile söylene gelen değerli epik eserlerdir. Manevi, tarihî ve kültürel önemi büyük olan bu Özbek halk destanlarını kaydetme ve öğrenme meselelerinin ise Ekim Devrimi'nden sonra başladığı söylenebilir.

Selami Fedakâr, Özbeklerde destan anlayışı ve Özbek destanlarının tasnifi konusundaki yazısında özellikle Jirmunskiy, Zarifov, Saidov, Mirzayev, Sarımsakov gibi araştırmacıların görüşlerine yer

vermiştir. Bu doğrultuda V.M. Jirmunskiy ve H.T. Zarifov Özbek Kahramanlık Destanı adlı çalışmada destan türünü; “Kahramanlık ideali etrafında oluşturulan, geçmiş hakkındaki hikâyeler ve rivayetler” olarak tarif etmiş; T. Mirzayev ile Bahadır Sarımsakov “Destan, halkın tarih içinde kendi kendini anlamasının büyük bir ifadesi olarak kadimî devirlerde arkaik folklor zemininde meydana gelmiş olup; tarihi gerçekliği, fantezi temelinde yaratılmış ideal tiplerde tasvir eden, melodi ve icra ile sıkı sıkıya bağlı olan, hacimli ve geniş çaplı bir eserdir. Epik ve etkileyici olma destana has bir özelliktir. Destan, konu ve kompozisyon bakımından kapsamlı olayları içine alır. Bu olaylar içerik olarak kahramanlık karakterine sahiptir ve bunların aktarımı halkın idealindeki bir tek kahramanın etrafında birleştirilir. Halkın bütün imkânları ve arzuları, olağanüstü güçlere sahip olan bu kahramanda vücut bulur. Bu özellikler, destanların özel üslubunu, şekil ve türünü meydana getirmiştir.” biçiminde; M. Saidov ise, “destan çok mürekkep bir sanat eseri olup, bir yaratmanın destan olabilmesi için edebî bir metnin, müziğinin ve ayrıca ezberleme yeteneği güçlü ve saz çalmasını çok iyi bilen bir anlatıcının olması şarttır” şeklinde tanımlamışlardır. (Fedakâr, 2009, s. 17)

M. Saidov, ayrıca *Melike Ayyar Destanı*'nın üslup özelliklerinden bahsettiği çalışmasında epik bir eserin destan olabilmesi için öncelikle sanatsal bir metnin ve bu metne uygun bir müziğin olması gerektiğinden söz eder (Saidov, 1960, s. 33-36).

Said Alimoğlu *Özbek Folklorunun Tür Hususiyetleri* başlıklı çalışmasında Özbek folklorunu ifade edilme usulü, icra edilme hususiyeti ve bedîi şekilleri esas olarak dört başlık altında incelemiştir. Destanın da içinde olduğu efsane, rivayet, nakil, masal, sözlü kissa, hikâye tarihi türkü ve biyografik türleri epik türdeki folklor örnekleri dairesine almıştır (Alimoğlu, 1997, s. 57).

Bir toplumun kaderini tayin eden olayları konu eden destanlar, çeşitli normlar ve epik gelenekler etrafında gelişerek ait olduğu toplumun geçmişini, değişerek ve zamanla gelişerek tasvir eder. Millî birlik ve beraberliğin yaşatılmasında önemli roller üstlenir. En eski Türk boylarından birisi olan ve Türkistan'ın merkezinde yaşayan Özbek Türkleri, zengin bir halk edebiyatı geleneğine sahiptir. Söz konusu gelenek içinde destanlar ayrı bir yere sahiptir.

Diğer Türk boylarının destanlarında olduğu gibi Özbek sahası destanlarında da kadınlar önemli bir yer tutmaktadır. İncelenen destanlar, Özbek Türklerinin tarih sahnesine çıktıkları dönemden itibaren kadına bakış tarzını, millet olarak bir araya gelmelerinde ve sosyal hayatta kadının yerini ve kadın-erkek ilişkilerini ortaya koymaktadır. Şimdiye kadar üstünde bu yönüyle pek durulmayan Özbek Türklerinin destanlarında kadına dair önemli mesajlar, pek çok sosyal realite yer almaktadır. Destanlarda yüksek estetik tipler olarak aksettirilen kadınlar, genel anlamda kadınların insanlık tarihindeki özel anlamda ise Özbek tarihindeki önemli rolünü, akıl, anlayış ve ruhunu izah etmektedir.

Bu noktada kadın algısı ve kadının konumu hakkında fikir sahibi olabilmek için öncelikle kadın sözcüğünün anlamından hareket etmek daha doğru bir yaklaşım olacaktır. Sözcükler belli bir varlığı, olay ya da olguyu belirtmekle görevli dil birimleridir. Ayrıca insanın bir kavramla ilgili bilgi ve fikir edinebileceği en önemli kaynaktır. Kadın sözcüğünün köken itibarıyla ‘hatun/katun’dan geldiği ve bir cinsi tanımlamada kullanıldığı bilinmektedir. Köktürk harfleriyle yazılmış *Yenisey Yazıtları*'nda ebçi, kişi, katın, kelin ve ög sözcükleri kadını ifade etmek üzere kullanılmıştır. Yine Çince'den alınmış kunçuy sözcüğü en sık geçenlerden biridir. Ebçi sözcüğünün ise ‘evde/çadırda oturan, ev işi yapan’ manasında kullanıldığı görülmektedir. Dolayısıyla bu durum eski Türklerde kadına ev işleri ile meşgul olan, evde oturan bir imaj çizmiştir. Katın ve kelin sözcükleri ise akrabalık ilişkileri ile ilgili olup yeni bir eve/aileye mensup olma anlamı taşımaktadır.

İnsanlar arasında iletişimi sağlayan canlı bir varlık olan dil, kültür değerlerini dünden bugüne aktaran taşıyıcı bir fonksiyona sahiptir. Toplumların kültür unsurları dile aktarıldığından dolayı, dil, kültürün ve içtimai hayatın aynası gibidir. Dilin sosyal bir kurum olması, dil ile içtimai yapıyı oluşturan millet arasındaki ilişki göz önüne alınırsa Türkçede kadına ilgili kelimeler, Türk kültür ve medeniyetinde kadının konumu hakkında yeterince bilgi vermektedir. Türkçenin söz varlığına bakıldığında kadın kavramının çok zengin bir biçimde karşılandığı görülür. Bu söz varlığı içinde kadın sosyal, hukuki, ailevi, akrabalık bağları ve benzer yönleri ile karşılanmıştır. Bunlar genel söz varlığı araştırmaları için önemli olduğu kadar, eski Türk toplumunun cinsiyet kültürünü ve kadının toplumdaki statüsünü göstermesi bakımından da son derece kıymetlidir.

Özbek destanlarında kadın unsurunu, işlevsel kuramın temsilcilerinden hatta kurucularından olan Bronislaw Malinowski'nin kültür kavramına bakış açısı ışığında incelemeyi amaçladık. Malinowski, *Bilimsel Bir Kültür Teorisi* adlı eserinde kültüre farklı bir bakış açısı getirerek, onu insanın yeme, üreme, barınma, güvenlik gibi temel ihtiyaçlarının karşılanmasında bir araç olarak tanımlamıştır. Malinowski'ye göre kurumun doğası, işleviyle belirlenir. Malinowski bütün kültürlerin çözmek zorunda olduğu üç temel gereksinim düzeyini şöyle sıralamıştır: 1. Bir kültür, yiyecek ve üreme gereksinimleri gibi biyolojik gereksinimleri karşılamalıdır. 2. Bir kültür, hukuk ve eğitim gereksinimi gibi araçsal gereksinimleri karşılamalıdır. 3. Bir kültür, din ve sanat gibi bütünleyici gereksinimleri karşılamalıdır. (Malinowski, 2000, s. 22) Eğer antropologlar bir kültürün bu gereksinimlerini karşılama yollarını çözümleyebilirlerse Malinowski'ye göre kültürel özelliklerin kökenine de ulaşabilirler. Bu görüşlerden hareketle, toplumun üyeleri tarafından paylaşılan, aktarılan görüşler ve değer yargıları olarak tanımlanabilen kültürün öğeleri her toplumda ortak nitelikler taşımaz. Söz gelimi her kültürde kadın ve erkeğe biçilen roller ve toplumların kadın algısı farklıdır.

Joseph Campbell, mit ve masalların gizemini çözmek üzere kaleme aldığı *Kahramanın Sonsuz Yolculuğu* adlı eserinde psikanalistlerin cesur ve çığır açıcı yazılarının mitoloji öğrencileri için vazgeçilmez olduğunu, Freud, Jung ve ardından gelenlerin, mitin mantığının, kahramanlarının ve yararlarının modern zamanlara dek canlı kalmalarını sağladıklarını ifade etmiştir. (Campbell, 2018, s. 14) Bu sebeple, incelemeye aldığımız destan metinlerindeki mitolojiye özgü durumların temelinde de psikanalistlerin bu isabetli tespitlerinin varlığı görülmektedir.

Yüzlerce destan külliyatından oluşan Türk destancılık geleneğinin metinleri düşünüldüğünde, bu metinlerde yer alan tek bir kadın kahramanın bile incelenmeye çalışılması zaman sınırlarının aşması demektir. Dahası, Özbek Türklerinin sözel hazinelerinden birini oluşturan destanlar konusunu araştırmaya başlayınca çok zengin, uçsuz bucaksız bir dünyanın içinde olduğumuzu fark ettik. Dolayısıyla, bu çalışmada bütün destanları değerlendirmek mümkün olmamıştır; ancak, ulaştığımız metinler, Özbek destancılık geleneğinde kadın kahramanların işlevlerini belirlemeye yetecek düzeydedir. Bu bağlamda Türk Dil Kurumu Yayınları aracılığıyla basılan “Özbek Destanları” adlı destanlar dizisinden yararlanılmıştır: *Eralı ve Şirali Destanı*, *Melike Ayyar Destanı*, *Ayçınar Destanı*, *Huşkeldi Destanı*, *Belagerdan Destanı*, *Rüstem Han Destanı* ve *Dalli Destanı*. Ayrıca Polken Şaire'e ait olan ve Münevver Tekcan, Ümit Özgür Demirci ve Gaybullah Babayarov tarafından Türkiye Türkçesine aktarılmış “*Şeybani Han Destanı*” ile “*Özbek Türklerinin 'Şeker bilen Şirin' Destanı*”, “*Özbek Kahramanlık Destanı Zülfizar*”, “*Özbekçe Küntugmuş Destanı*” ve “*Göroglinin Tugilişi Destanı- Özbek Varyantı*” adlı yüksek lisans tezi olarak hazırlanan destan metinlerindeki kadın unsurlar da tespit edilmiştir.

1. Toplumsal Rollerini Bakımından Destan Kadınları

1.1. Anne Olarak Kadın

Türk topluluklarında gerek İslamiyet'ten önce gerekse İslamiyet'in kabulünden sonra annelik her dönemde kutsal bir kurum olarak kabul edilmiştir. Türk sosyal hayatında, siyasette, ev içi rollerde hep aktif bir yapı sergileyen kadın; Türk kültür hayatının vazgeçilmez bir parçası olmuştur. Dolayısıyla tarihin en eski dönemlerinden itibaren varlık göstermiş Türk toplumları ve kültürleri hakkında fikir sahibi olmamıza olanak sağlayan destanlarda anne motifinin işlenmemiş olması düşünülemez.

“Türklerde ana, daha önce gelir ve “ana-baba” denirdi. *Dede Korkut*'ta ana babaya, “ana-ata” dendiği gibi. *Göktürk Yazıtları* ile Uygur Türklerinde de ana, babadan önce söylenirdi. Çin' de ise baba öne alınır ve “baba, ana” denirdi. Eski Türklerde “anaç” sözü, hem “anacığım” hem de “anasına çekmiş soylu kız” demektir. Babanın hakkı sonsuz değildi: Nitekim *Dede Korkut*'ta Dirse Han, çocuğu olmadığı için ağlıyor ve karısına “Bu suç senden midir, benden midir?” diye dert yanıyordu. Karısına kötü bir söz söylemiyor ve suçu eşit olarak, karısı ile kendisi arasında paylaşıyordu.” (Gültepe, 2013, s. 261)

İncelediğimiz destanlarda annenin oğula, oğulun anneye karşı bağlılık duygusunun kuvvetli olduğu görülmektedir. Bu duygu genellikle üvey anneleri tarafından iftiraya uğramış evlatların, padişah olan babaları tarafından darağacına asılmaları esnasında ortaya çıkar. Son anda oğullarının asılacağını öğrenen anne, ağlaya sızlaya ve perişan bir halde evlatlarının peşine düşer. Evlatlarının yerine

kendisini asmalarını söyleyecek derecede fedakâr ve oğullarına karşı merhamet dolu olduğu görülür. *Şeker Bilen Şirin Destanı*'nda Botaköz Hanım oğullarının cellatlar tarafından sürüklenerek götürüldüğünü görür ve feryat figan edip ağlamaya başlar:

*“Felek başıma zulüm saldı, diye
Olduğu yerde ağlayıp feryat etti.
Ne günah işledi iki oğlum diye,
Viran oldu oynayıp büyüdüğüm ilim diye,
Hazan oldu taze açmış gülüm diye,
Saçını yayarak ağlar sızlar gider,
Bir kabahat işledi iki oğlum diye,
Bu sözleri söyleyip sıkıntıyla ağlar.
Cellatların gölgesini görür
Cellatlara koşup yetişir
Çıldırarak cellada soru sorar,
Ağlayıp kendini ateşe atar.”* (Çolak, 2017, s. 296)

Destanlarda anne-oğul arasındaki ilişkilerin ilk örneklerini, Mezapotamya'nın ilk medeniyet merkezlerinden olan Sumer ülkesinde yaratılan, ölüm karşısında insanın çaresizliğini ve açmazını konu edinen *Gılgamış Destanı*'nda buluruz. Destanda Gılgamış, ölümlü insanlara benzemeyen, kükremesi azgın fırtınayı, soluğu ateşi andıran Humbaba ile vuruşmaya karar verir. Ancak annesi kraliçe Ninsun'un izni ve duası olmadan böyle bir işe girişmez. Ardından annesi kraliçe Ninsun'un huzuruna çıkar ve şu sözleri söyler: “Ninsun, dineleyecek misin beni? Uzun yolculuğa çıkmam gerek. Humbaba'nın ülkesine varmak üzere bilinmeyen bir yolu geçip denenmemiş bir döğüşe, sedir ormanına ulaşip Şamaş'ın tiksindiği kötülüğü ortadan kaldırmaya değin, benim için dua et.” (Duralı, 2014, s. 31). Annesi Ninsun ise oğlunun bu uzun yolculuğunda Şamaş'tan yardım diler. Oğlu Gılgamış ve manevi oğlu kabul ettiği Enkidu'ya öğütler verir. İslamiyet'in kabulünden sonra teşekkül etmiş olan *Battal Gazi Destanı*'nda da aynı durumun varlığı dikkat çeker. Seyyit Battal Gazi, kâfir ordusuyla cenk etmeye giderken annesi Saide Hatun'dan himmet ve dua beklediğini destandaki şu sözlerle ifade eder: “Gece yarısı olunca Tevabil oradan ayrıldı. Cafer hemen atasının kara atını çıkardı, eyerledi. Kılıç kuşanıp gürzünü eğere bağladı. Rumîler gibi kıyafete büründü. Anası bu duruma çok ağladı.

- Bu vakitte nereye gidiyorsun? Gel gitme, vazgeç oğlum, dedi.

Cafer:

- Himmetini, duanı benden eksik etme, dedi ve atını mahmuzladı.” (Köksal, 2014, s. 24)

Anne-oğul ilişkisinin olumsuz olduğu istisnai örnek *Alpamış*'tadır. Surhayıl, hile ve kurnazlıkla kahramana zarar vermeye çalışan hain bir kadındır. Her biri ünlü birer alp olan yedi oğlu vardır. Bunlardan Karacan'ın Alpamış ile dost olması ve Müslümanlığı seçmesi annesinin düşmanlığını kazanmasına sebep olmuştur.

Özbek sahası destanlarında oğul sahibi anneler *Dede Korkut Hikâyeleri*'nin mukaddime kısmında ifade edildiği gibi *iki gözün biri* evlatlarını koruma içgüdüğü ve onların evden ayrılmaları korkusu ile oğullarını daima yanlarında ister. Bu durum ayrıca konar-göçer ve ataerkil bir toplumda evlat sahibi olmanın önemini gösterir. *Erali ve Şirali Destanı*'nda çocuklar mertliklerini ve cesaretlerini göstermek üzere sefere çıkmak isterler. Oğullarından ilk kez ayrılacağını öğrenen anneleri Gülmastura'nın söylediği sözler kadının oğullarına karşı duyduğu annelik hissini çok kuvvetli bir şekilde ifade etmektedir:

*“Çocuklu ev daima olur lalezar,
İkinizi gördüm, oldum bikarar,*

*Dal gibi boyunuza ananız kurban,
Ey kuzum-koçkarım nereye?
Göversin laleler mevsim gül olsun,
Karşı düşmanın daim sana el olsun,
Ben gibi kâben endamına kurban,
Bulgar'ın töresi, canlar, nereye?"* (Fedakâr, 2009, s. 101)

“İnsanın ve insanlığın tarihinde baskın anacıl bir dönem mutlaka vardır. Anacıl eylemlilik, annenin ve doğanın (dişil ilkenin) olumlu yaşanılan özelliklerini arama motifini yansıtır. Bu olumlu beklentiler, henüz kendi varoluş ve bütünlüğünün sorumluluk ve yükünü taşıma noktasına gelmemiş çocuğun annesinden beklentileridir. Bebek muhtaç olan, anne bebeğinin ihtiyacını şefkatiyle karşılayandır.”(Saydam, 2017, s. 76)

Özbek Türklerinin destanlarında anne fedakârdır; evladının ya da evlatlarının başı derde düştüğünde atak davranmak ister. Tıpkı *Manas Destanı*'nda Çıyırđı Hatun'un atlanıp silahlanarak oğlu Manas'ın yardımına koşması gibi. Benzer şekilde *Dede Korkut Hikâyeleri*'nde Kazan Han'ın eşi Boyu Uzun Burla Hatun'un oğlu Uruz'u ve onun peşinden giden kocası Kazan Bey'i kurtarmak için harekete geçmesi, Türk destanlarında kadının ana olarak önemli rolünü vurgulayan örneklerdir. Destanlarda anne rolünü üstlenmiş olan kadınlar evlatları uğruna fedakârlık göstermekten; şefkat ve merhametten kaçınmaz. Evladı için bazen kocası ile bile karşı karşıya gelen kadın önüne çıkan zorlukları yenmeye ve evladını güç durumlardan kurtarmaya çalışır. Bazen bu uğurda ölümü bile göze alır. *Erali ve Şirali Destanı*'nda Gülmastura oğullarının babaları Kara Han'ın emriyle asılmasına gönlü razı olmaz ve oğullarının yerine kendisini idam etmelerini ister.

*“Tuttun mu sözünü yalancı gülünün,
Astırmak mı istiyorsun iki oğlunu,
Onların yerine beni astır, ey sultan,
Astırma o iki canımı, gönlümü.
Kan lazımsa astır onların yerine beni.”*(Fedakâr, 2009, s. 193)

1.2. Eş Olarak Kadın

“Türkçede bir erkek ile kadının aile kurma işlemine verilen isim yani evlenme deyimi de, evlenen erkek veya kızın baba ocağında ayrılarak ayrı bir ev (aile) meydana getirdiğini göstermektedir. Bunun mazisi de Gök-Türkçe kitabelerine kadar gitmektedir. Gök-Türkçe kitabelerden Suci yazıtında “İnim yiti, urım üç, kızım üç erti ebledim oğlımın” (küçük kardeşim yedi, erkek evladım üç, kızım üç idi, oğlumu evlendirdim) cümlesinde ‘eblemek’ kelimesinin bugünkü Türkçe karşılığı “evlenme” veya “evlendirme”dir (eb =ev).” (Donuk, 1982, s. 164)

Özbek destanlarında kahramanlar ya evlenmek istedikleri sırada yiğitliklerini ispatlarlar ya da gelin adayı veya diğer rakiplerle dövüşürler. Devler, ejderhalar, periler gibi olağanüstü varlıklarla da savaşır. Destanlarda her şey zor elde edilir. Bu nedenle kolay bir şekilde evlilik görülmez. Savaş bittikten hemen sonra ya kızın babası ya da rakipler tarafından yeni bir savaş çıkar. Bu ikinci savaşta kahraman yararlanır. Bu defa gelin adayı savaş meydanında yiğitlik göstermek zorunda kalır.

Alpamiş Destanı'nda Berçin, kendisiyle evlenmek isteyen kişiler için dört şart koşar. Bu dört şartı kim yerine getirirse ona varacağını söyler. Yerine getirilmesi gereken şartlar arasında ok atma, at yarışırma ve güreş vardır:

*“Babahan dağından yarış düzenliyorum
Gözünden yaşını damla damla akıtsa,
Çift kanatlı uçan atın kuyruğunu yüzdürse,
Babahan'da yarışıp öne geçersen,
Atı hızlı beyzadeye varırım.*

*Yay çekişte yayı kırılmayana,
Ben varırım bu yaycı pehlivana.
Bin adımlık yerden altın parayı vurana,
Ben varırım bu keskin nişancıya.
Savaş olursa hemen ileri çıkana,
Güreş yapıp doksan alpi yenene,
Ben varırım buğra bilekli pehlivana.
Şart koydum iyi-kötüye,
Ben varırım dört şartımı yapana.”* (Canpolat, Öz, 2000, s. 147)

Evlenecek erkeğe şartlar ileri sürmenin bir örneği de *Küntoğmuş Destanı*'nda yer alır. Fakat burada yer alan evlilikteki sınav motifi Alpamış gibi kahramanlık destanlarından farklıdır. Alpamış'ta Berçin, eş adaylarına kahramanlık destanlarının yapısına uygun biçimde ok atma, güreş tutma vb. şartlar sunarken; Helbeka, sözcülerine: “Her kim beni alayım diye gelirse satranç oyununu oynayıp yenmeden varmam” diyerek evleneceği kişiyi seçerken onun yiğitliğini değil zekâsını ölçmeye yarayan bir imtihana tabi tutar.

Özbek destanlarının çoğunda evlilik konusunda kadını küçümseyen kabuller yer almadığı gibi eş seçiminde iki cins eşit ölçüde söz hakkına sahiptir. *Dalli Destanı*'nda, Göroğlı Bey Erzurum ilinden kaçırarak getirdikleri Han Dalli'ye Avaz mı yoksa Hasan ile mi evlenmek istediğini sorar: “Dallican yavrum, ikisi de benim oğlum, ikisi de benim için bir. Seni, Avazhan' a diye buyursam da sana sormam iyi olur. Evladım ikisinden hangisine varırsın?”

Din olgusu da destanlarda evlilik ölçütü olabilmektedir. *Şeybani Han Destanı*'nda Şeybani Han'ın güzel ve kendisiyle aynı dinden olan bir Nogay kızı ile evlendirilmesi salık verilir: “Yalnızlıktan gönlün viran oldu mu/Gönlün isterse, güzel kızlar sevdireyim/Razı oldum senin sözüne/Hayranım senin kaşın gözüne/Yalnızlıktan kagılansan evladım/ Güzel kızlar alıvereyim özüne/ Gönlün isterse evlenmeyi oğlum/ Aynı dinden güzel kızlar bulunur.”(Tekcan vd. 2010, s. 85)

Destanlarda akraba evliliğinin iki örneği vardır. Bunlardan biri *Ayçınar Destanı*'dir. Ayçınar, babası ile akrabalarını bulmak üzere Endican'a doğru yola çıkar. Burada babası Halyar'ın Berdi ile Çariyar adlı ağabeyleri vardır. Onları Çariyar'ın oğlu Amanyar karşılar. Bir süre sonra Aman ile Ayçınar birbirlerine âşık olur ve evlenirler. İkinci örneği ise Alpamış' tır. Destanın merkezi kahramanı Alpamış amcasının kızı Berçinay ile evlenir.

1.3. Çok Eşlilik ve Kuma

Proto- Türklerin aile yapısının temelde monogami diye ifade edilen tek eşli bir evlilik modeline dayanmasına karşılık Özbek sahası Türk destanlarında erkek kahramanların bazı durumlarda birden çok kadınla evlendiğine (polijini) tesadüf edilir. Anlatılarda erkek kahramanın ilk eşinden çocuk sahibi olamaması, kadının erkeğe evlilik ısrarı, güç duruma düşmüş kadını korumak ve sahip çıkmak ya da tarafların birbirlerine âşık olması gibi sebepler çok eşliliğe zemin hazırlar.

Anadolu ve Rumeli'de Türklüğün ve Müslümanlığın yayılıp yerleşmesi esnasında ortaya çıkmış, bir nevi halk edebiyatının tarihi romanları olarak nitelendirilen *Battal Gazi ve Danişmend Gazi Destanı*'nda da çok eşle evliliğin örnekleri görülür. Battal Gazi unvanıyla anılan Cafer, önce amcasının kızı Zeynep'e âşık olur ve evlenir. Zeynep Hatun'un Rum'a esir düşmesi üzerine onu kurtarmaya gider ve bu sırada Rum kayserinin ortanca kızı Mâhpiruz'u alır. Çünkü Mâhpiruz, rüyasında kendisine Müslüman olmasını ve Cafer'le evlenmesini öğütleyen Hz. Muhammed'i görmüştür. Battal, daha sonraları kâfir Taryun'un Müslümanlığı seçen kızı Gülendam ile evlenir.

Erali ve Şirali Destanı'nda Kara Han'ın çok eşli olduğu destanda geçen “Kara Han büyük küçük herkesin duasını alıp, en büyük karısının kulübesine gitti.” cümlesinden anlaşılmaktadır. Aynı destanda Gülmastura kuması Gülçehre için *yalancı gül* tabirini kullanması toplumun kumaya olan bakışını yansıtmaya bakımından önemlidir.

Köroğlu'nun Özbek varyantlarında çok eşli olduğu görülür. Eşleri Ağa Yunus Peri, Miskal Peri ve Gülnar Peri adıyla anılan ve Köroğlu'nun bin bir zorlukla uzak diyarlardan getirdiği peri soylu güzellerdir. Bu peri soylu güzeller, Köroğlu'na müşkül durumlarında yardım eli uzatır; Köroğlu'nun yokluğunda Çambil ilini bir hükümdar gibi yönetirler.

Bazen destanlarda kadınların sevdikleri erkekleri bir başka kadınla paylaşmayı kabul edecek kadar fedakâr oldukları görülür. Bunun en güzel örneğini *Erali ve Şirali Destanı*'nda görmekteyiz. Akılay kocası Şirali'nin Afitabay adlı peri padişahının kızına âşık olmasını ve hatta üzerine kuma gelmesini anlayışla karşılar: “*Akılay: - Afitabay denilen peri padişahının kızıdır. O size âşık olduysa, on tane (kadın) alsanız da bana bir zararı yok. Âşıklık dünyanın en kötü şeyidir. Aşk ateşiyle yakmadan elbette gitmeniz gerek, böyle padişahın kızı size âşık olduysa, onu almanız gerekir, dedi.*” (Fedakâr, 2009, s. 321)

2. Karakter Özellikleri Bakımından Destan Kadınları

2.1. Akıllı Kadınlar

İncelenen destanlarda aklın ve sağduyunun temsilcisi olarak öne çıkan kadınlar vardır. Bu kadınların aynı zamanda sezgileri de güçlüdür. *Erali ve Şirali Destanı*'nda Afitabay, Akılay'ın çok akıllı bir kadın olduğundan bahseder ve kendisi de Şirali ile evlenerek Akılay ile kuma olmayı makul bulur.

“*Bazılarının dostu ile yâri var,
Akılay'da otuz kadının aklı var,
Bu ablamı yakamam teyzeciğim,
Onun baldan tatlı huyu var.*” (Fedakâr, 2009, s. 377)

Melike Ayyar Destanı'nda Melike'nin arkadaşı Tillekız, kalenderlerin yaptığı altın aslanın canlı olmadığını ve babası Akdevşah'ın getirdiği yüzüğün tılsımlı olduğunu fark edebilen son derece akıllı bir kadındır: “*-Ey Hadiçe cariyeye, burada çok durma, benim söylediklerimi sahibene söyle. Gelenler kalender değil, hilekârdır. Aslanı yapan kalender değil, o da sihirbaz hilekârdır. Aslanın canı yok. Aslanın canı Göroğlu'nun oğlu, Avazhan'dır. Aslanın canı var diye Melike Ayyar'ın, Avazhan yârine binerek rezil olmaktadır. Benim sözüme inanmıyorsan, git o aslana tekme at. Ben gelmem, sözlerimi Melike Ayyar'a gidip ilet, diye Hadiçe'yi gönderdi.*” (Yücel, 2007, s. 199)

Ayçınar Destanı'nda başkahraman Ayçınar, Kettepay ilinin en zengini olan ve aynı zamanda çalışanı oldukları Nazarbay'a bile karşı koyabilen akıllı ve zeki bir kadındır. Nazarbay'la evlenmek istemeyen Ayçınar, dünürçülerden öyle bir başlık ister ki Nazarbay'ın bunu yerine getirmesi imkânsızdır:

“*Ey kızım! Aklın yerinde mi, yoksa birine mi verdin? Bu ne demek oluyor? Ben nice yerlere dünürçü gittim, ne kızların ne dulların kendi başlığını kendinin söylediğini işittiğim olmadı. Peki, tamam. Sizlerde “Kızın kendisi başlığını ister.” sözünü doğru kabul edelim. Sayısız koyunlar, keçiler, atlar, develer; altınlar, gümüşler, ziynetler dururken olmayacak şeyleri isteyip de ne yapacaksınız?! On tane kuzu, bu da laf mı yani, onu ne yapacaksınız?! Otuz tane aslan. Yoksa onları bağlatıp böğürtecek misin? Kırk tane kaplanmış! Onları bağlatıp dişlerini mi sayacaksınız? Elli tane aygır, bu olur: binsen çok, satsan para; altmış beş tane öküz, bunlarla çift sürülse de, satılsa da olur. Seksen tane teke bir çepişe gerektir mi diyorsun? Çepiş onları ne yapacak? Tekenin çepişten farkı var mı? Onun yerine teke isteseydin ya. Doksan tane tahtayı ne yapacaksınız? Yabanilere ev mi yapacaksınız?” (Solmaz, 2007, s. 39)*

Ayçınar'ın bu isteklerini yerine getirmek üzere Nazarbay, Babür Şah'ın kapısını çalar. Ayçınar'ın istediği başlıkları sıralar. Bunun üzerine Ayçınar'ın Nazarbay denilen ihtiyaçlarla evlenmek istemediğini sezen Babür Şah Ayçınar'ın Allah vergisi aklına, zekâsına hayran kalır:

“*Neysen de seni önce görmüş
Senin gibi ihtiyarın burada bahtı kurmuş,
Kız olsa da aklına hayranım,
Bilgeliği ona Huda vermiş.*” (Solmaz, 2007, s. 59)

Dalli Destanı'nda Hasanhan, Dalli'yi bir oyuna getirip atının üstüne bindirmeyi planlar. Han Dalli'nin köşkünün altına atıyla varır. Han Dalli'ye atı satın almak isterse parasını kendi eliyle vermesini ister. Han Dalli “Bırak ya, elimi uzatmayacağım, bileğimden tutup atının sırtına atsa, razı olmayınca döve

döve götürse ne yaparım?” diye bunun bir hile olduğunu anlar ve kabul etmez. Hasanhan bu kurnazlığın Han Dalli’ye işlemediğini görür.

Han Dalli babasının askerleri ile savaşan Hasanhan’ın moral ve motivasyonunu yüksek tutmaya çalışan, sağduyulu ve zeki bir kadındır. Hasanhan’ın güç kaynağıdır. Bu süreçte birbirlerine destek olurlar: “*Han Dalli çok zeki kız idi. Hasanhan’ı üzmemeyim diye çok ilgilendi. Her yerden güzel hikâyeler anlatıp gülerken, bel kırarak, kaş çatarak, dudaklarını bükerek nazlı durup Hasanhan’ın her yönden gönlini aldı, beğeneceği sözleri seçip konuşarak, avutup pehlivanı asla üzmedi. Her yiğidin makbul yâri olursa, aklı şuuru varsa erini asla üzmez. İşte Han Dalli çok bilgili, geniş fikirli, öğüt verici, çok terbiyeli kız idi. Hasanhan’ı yalnız diye hep isteğine baktı, aslı kurnaz kız. Hasanhan da Han Dalli’nin cemaline, letafetli kemaline âşık olup hayran hayran oturdu.*”(Sezer, 2017, s. 225)

2.2.Alp Kadın

“Doğu ve Batı destanlarında bahadır kadın tipi ayrıntılı işlenmiştir. Rus destanlarında polyanitsa, Yunan mit ve destanlarında amazon, güney Slav halklarında gayduk, Türk halklarında alp-kız olarak adlandırılmaktadır. Bu alp kadın tipleri çoğu anlatıcıların bahadır kadın tiplerini yaratmak için geleneksel bir kurala bağlı kaldıklarını kanıtlamaktadır. Hatta tarihte adı geçen yönetici kadınların yaptıklarını anlatan tarihî destanlarda da arkaik kahramanlık destanlarındaki bu kuralların kullanıldığını görmek mümkündür.”(Temur, 2012, s. 132)

Türk destanlarında kahraman (alp) tipinin örneklerine *Oğuz Kağan, Manas, Dede Korkut* ve diğer Türk boylarının destanlarında rastlıyoruz. Sürekli hareket halinde ve aktif olan uygarlıklar için bu durum son derece doğaldır.

“Destanlar ve destancılık konusunda en belli başlı eserlerden biri sayılan *Özbek Halk Kahramanlık Destanları* isimli eserde Prof. V. M. Jirmunskiy ve H. T. Zarifov, Özbek halk destanları ve onların ortaya çıkışı konusunda görüşlerini belirterek Barçın, Yunus Peri, Gülçehre, Gülihıraman ve Arzıgül gibi halk edebiyatının malı olmuş kahraman kızlar hakkında şöyle demektedirler: “...halkların kahraman kızları konusundaki destanlar geleneksel anaerkil dönemin hayat tarzıyla sıkı sıkıya bağlantılıdır. Anaerkil ziraat döneminde, hayvancılıkla iştigal eden göçebe döneme nispeten kadınların daha özgür bir hayat tarzına sahip olmaları, onları erkeklerle yan yana, bazen de bağımsız olarak savaşlara katılmaya zorladığından kahraman kadın tiplerinin ortaya çıkmasında gerekli zemini hazırlamıştır.” (Galima, 2001, s. 47)

Alpamış Destanı’nda Berçin alp tipine uygun biçimde, Bayçıbar’ın toynağındaki çivileri başörtüsü yardımıyla dişleyerek çekip çıkaracak derecede güçlü kuvvetlidir:

“*Çeliği eritir kızların nefesi,
Berçinay bakarak düşünüyor,
Vurduğu çivi yassı dize ulaşmış,
Baş örtüsünü toynağına koydu,
Çivileri dişleyip çekip çıkardı.*”(Canpolat ve Öz, 2000, s. 188)

Yine aynı destanda Berçin, Alpamış ile Kökeldaş’ın güreş ettiği sırada Alpamış’ın yenemeyeceğini düşünüp Kökeldaş’la kendi güreşmek ister:

“*Yıkamazsan, beyim, verin bana sırayı,
Erkek kıyafetlerini ben giyeyim,
Var gücümü bileğime vereyim,
Bu Kalmak’ı pare pare yapayım.*

*Kızlar size kadınsı diye söyler
Kızların söyledikleri bana batar.*

Uzun güreşip, kendinizi avare etmeyin,

Kız çocuğu diye beni güçsüz sanmayın.” (Canpolat ve Öz, 2000, s. 197)

Dalli, Gırgök ata biner, “Hayvancağızım, kadın bilme, er bil/Benim gönlümü kendin ile bir bil.” der. Bu özellikleriyle Dalli han tipi, Dede Korkut’taki Selcen Hatun’u ve Köroğlu’nun eşi Telli Nigar’ı hatırlatmaktadır. Hasan Bey, Akşehir beyinin kızı Telli Nigar’ı kaçırdığında yaralanır. Bunun üzerine Telli Nigar, Hasan Bey’in kıyafetlerini giyerek onun Aşkardora isimli atına biner. Yedi kardeşi ve nişanlısı Arap ile savaşır.

Zülfizar Destanı’nda Avazhan düşmanla mücadele ettiği sırada yaralanır. Bunu gören Zülfizar, Avazhan’ın kıyafetlerini kendisi giyer, yalandilli keskin kılıcı beline asar. Kalkanını ve çelik okunu eline alır. Gırat’ın üzerine binerek silahlarını hazırlar. Avazhan’a şu sözleri söyler:

“Hanım, beyim kendini sıkmayasın

Nadan gönlünü her hayale bölmeyesin!

Kadın diye bizleri namert bilmeyesin

Bırakıp giderim diye alınmayasın

İyilik göresin, kötülük görmeyesin

Hayaline kötülüğü almayasın

Bırakıp gider diye şüphe duymayasın

Ben gitmezsem gelip kalır düşmanlar

Gönlünü bölme yiğit cengâver!

Kan döküp gelecek yârin Zülfizar

Ben gelene kadar dua et, sultanım!” (Çolak, 2001, s. 344-345)

Destanlarda karşılaşılan bu örnekler, destan kadınlarının düşmanlarını yenme esnasında gösterdiği mücadelecı ruhu, daha da önemlisi çeviklik, kahramanlık ve fedakârlık ruhunun kimi zaman erkeklerden de üstün olabileceğinin en açık göstergesidir.

2.3.Bilge Kadın

Bilge kadın, aynı zamanda kocasına ve oğluna öğütler vererek onları her türlü tehlikeye ve düşmanlara karşı uyanık olmaya davet eden kadın demektir. *Alpamış Destanı*’nda Berçınay, Kalmuk iline göç etmeye hazırlanan annesine seslenir:

“Şeyh gelirse karşılar müridi,

Hatun değil midir erin veziri?!

Kocaya tavsiye verilmez mi,

Danışarak yönetilmez mi?

Zengin babama, bey amcama ne oldu,

Nasihat etmedin biçare anneciğim”(Canpolat ve Öz, 2000, s. 38)

sözleri toplumun kadının bilge bir tavır takınarak ailede müşkülleri çözen bir görev üstlenmesi beklentisinin açık bir ifadesidir.

Destanlarda anneye düşen görevlerden biri de çocuklarının eğitilmesini, onların hüner ve erdem sahibi bireyler olmasını sağlamaktır. Hadi Zarifov, *Alpamış Dastanining Esasiy Motivleri Hakıda* (Zarifov, 1957) adını taşıyan çalışmasında çocukları okutma motifinin Özbek halk destancılığında dikkat çekici olduğunu belirtmiştir. Bu gelenekte geleceğın kahramanlarını yetiştirmek üzere çocuklar anne baba kontrolünde dört beş yaşlarında okula götürülür. Tarihçilerin de ifadelerine göre Orta Asya’da okuma yazma öğrenmek Araplar gelmeden önce popüler olmuş ve çocuklar beş yaşında iken hesaplama ve yazmayı öğrenmişlerdir. Diğer taraftan Abbasiler döneminde el-Mutasım’ın eşi, Türk anası Şuca

Hatun'un oğlu el-Mütevekkil (Cafer)'in ilk ve temel eğitimini annesinden aldığı; bu eğitimin Halifelik dönemi icraatlarına esas teşkil ettiği bilinmektedir. Tıpkı bu örnekte olduğu gibi *Erali ve Şirali Destanı*'nda kahramanların annesi Gülmastura oğullarının ilim, irfan öğrenmesini isteyen akıllı, düşünceli ve bilgili bir kadındır. Oğullarını daha dört yaşında iken mollaya verir. Bu aynı zamanda kahramanın anneden kopuşunun da örneğidir. Bu noktada Freud'un bütün kaygı anlarının, anneden ilk ayrılış anının- doğum anında soluğun sıkışması, kanın hücum etmesi vb.- acı dolu hislerini yeniden ürettiğini öne sürdüğü fikirlerini akla getirmektedir. Türk mitolojisinin en anlamlı öykülerinden biri olan Ergenekon da adeta anneden kopuşun simgesel bir örneğidir.

“Okumayan sonunda olur derbeder

Okumayan kişi sopaya benzer,

Hoca ilminize kurban olayım,

İyice okutun, böylesi muteber.

Okutun keskin olsun dilleri,

Kaleme yakışsın nazik elleri

Ata binince açık olsun yolları

Bu ikisi Kara Han'ın oğulları.

Okutmaya anasının oldu ricası,

İkisini okutun uygundur zamanı,

Alıp gelen anasının dökülsün günahı.” (Fedakâr, 2009, s. 63)

Rüstem Han Destanı'nda Hürayim'in devlet yönetimindeki danışmanı konumundaki Hımça Hatun ilahi sezgi gücüne sahip, bilge bir kadındır. Hürayim'in başarılı devlet yönetiminde Hımça Hatun'un katkısı büyüktür. Aynı zamanda rüya yorumlama özelliği Hımça Hatun'un bilgeliğinin bir göstergesidir. Hürayim bir gece rüyasında üç yüz altmış cellatın kendisini kamçıladığını görür ve bunu Hımça'ya anlatır. Hımça Hatun bu rüyayı şu sözlerle yorumlar:

“Rüyayı anlattın abla, yüreğim sızladı,

Aktaş şehrinde senin rızkın kesildi.

Anladım, göremeyeceksin biricik kuzunu

Gel avare abla, beraber ağlayalım şimdi!

Şöyle olaylar girmiş senin rüyana:

Gün geçmeden, cellatlar gelecek karşına.

Bu rüya, şu olacıklardan veriyor haberi:

Cellat geliyor, abla, oyalanma şimdi,

Bir düşmanın yapıyor sana bu işleri,

Gelip bağlayıp buradan alacaklar seni.

Bilmem nerelere alıp gidecekler seni,

Seni mahvedecekler kesip başını.

Ömrünün sonu şimdi gelmiş gibi,

Gel, abla, beraber ağlayalım şimdi!” (Fedakâr, 2016, s. 65)

Destanlardaki Hımça Hatun gibi kadınların rüyaları yorumlaması, onların tefekkür ve muhayyile güçlerinin derecesini anlama ve fantastik kabiliyetleri açısından büyük bir öneme sahiptir.

3. Fiziksel Özellikleri Bakımından Destan Kadınları

3.1. Güzellik Unsurları

Kadınların güzelliği, fedakâr ve vefakâr olması, zekiliği ve yaratıcılığı sanat ve edebiyat ürünlerinde, özellikle halk edebiyatında, övgülerin merkezi olmuştur. Güzel olarak addedilen her şey kadınları sembolize eden birer unsur olagelmıştır.

Özbek destanlarında sevgili, eş ya da anne rolündeki kadınlar, soylu ve güzel kadınlardır. Bunlar, yaşadıkları yerde güzellikleri ile nam salmıştır. Destan kahramanının da bu soylu ve güzel kızı iline getirmek üzere yani “sevgiliye ulaşma” maksadıyla zorlu bir yolculuğa çıktığı görülür. *Belagerdan Destanı*’nda Avaz, Akkız adlı periyi görür ve onun bedenine bakarak: “Olgun elma gibi tam kızarmış, zülüfleri beline inmiş, niceleri cemalini görse, aklı şaşarmış.” diyerek güzellik anlayışını ifade eder. *Huşkeldi Destanı*’nda Göroğlı Bey büyük hanımı Ağa Yunus Peri’ye: “Kaşların kalemdir/ Yüzlerin aydır/ Suretin cemalin boz doğandır.” benzetmelerini yapar.

Özbekistan sahasında Göroğlı adıyla anılan *Köroğlı Destanı*’ndan doğmuş, aşk- kahramanlık konulu bir destan olan *Melike Ayyar Destanı*’nda, Melike Ayyar “kuğu boyunlu, âfetican, badem dudaklı bir acayip nazenin” peridir. Göroğlı Sultan onu görür görmez âşık olur. *Melike Ayyar Destanı*’nda Avazhan, Melike’yi “giydiği gülgün kırmızı, aklını alır ahu gözü” sözleriyle; Tillekız’ın nice cariyesinden biri olan Akkız ise “veresiye değil, nakit kız; tembel değil, sağlam kız; uzun değil, orta boylu tam kız; dişleri pirinç gibi ak kız, kaşları kalem, kendisi iyi, berna, güzel.” şeklinde tasvir edilir. *Erali ve Şirali Destanı*’nda peri padişahının kızı Afıtabay’ın haklı bir şöhrete sahip güzelliği, kuması Akılay tarafından samimi bir üslupla övülerek yüceltilmiştir:

“Alıp vereyim size keremli sultan,
Âlemde yok böyle gözleri çolpan,
Dişleri inci gibi, güzelliği pek yaman,
Bunu bil törem, iffetlidir Afıtabcan!” (Fedakâr, 2009, s. 373)

Destanlarda güzelliği tasvir edilen kadınların bir özelliği de ay gibi bir yüze sahip olmalarıdır. *Alpamış Destanı*’nda Kalmak Şah’ın çobanı Keykubad şahın kızına âşık olur. Onun yüzü adeta bir “mah-ı enver” dir:

“Teke alıp getirdi, bir mâh-ı enver,
Huzurunda saf saf cariyeler,
Ben de anladım, Tavka’nın gönlü var,
Şah kızına oldu talip.
Parayı verip kendi sürünür,
Görünce kalmadı içimde dert,
Ben anlamamışım, o da bana intizar,
Naz ile söylemiştir o, bir nice söz.”(Canpolat ve Öz, 2000, s. 309)

Destanlarda kadınların kaş, göz, saç, yanak gibi güzellik unsurları yanında güzel kabul edilen kadının en belirgin özelliği endamlı olmasıdır. Endamlı olmayı sağlayan ilk fiziksel unsur da uzun boydur. Dalli destanında Erzurum padişahının kızı Dalli’nin güzelliği ve şöhreti tüm dünyaya yayılmıştır. O kadar meşhur olmuş ki dünyada insanlar arasında onun gibi hoş edalı, boylu poslu, huri misali kız yoktur. “Bugünlerde dokuz kat örtü örter yüzüne; ayı söndürür, gündüzü karanlık eder, diye meşhur olmuş.”

Özbek destanlarında kahramanın uğruna savaşlar yaptığı güzellerin ünü dünyaya yayılmıştır. *Küntogmuş Destanı*’ndaki Helbeka da böyledir: “Helbeka on dört yaşından sonra ünü dünyaya yayıldı, Dağıstan’ı geçti. Helbeka’nın tasvirini, çekici güzelliğini işiten padişahlar ve hanzadeler her memleketten, her yurttan, her diyardan sözcü gönderiyordu.”(Akbay, 2010, s. 23)

3.2.Giyim Kuşam ve Süslenme

Toplumların yaşama biçimini belirten göstergelerden biri de giyim kuşamlarıdır. Doğa şartlarından korunma ihtiyacından doğmuş olan giyim kuşam; iklim, aile, eğitim, ekonomi, gelenek görenekler, âdetler, din ve inanışlar gibi etkenlerle, bugün de olduğu gibi, tarihsel süreçte değişime uğramıştır. Yüzyıllar boyunca kültürel, ekonomik ve askeri dinamizmini kendi kurdukları devletlerle taçlandıran Türklerin giyimi konusunda tarihi kaynaklardan elde edilen bilgiler sınırlıdır.

Özbek Türklerinin geleneksel kadın giyim kültürü içerisinde başlıkların önemli bir yeri olduğu görülmektedir. Nitekim *Ayçınar Destanı*'nda Halyar'ın, kızı Ayçınar'a nazar değmemesi için başına "todana" adıyla taktığı taç bir aksesuar olmanın yanı sıra Özbek Türklerinin inançları da yansır. Todananın, kem gözlerden korunmak için kadının başına taktığı bir tılsım olduğu görülür.

"Tarihçilerin belirttiklerine göre Türk kadınları savaşa giderken dahi makyaj yapmayı, takılarını takınmayı ihmal etmemişlerdir." (Galima, 2001, s. 38)

Güzellik kavramı ile insan arasında daima bir ilişki olmuştur. Bu nedenle tarihin her döneminde, o dönemin estetik anlayışına uygun biçimde güzel olmak, güzel görünmek ve güzel kalmak insanlar için önem arz etmiştir. Kadınlar ise erkeğe göre güzel görünmeye ve süslenmeye daha çok önem vermiştir. Çevrelerindeki insanların ve özellikle karşı cinsin beğenisini ve övgüsünü kazanmak isteyen kadınlar, güzelleşmek için birtakım yollara başvurmuştur. Daha Sümerler döneminde bir kadının süslenmeye olan düşkünlüğünü, günümüz kadınından pek de farklı olmayacak biçimde, Aşk tanrıçası İnanna'nın kardeşi ile olan şu konuşmaları ortaya çıkarmaktadır:

"Aşk Tanrıçası İnanna sevgilisine gitmeden önce süsleniyormuş. Kardeşi İnanna'ya soruyor:

Kardeşim niçin eve kapandın?

Kardeşi cevap veriyor:

Kutsal leğen içinde yıkandım

Arı kap içinde sabunlandım.

Göğün kraliçelik elbisesini giydim

Gözlerimi kömürle boyadım.

Kokulu saçlarımı koyuverdim.

Kıvrıkcık dudaklarımı süsledim

Buklelerimi enseme dünürdüm.

Koluma gümüş bir bilezik geçirdim

Küçük boncukları boynuma taktım.

İşte bunun için ben evdeyim.

İnanna yeraltı dünyasına giderken de süsleniyor. "O kırların tacı Şugurra'ya başını koydu. Saçının siyah buklelerini alnına indirdi. Mavi küçük taşları boynuna bağladı. İki sıralı kolyeyi göğsüne sarkıttı. Krallık elbisesini vücuduna sardı. Gözlerine- 'o (erkek) gelsin, o gelsin' adlı sürmeyi çekti. Göğsüne 'adam gel gel' adlı broşunu taktı. Bileğine altın bileziğini geçirdi." (Gültepe, 2013, s. 77-78)

Özbek destanlarında sözü edilen kadınların giyim kuşamlarında tercih ettikleri kumaş veya kıyafetler, renkleri, biçimleri, aksesuarları ve mücevherleri; bunların yanı sıra çeşitli süs malzemeleri kadının güzelliğine güzellik katan unsurlar olarak yerine göre destanların mevzuu olmuştur. Yüzyıllar boyunca çeşitli uygarlıkların gelip geçtiği, İpek Yolu'nun üzerinde bulunduğu Özbekistan, adeta giyim kuşam kültürünün birikim merkezi olmuştur. Bu birikimin şekillendiği, geleneksel giyim muhafaza edildiği, zengin giyim kuşam unsurlarının köklerini belirten kaynaklardan birisi de destanlardır.

İncelediğimiz destanlarda padişahların kızları ve hanımları çoğunlukla ipek, kadife gibi değerli kumaşlardan yapılmış giysiler giyerken cariyelerin daha harcıâlem kıyafet ve takılar kullandığı

görülür. *Rüstem Han Destanı*'nda Hısrav Şah'ın kızı Aftabay değerli kumaşlardan yapılmış kıyafetler giyer.

“Aftabay'ın kemali,
Aydan üstündür cemali,
Onun başında uçuşur,
İpek dokuma yemenisi.” (Fedakâr, 2016, s. 187)

Saf aşk konulu destan olarak nitelendirilen *Küntogmuş*'da Helbeka'nın giyim kuşam ve süslenmesi ile ilgili olarak şu satırlara yer verilir: “Padişah davulu vuruldu, kızlar da aşağıya doğru yürüdü, gelip has menzile girdi. Helbeka, altın kemerli köşklerini süsleyip, kırk kızını alara, şahane elbiselerini giyip, kendini süsledi.” (Akbay, 2010, s. 38)

Göroglinin Tugilişi'nde Göroglubek'in Ağa Yunus ve Miskal perilerin cariyesini tasvir eden sözlerinden Özbek kadınının kıyafetlerine dair ayrıntılar bulmak mümkündür: “O zaman Göroglubek baksa, İrem bağının kapısı açılmış, bir uzun saçlı, ince belli, kalem kaşlı, beyaz göz kapaklı, ak kemzullü, düğmeli kevuşlu, hafif meşrep bir cariyeye çıkıp gelmektedir.” (Çelikbay, 2000, s. 446-447) Kevuş, deriden dikilen ve genellikle mest ile giyilen bir tür ayak giyimi iken kemzul yazın kullanılan yensiz, uzun üst giysisidir.

Si-An'dan Tiran'a Tarihi İpek Yolu isimli eserinde Yahya Aksoy (2015, s. 124) 1990'lı yıllarda Özbekistan'ın Taşkent, Semerkand, Narpay, Karşı, Nevai, Hatırcı, Aktaş, Pestrgran ve Bulungur şehirleri ve çevresinde kadın kıyafetleri üzerinde araştırmalar yapıldığını ifade etmiştir. Bu seyahatlerden elde edilen veriler destanlarda maddi bir kültür ögesi olarak karşılaşılan geleneksel giyim kuşam özelliklerinin yirminci yüzyılda Özbekistan'da kadınlar arasında halen varlığını sürdürdüğünü kanıtlamaktadır. Özbekistan'da kıyafetlerde özellikle atlas ve zar atlas dokumacılığın geniş yer tuttuğu, genç kızların fırfırlı ve süslü köylek (elbise) ve kırmızı kadife kumaştan dikilmiş nimçe (kısa yelek) adı verilen kıyafetleri giydikleri, ayaklarına ise tüfli adı verilen topuklu ayakkabı veya çizme kullandıkları Aksoy'un verdiği bu bilgiler arasındadır. Ayrıca, destanlarda kahramanların sıkça kullandığı bir şapka türü doppa aksesuarlar arasındadır. Sırga adı verilen küpeler, zibi gordon-nazgerdan denilen kolyeler takmaktadırlar. Evli kadınlar saçlarını bir ya da iki örgü yapıp çömelek (işlemeli saç bağı) ile süslemektedirler. Gelinlerin ise saçlarını birden çok örgü yapıp tahta pupek adlı bir saç süsü taktıkları ve bu süsü kırk gün boyunca taşıdıkları bilinmektedir.

SONUÇ

İnsanlık hiç kuşkusuz kadının toplum içerisindeki varlığını çok geç dönemlerde fark edebilmiştir. Hâlbuki mitik tefekkürde Tanrı'ya yaratma ilhamını veren, ilkel bahçe tarımı ile uğraşan, ormanlardan bitki ve meyve toplayan, hayvanları ehlileştiren, ticaret yapan, devlet idaresinde roller üstlenen kadındır. Şemseddin Sami'nin güzel teşbihiyle galaksilerin güneşin etrafında dönmesi gibi aile üyelerinin etrafında bulunduğu ailenin temel direği makamında olan yine kadındır.

Destanlarda tasvir edilen kadınların, tabiatı kontrol altına alma, insanoğlunu medeniyet yoluna sevk etme ve üretme gücünde öncü olma gibi yadsınamaz katkılar sağladığı görülür. Bu durum masal, efsane ve rivayet gibi sözlü edebiyat ürünleri için de geçerlidir. Dolayısıyla bu ürünlerdeki kadınların uydurma ve hayal mahsulü olduğu; hiçbir tarihi temelinin olmadığı düşüncesi konuya dar açılı ve eksik bir bakış olacaktır. İncelenen destanlardaki, aktif ya da pasif, her kadın Özbek insanının hayata farklı bakış açısını ve toplumun değişim ve gelişim seyrini ifade etmektedir. Ayrıca bu kadın unsurlar Özbek kadını ile ilgili ilk fikirleri vermeleri bakımından da oldukça değerlidir.

Destanlarda çoğunlukla erkeklere yüklenen savaşçılık ve kahramanlık vasıflarının kadınlarda görülmesi çalışmanın önemli sonuçlarından biridir. Destanlarda tespit edebildiğimiz kadarıyla annelik rolünü üstlenen kadınlar destanın başında çocuk sahibi olma sürecinde, çocuğunu besleyip büyütüp kahramanın anneden ilk ayrılışına kadar olan süreçte, göçebe kültür tarzını yansıtan kahramanlar olarak karşımıza çıkarlar. Destanlarda anne rolünü üstlenen kadınların, annelik içgüdüleri aşırı gelişmiştir.

Destanlardan elde edilen veriler incelendiğinde Özbek toplumunun aile ve evlilik kurumuna bakış açısı, iki cins arasındaki ilişkilerin gelişim çizgisi, Özbek toplumunun bu konulardaki normlarının açık ve net bir biçimde söz konusu ürünlere yansımış olduğu görülür. *Alpamış Destanı*'nda Berçin'in evleneceği erkeği seçmek için yarışma düzenlemesi kadının sahip olduğu özgürlük ortamını göstermede örnek teşkil etmektedir.

Kahramanların eş seçimi ve evliliğin kurulma aşamasında kadınlardan beklenen erkeğin beğenisini kazanacak kadar güzel ve alımlı olmasının yanı sıra asil, iyi huylu, namuslu ve becerikli olması gerekmektedir. Bazı anlatılarda kahramanın evleneceği kızın Müslümanlığı kabul etmiş olması da aranan özelliklerdendir.

Özbek sahasında yaratılan Türk destanlarında tasvir edilen kadınların Türk kültür tarihî gelişim çizgisine paralel olduğu görülür. Bu bağlamda eski Türk töresinin ve değerlerinin hâkim olduğu hem göçebe ve yarı göçebe hayatın temsilcisi alp kadınlar hem de İslamiyet'in ve yerleşik düzenin etkisiyle daha pasif kadınlar karşımıza çıkar. Destanların oluştuğu siyasi, tarihi, dini, sosyal şartlar göz önüne alındığında kadın kahramanların bu değişkenliği göstermesi son derece doğal bir durumdur. *Dalli*, *Melike Ayyar*, *Huşkeldi* ve *Belagerdan* gibi kahramanlık- aşk konulu destanlardaki kadın kahramanlar içe dönük ve pasif kişiler olarak sunulmuştur. Bu kadın kahramanlar herhangi bir şehrin uzak bir köşesinde kendine ait geniş bahçeli saray veya köşklerde kırk cariyesi ile birlikte yaşar. Erkek kahramanın kendisini kötü huylu devlerin ya da öldürülmez ejderhaların elinden almasını beklemektedir. Bu durumun kadının alplik yönünü zayıflattığı söylenebilir. Bu kadınlar bize *Dede Korkut Hikâyeleri*'ndeki Bamsı Beyrek ve Kan Turalı'nın evlilikte tercih etmediği "cici bici Türkmen kızları"ı hatırlatır.

Özbek destanlarında tasvir edilen kadın kahramanların-farklı kültür muhitlerine ve coğrafyalara dâhil olma neticesindeki değişme ve gelişmeye rağmen- *Dede Korkut Hikâyeleri*'nde çizilen kadın tiplerin temeli üzerinde yükseldiği şüphesizdir. Sözelimi, *Alpamış Destanı*'nda Berçin, evleneceği erkeğin kuvvet ve cesaretini denemeyek isteyen Banı Çiçek ve Selcen Hatun'la; çocuğunu koruyup kollaması ve namus kavramına olan hassasiyeti dolayısıyla Burla Hatun'a yaklaşmaktadır. Dolayısıyla çalışmada Özbek destanlarında yer alan kadın unsurunun incelenmesi ile ortaya çıkan değerlerin, Türk dünyasının diğer boylarına ait destan metinleriyle mukayese edildiğinde ortak nitelikler taşıdığı görülür.

Kadınlar yeri geldiğinde kahramanın annesi sıfatıyla onları eğiten olgun ve bilge kişi, eşi sefere çıktığında ülkeyi idare eden bir yönetici ve tecrübi yaşamdan gelen bilgileriyle donanmış haliyle eşlerine yol gösteren bir rehberdir. Bu yönüyle Özbek destanlarındaki kadın kahramanların Türk destan dünyasındaki diğer kadın kahramanlarla belirgin ölçüde benzeştiği ve bütüncül bir yapıya sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Destanlarda kadın kahramanların dış güzelliklerine, süse, ziynete, dünya güzelliklerine ve gösterişe düşkün oldukları anlaşılır. Ancak, giyim kuşamla ilgili ayrıntılı anlatımlara yer verilmediği görülmüştür. Kadının olağanüstü güzellikleri çeşitli benzetmelerle destan metninin manzum kısımlarında dile getirilir. Destanlarda fedakârlığı, vefası, yiğitliği ve merhametiyle toplumsal hayatta kendine yer edinmiş ve kendini kanıtlamış olan Özbek kadını güzelliğini ve aklını kullanarak birçok işi başarıya ulaştırır.

Destanlarda icrayı kolaylaştıran, kadın kahramanların niteliklerini sayarken kullanılan epitetler vardır. "ay yüzlü" "baldudaklı" "ince belli" "kaşları keman" "dudağı şeker" "kara gözü sürmeli" "dal gibi boylu" "gül yüzü bostan" "selvi boylu" "saçları kunduz" "gözleri yıldız" "dolunay yüzlü" "nazik belli" "altın kâküllü" "gözleri şehla" "kaşı kalem" "cemali güneşli" "cemali aylı" "geniş kucaklı" gibi çok sayıda epitet kullanılmıştır. Yüz için güneş ve ay benzetmeleri yapılmıştır. Dişler inci/sedef, saçlar sümbül, boy selviye teşbih edilmiştir. Bütün bu epitetlerden ortaya şu sonuç çıkmaktadır: Güzel kadın anlayışı coğrafya ve zamana göre farklılık gösterir. Ancak Türk dünyasının hemen her yerinde ve her dönemde Türk kadını için güzellik algısı sabittir. O, selvi boylu, ay yüzlü, kırmızı yanaklı, kara gözlü, uzun kirpikli, saçları uzun ve kâküllü bir varlık olarak tasvir edilmiştir.

Destanlarda kadınların giyim kuşam ve süslenme tercihlerinden verilen örneklerin Özbek Türklerinin zengin kültür değerlerini tanımak ve korumak adına önemli olduğu sonucuna varılmaktadır. Özbek

destanlarındaki kadın kahramanların yaşam felsefeleri, yaşadıkları coğrafya, yaşı, unvanı ve inançlarına göre değişim gösteren giyim anlayışları çok renkli, çeşitli ve motiflidir. Özellikle hükümdar kızlarının giydikleri kıyafetler altın işlemeli, ipekten atlas vb. değerli kumaşlardan ve simlidir. Kadınlara özgü giyim başkôşesinde ipek olması, Özbekistan topraklarının İpek Yolu üzerinde olmasının tabii bir sonucudur.

Bilgilendirme / Acknowledgement:

- 1- Bu makale, Özbek Sahası Türk Destanlarında Kadın başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.
- 2- Makalemizde döküman analizi yöntemi uygulandığından etik kurulu izni ve/veya yasal/özel izin alınmasını gerektiren bir durum yoktur.
- 3- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

KAYNAKÇA

- Akbay, D. (2010). *Özbekçe Küntugmiş destanı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Aksoy, Y. (2015). *Si-An'dan Tiran'a tarihi ipek yolu*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Alimoğlu, S. (1997). Özbek folklorunun tür hususiyetleri. *Türk Lehçeleri Ve Edebiyatı Dergisi*, 12, 57-59.
- Campbell, J. (2018). *Kahramanın sonsuz yolculuğu*. Sabri Gürses (Çev.), İstanbul: İthaki Yayınları.
- Çelikkbay, A. (2000). *Göroglinin Togilişi destanı- Özbek varyantı (inceleme-metin-dizin-çeviri-ek)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Çolak, H. (2001). *Özbek kahramanlık destanı Zülfizar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Çolak, İ. (2017). *Özbek Türklerinin 'Şeker Bilen Şirin' destanı*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Donuk, A. (1982). Çeşitli topluluklarda ve eski Türklerde aile. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih Dergisi*, 33, 147-168.
- Duralı, Ş.T. (2014). *Gulgamiş destanı*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Elçin, Ş. (2005). *Halk edebiyatına giriş*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Fedakâr, S. (2009). *Erali ve Şirali destanı*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Fedakâr, S. (2016). *Rüstem Han destanı*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Galima, M. (2001). *Turan'ın Alp kızları*. Ahsen Batur (Çev.). İstanbul: Şa-To Yayınları.
- Gültepe, N. (2013). *Türk kadın tarihine giriş (Amazonlardan Bâciyân-ı Rûm'a)*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Köksal, H. (2014). *Battal Gazi destanı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Malinowski, B. K. (2000) *Bilimsel bir kültür teorisi*. Saadet Özkal (Çev.). İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Oğuz, Ö. (2004). Destan tanımı ve eski Türk destanları. *Milli Folklor*, 62, 5-7.
- Özkan, İ. (1997). Köroğlu Destanı'nda kahraman ve atının doğumu ile ilgili motiflerin tahlili. *Türk Dili Dergisi*, 549, 223- 233.
- Saidov, M. (1960). Melike Ayyar dastanining janr hususiyetleri hakıda. *Özbek Dili Ve Edebiyatı Dergisi*, 1, 33-36.
- Saydam, M. B. (2017). *Deli Dumrul'un bilinci*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Sezer, D. (2017). *Dalli destanı*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

- Solmaz, A. (2007). *Ayçınar destanı*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Şimşek Canpolat, A. ve Öz, A., (2000). *Alpamiş destanı*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.
- Temur, N. (2012). *Manas Destanı'ndaki tipler üzerine bir inceleme*. Ankara: Kurgan Edebiyat Yayınları.
- Tekcan M. Demirci, Ü. Ö. ve Babayarov G. (2010). *Polken şair Şeybani Han destanı*. Kocaeli: Umuttepe Yayınları.
- Yetiş, K. (1994). Destan. *TDV İslâm Ansiklopedisi (DİA) içinde (c. 9, ss.202)*. İstanbul: Diyanet Vakfı Yayınları.
- Yöntem, A. C. (1930). *Epopé (Epopée) [Edebi nevilere dair malumat]*. İstanbul: İstanbul Devlet Matbaası.
- Yücel, D. (2007). *Melike Ayyar destanı*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Zarifov, H. (1957). Alpamiş dastanining esasiy motivleri hakida. *Yaş Leninçi Gazetesi*, 21 Şubat.

Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Kök Değerler Çerçevesinde Aytül Akal Masallarının İncelenmesi

Arş. Gör. Sevgen Özbaşı^{1*}

Geliş tarihi: 06.04.2020
Kabul tarihi: 07.05.2020

Atf bilgisi:
IBAD Sosyal Bilimler Dergisi
Sayı: 8 Sayfa: 178-192
Yıl: 2020 Dönem: Güz

This article was checked by *iThenticate*.
Similarity Index 6%
Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

¹Başkent Üniversitesi, Türkiye,
sozbasi@baskent.edu.tr,
ORCID ID 0000-0003-4406-675X

* Sorumlu yazar

ÖZ

Bilişsel, duyuşsal, dilsel, toplumsal gelişim ve kişilik gelişiminin sağlıklı bir biçimde ilerleyebilmesi ve insanın “birey” olarak kendini ifade edebilmesi için çocukluk döneminde gereksinimlerine uygun nitelikte uyarılarla etkileşimde bulunması gerekir. Çocuğun toplumsallaşma sürecinde farklı yaşam deneyimlerine tanıklık etmesi onun dilsel, bilişsel sosyal becerilerinin gelişmesinde yardımcıdır. Bu süreç çocuğun, evrensel ve ulusal değerleri özümseyip duyarlık ve değerler eğitimi kazanması açısından önemlidir. Bu noktada, çocuğa yardımcı olabilecek en temel ve en etkili araçlar çocuk edebiyatı ürünleridir. Benlik gelişimi, duyarlık ve değerler eğitiminin temellerinin atıldığı okulöncesi dönemlerde, çocuklar için hazırlanan yapıtların niteliği daha da önem taşımaktadır. Bu dönemde çocukların daha çok ilgi gösterdiği kitapların masal kitapları olmasından dolayı bu çalışmada Aytül Akal tarafından yazılan çağdaş masallar, Türkçe Dersi Öğretim Programında belirtilen “kök değerler” çerçevesinde irdelenmiştir. Betimsel nitelik taşıyan bu çalışmada veriler doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. İnceleme sonucunda masalların “adalet, dostluk, dürüstlük, özdenetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik” kök değerlerinin tamamını içerdiği belirlenmiştir. Bu bağlamda yazarın masallarına yönelik Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan kök değerleri aktaran ileti ve örnekler içerdiği; bu değerler aracılığıyla çocukların değerler eğitimi sürecine katkı sağlayabileceği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Dersi Öğretim Programı, kök değerler, çocuk edebiyatı, Aytül Akal, çağdaş masallar.

Analysis of Aytül Akal's Tales within the Framework of the Core Values in the National Turkish Language Curriculum

Res. Assist. Sevgen Özbaşı^{1*}

First received: 06.04.2020

Accepted: 07.05.2020

Citation:

IBAD Journal of Social Sciences

Issue: 8 **Pages:** 178-192

Year: 2020 **Session:** Fall

This article was checked by *iThenticate*.
Similarity Index 6%

¹Başkent University, Turkey,
sozbası@baskent.edu.tr,
ORCID ID 0000-0003-4406-675X

* Corresponding Author

ABSTRACT

For children to have a healthy process of cognitive, emotional, linguistic, and social developments as well as express themselves as an individual, they need to be engaged in various stimuli in appropriate. Children go through different experiences during the socialization process and these experiences help them develop their linguistic, cognitive, and social skills. This process is important for them to absorb universal and national values and gain sensitivity. At this point, the most basic and effective tools that can help children are literary works of children's literature. The quality of the works prepared for children is even more significant in preschool periods when the foundations of self-development, sensitivity and values education are established. Since the books that children showed more interest in this period were tale books, modern tales written by Aytül Akal were analyzed within the framework of the "core values" specified in the National Turkish Language Curriculum. In this descriptive study, the data were collected through document review and analyzed via systematic content analysis. Results show that the analyzed tales contain all 10 core values of justice, friendship, honesty, self-control, patience, respect, love, responsibility, patriotism and benevolence. In this context, it can be stated that the author's tales include moral messages and examples reflecting the core values emphasized in Turkish language education; therefore, they can contribute to children's value education process.

Keywords: National Turkish Language Curriculum, core values, children's literature, Aytül Akal, modern tales.

GİRİŞ

Değer kavramı, -tek ve ortak bir tanıma sahip olmamakla birlikte- Türkçe Sözlük'te (2019) "Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık" olarak tanımlanmıştır. Değer bir toplumun tarihinden süzülüp gelen inanç, gelenek, görenek, anlayış, dolayısıyla kültürel birikimlerinin toplamıdır. Tarihsel süreç içinde bu değerlerin gelişip olgunlaşması, toplumda daha çok ortak değer oluşturarak insanların kenetlenmesini sağlar.

Oğuzkan'a (1993, s.33) göre değer, bir varlığın ruhsal, toplumsal, ahlaksal ya da estetik yönden taşıdığı düşünülen yüksek ya da yararlı niteliklerdir. Bu bağlamda değerler eğitimi de değerlerin farkında, kişiliği geliştirmiş, davranışları olgunlaşmış bireyler yetiştirmek amacıyla okulda verilen sistemli eğitim bütünü olarak tanımlanmaktadır (Kantar, 2014). Değerlerin kapsamı içerisinde hem ulusal/toplumsal hem de evrensel değerler yer almaktadır. Toplumsal değerler; bir toplumun bireylerinin zaman içinde oluşturduğu, önemli ve değerli saydığı, paylaştığı ve yaşatmaya çalıştığı, toplumsal bütünleşmeyi ve dayanışmayı sağlayan, toplumdaki farklılıkların gösteren, o toplum için vazgeçilmez olmakla birlikte zaman içinde değişim de gösterebilecek değerlerdir. Ulusal değerler de toplumsal değerler içinde önemli bir yere sahiptir. Konukseverlik, yardımseverlik, yurtseverlik, bağımsızlık vb. toplumsal ve ulusal değerlerden birkaçıdır. Kişinin toplumsallaşabilmesi için yalnızca kendi toplumunun değerlerini bilmesi yeterli değildir. İnsanlık yararını ve mutluluğunu gözetmesi için geniş insan topluluklarındaki değerler olarak kabul edilmiş, bütün toplumlarda kendine yer bulmuş, zaman içinde değişiklik göstermeyecek, tüm insanlığı ilgilendiren ve insanlık adına güzellikler yaratılmasına katkıda bulunacak evrensel nitelik kazanmış değerler de içselleştirmiş olması gerekir. Sevgi, saygı, hoşgörü, barış, dürüstlük, adalet, sorumluluk, dostluk, bilimsellik, estetik gibi değerler evrensel niteliktedir. İçinde yaşadığı toplum ve diğer toplumlarla iyi, sağlıklı ve uyumlu ilişkiler içinde olabilmeleri için çocuklara küçük yaşlardan başlayarak kendi toplumsal değerlerini ve evrensel boyutta kabul görmüş değerleri öğretmek/sezdirmek gerekir (Aslan, 2019, s.56).

Temeli ailede atılan değerler eğitimi, çocuklar okula başladıklarında resmî ve sistemli bir biçimde örgün eğitim içerisinde sürdürülmektedir. Okulların amacı hem temel değerleri özümsemiş hem de akademik anlamda başarılı bireyler yetiştirmektir. Yazıcı (2006, s.499) okullarda verilen değerler eğitimin önemini vurgulayarak eğitim-öğretimleri boyunca öğrencilerin yalnızca bilişsel ve devinisel kazanımlarına odaklanılırsa, onların değer ve tutum gibi duyuşsal kazanımlardan yoksun kalacaklarını belirtmiş; böyle bir durumun da toplumsal birlik ve bütünlüğün oluşmasına, sağlıklı bir toplum yapısı kurulmasına ket vuracağını ifade etmiştir. Bunun önüne geçmek için tüm derslere ilişkin öğretim programlarında temel/kök değerlerin kazanımına yer verilmiştir. Küreselleşmeyle birlikte daha da önem kazanan ve eğitim sistemlerine giren değerler eğitimi, Türkiye'de 2004 yılında başlayan eğitim programı geliştirme çalışmalarında yer almıştır. MEB Türkçe Dersi Öğretim Programında (2019, s.4) değerler ve değerler eğitimine ilişkin şu bilgiler aktarılmıştır:

"Değerlerimiz öğretim programlarının perspektifini oluşturan ilkeler toplamıdır. Kökleri geleneklerimiz ve dünümüz içinde, gövdesi ve dalları bu köklerden beslenerek bugünüme ve yarınlarımıza uzanmaktadır. Temel insani özelliklerimizi oluşturan değerlerimiz, hayatımızın rutin akışında karşılaştığımız sorunlarla başa çıkmada eyleme geçmemizi sağlayan gücün kaynağıdır. Eğitim sistemi sadece akademik açıdan başarılı, belirlenmiş bazı bilgi, beceri ve davranışları kazandıran bir yapı değildir. Temel değerleri benimsemiş bireyleri yetiştirmek aslî görevidir; yeni neslin değerlerini, alışkanlıklarını ve davranışlarını etkileyebilmelidir. Eğitim sistemi değerleri kazandırma amacı çerçevesindeki amacını, öğretim programlarını da kapsayan eğitim programıyla yerine getirir. Eğitim programı, eğitim sisteminin tüm unsurları göz önünde bulundurularak oluşturulur. Öğretim programlarında bu anlayışla değerler, ayrı bir program veya öğrenme alanı olarak görülmemiş; tam aksine öğretim programlarının her birinde ve her bir biriminde yer almıştır. Değerlerimiz, öğretme-öğretme sürecinde hem kendi başlarına hem ilişkili olduğu alt değerlerle birlikte ele alınarak hayat bulacaktır."

Yukarıda bilgilere ek olarak, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca (2017) yapılan basın duyurusunda, öğretim programlarında öğrencilere aktarılması amaçlanan kök değerlerin "adalet, dostluk, dürüstlük,

özdenetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik” olduğu paylaşılmış; yenilenen öğretim programlarına bu kök değerler eklenerek bunlarla ilişkili tutum ve davranışlar belirtilmiştir.

Aslan’a (2019, s.57) göre değerler, yaşamda nelerin önemli olduğuyla ilgili olarak insanların benimsediği inançlar dizgesidir. Duyuşsal alan içinde yer alan değerler, kişinin geçirdiği yaşantılar sonucunda kazanılır. İnsanların açık ve belirgin bir biçimde çeşitli değerlere sahip olmaları; bir olay karşısında ne yapmaları/nasıl davranmaları gerektiğini bilmeleri; kendi ölçütlerini oluşturmaları, taraflarını belirlemeleri, kendilerini gerçekleştirebilmeleri; yaşamlarını ilkeli, tutarlı, barışçıl bir biçimde yönlendirebilmeleri ve toplumla aralarında güçlü bir bağ oluşturabilmeleri bakımından gereklidir. İnsanın duyarlı olması toplumsal ve evrensel değerleri bilmesine, bunların önemine inanmasına bağlıdır. Bu yönüyle değerler eğitimi, karakter eğitimiyle ilişkilendirilebilir. Ekşi (2003), değerler eğitimi karakter eğitimi olarak ele almış; karakter eğitiminin yaygın olarak öğrencilerde temel etik değerleri anlama, onlara bağlılık ve değerlere göre davranma eğilimi geliştirme süreci olduğunu belirtmiştir.

Değerler eğitimi sırasında karşılaşılabilecek sorunları önlemek için öncelikle etkili bir değerler eğitimi programı hazırlanmalıdır. Bu programın oluşturulma sürecinde eğitim-öğretimin içerisinde yer alan bileşenler yer almalıdır. Dolayısıyla en başta öğretmenlerin “program nelerden oluşmalı, hangi değerleri kapsamalı, bu süreç nasıl işlemeli ve nasıl uygulanmalı” gibi sorulara yanıt bulmaları ve bu yanıtlar doğrultusunda programı yapılandırmaları gerekmektedir (Bishop 1993’ten akt. Yazıcı 2006, s.507). Öğretim programlarındaki konu ve kazanımlara uygun olarak hazırlanan, eğitimde birliği sağlamak adına en temel ve kolay ulaşılabilir kaynak olan ders kitaplarında değerler eğitimi süresince de yararlanılmaktadır. Ancak bu noktada, ders kitaplarının niteliği ve özellikle Türkçe dersi için kullanılan metinlerin içeriği büyük önem taşımaktadır. Değerler eğitimi sürecinde yalnızca ders kitaplarındaki metinleri kullanmak yeterli gelmemekte; başka kaynaklarda da yararlanmak gerekmektedir. Sanatçılar tarafından çocuğa görelilik ve çocuk gerçekliğini gözeterek hazırlanmış, yaş ve gelişim düzeyine uygun çocuk edebiyatı kitaplarıyla -bu kitaplardan alınan öykü ve masallarla- işlenen bir dersin, öğrencilerin değer eğitimi sürecine olumlu yönde katkı sağlaması kaçınılmazdır. Çocuk edebiyatının değer eğitimi ve öğretimi sürecinde etkili olması, çocuk okurların karakterlerle kurduğu özdeşimden kaynaklanmaktadır.

Çocukların değerleri içselleştirmesiyle ilgili olarak Jarolimek (1990 akt. Çelik ve Buluç 2018, s.70), ilkokullarda uygulanan değerler eğitimi sürecinde çocukların yaşına uygun olan öykü, şiir, roman gibi yazınsal türleri kaynak olarak kullanmanın önemini vurgulamış ve çocuk edebiyatı yapıtlarının değer öğretimi sürecini kolaylaştırdığını belirtmiştir. Çelik ve Buluç (2018, s.70), değer eğitimi için çocuk edebiyatı ürünlerini kullanmanın yanında disiplinler arası bir yaklaşımla derslerde yaratıcı drama etkinlikleri yaptırmanın da etkili olabileceğini savunmuştur. Yaratıcı dramının temelinde uygulama olduğu için öğrencinin bir rol içinde belli davranışlar sergilemesi, oynadığı karakterle özdeşleşmesi gibi durumlar değerlerin benimsenmesine yardımcı olabilir.

Değerler, çocuklara öncelikle bu konuda en iyi modeller olan ve çocukların yaşamlarının odağında yer alan anne-baba ile öğretmenler tarafından bilişsel olarak öğretilmelidir. Ancak duygular gibi değerlerin de gerek aile gerekse okul ortamında yalnızca bilişsel olarak öğretilmesi, çocuğun o değerleri özümsemesi ve kişiliğinin bir parçası yapabilmesi için yeterli olmayabilir. Çocuğun bu değerleri tanıması, önemsemesi, benimsemesi ve davranışa dönüştürebilmesi için olayları duyuları ve duygularıyla da algılaması gerekir; çünkü yalnızca içselleştirilmiş davranışlar, bilinçli yönelimlerle yaşamsal kılınp uygulanabilir. Bu bağlamda nitelikli eğitim, insanın bilişsel becerilerini olduğu kadar duyuşsal becerilerini de geliştirmek durumundadır (Sever, 2015; Aslan, 2019, s.57).

Değerler eğitimi –daha önce de belirtildiği gibi- eğitimin duyuşsal alanını hedef alır; bu duyuşsal alan davranışlarının gelişmesi/geliştirilmesi uzun ve sistemli bir süreçte gerçekleşir. Bu sürecin etkili ve verimli bir şekilde ilerleyebilmesinde edebiyat yapıtları önemli ve işlevsel araçların başında gelmektedir. Edebiyat yapıtları insanın birçok gereksinimi karşılmasının yanında, insan yaşamına anlam katan değerlerin duyumsatılmasına ve yeni değerlerin yaratılmasına olanak sağlar. Kavcar’a (1999, s.6) göre edebiyat yapıtları insanın iç dünyasını yumuşatır; sevgi, iyilik, dostluk, hoşgörü, dayanışma gibi insana özgü değer ve özellikleri pekiştirir; bunların yerleşip kökleşmesini, toplumsal yaşamın gerektirdiği değerlerin benimsenmesine yardımcı olur. Kısacası, edebiyat yapıtları insanın ‘insanlaşmasını’ sağlayan temel araçlardandır.

Çocuğun duygu ve düşünce dünyasının sağlık bir biçimde kurulup geliştirilmesinde önemli rolü olan çocuk edebiyatı ürünleri, insana ve yaşama ilişkin pek çok durumun yanı sıra toplumsal ve evrensel boyuta ulaşmış çeşitli değerleri de yansıtır. Çocuk, bu nitelikteki yapıtlar aracılığıyla hem kendi toplumunun hem de diğer toplumların değerlerini öğrenerek daha geniş anlamda toplumsallaşır (Aslan, 2019, s.60). Çocukluk dönemi özdeşimin en etkili olduğu dönemdir ve çocuklar için çocuk kitaplarındaki karakterlerle özdeşleşmek çok önemlidir. Özdeşleşme, çocuğun rol model olarak gördüğü bireylerle etkileşir ve çocuğun karakter oluşumunda rol oynar. Çocuklar karakterlerle birlikte yaşamın sorunlarıyla yüzleşir ve onlara çözümler üretir. Böylece farkında bile olmadan toplumsal değerleri öğrenmiş olur. Bu nedenle kitaplardaki karakterlerde çocuk için kendinden bir şeyler bulabilmelidir. Nitelikli çocuk edebiyatı ürünleri çocukların öğrenme ve gelişme süreçlerinde dilsel ve görsel bir uyarıcı olarak yer edinmesi gereken, olumlu benlik gelişiminin en önemli aracı ve destekleyicileridir.

Sözlü kültür ürünleri arasında önemli bir yeri olan ve çocuk edebiyatında varlığını sürdüren en eski yazınsal türlerden biri de masaldır. Türkçe Sözlük'te masal “ Genellikle halkın yarattığı, hayale dayanan, sözlü gelenekte yaşayan, çoğunlukla insanlar, hayvanlar ile cadı, cin, dev, peri vb. varlıkların başından geçen olağanüstü olayları anlatan edebî tür” olarak tanımlanmıştır. Saim Sakaoglu *Masal Araştırmaları* kitabında masalı “Kahramanlarından bazıları hayvanlar ve doğaüstü varlıklar olan, olayları masal ülkesinde cereyan eden, hayal ürünü olduğu halde dinleyicileri inandırabilen bir sözlü anlatım türüdür” biçiminde açıklamıştır.

Masal kitapları, çocuk edebiyatı ürünleri arasında öykü ve roman türlerinden önce çocuğun etkileşim kurduğu ilk kitaplardandır. Masallar, çocukların dilsel ve bilişsel gelişimine katkı sağlamanın yanında, onların düş dünyasını zenginleştirerek yaratıcılıklarını da destekleyebilir. Ayrıca anne ve babası tarafından çocuğa okunan ya da anlatılan masallar, yaşamda çocuk için en değerli kişilerle bir anı paylaşma, zaman geçirme, sevgi ve güven bağına sağlamlaştırma gibi olumlu durumların oluşmasına yardımcı olması bakımından da önemlidir.

Her çocuğun okuma eğilimi ve kitaplara yönelimi, başta aile ve sosyal çevresi olmak üzere bazı değişkenler doğrultusunda farklılık gösterse de araştırmacılar tarafından çocukların okuma eğilimleri noktasında birtakım belirlemeler söz konusudur. Bu belirlemeler –kesin olmamakla birlikte- çocukların okuma eğilimleri ve hangi dönemde ne tür kitaplara yöneldikleri konusunda bilgiler içermektedir. Baraz (1987), 0-6 yaş aralığını “okulöncesi dönemi”; 7-9 yaş aralığını “masal dönemi”; 10-12 yaş aralığını ise “serüven dönemi” olarak ayırmıştır.

Okula başlamadan önce ailesi ve yakın çevresi dışında sınırlı bir iletişim alanına sahip olan çocuk, dinledikleri ve izlediklerinin yardımıyla farklı yaşantı örnekleriyle karşılaşır ve yaşama ilişkin deneyimlere tanıklık etmeye başlar. Olayların kahramanlarıyla özdeşim kurarak çatışmaları çözmeye çalışır. Tüm bunlar onun düş gücü destekleyerek farklı bakış açıları kazanmasına; böylelikle yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine olanak sağlar. Bundan dolayı, çağdaş toplumların gerek duyduğu demokratik kültür bilincine sahip, kendini gerçekleştirmeyi amaç edinmiş, yaşama çok boyutlu bakan ve eleştirel düşünen bireylerin yetişmesinde çocuk edebiyatı ürünlerinin önemli bir payı olduğunu söylemek mümkündür. İnsanın toplumsallaşma sürecinde evrensel ve ulusal değerleri içselleştirmesi açısından da çocuk edebiyatı önemli bir kaynaktır. Sevgi, saygı, barış, duyarlılık, sorumluluk, erdem, dürüstlük, özveri gibi değerlerin soyut kavramlar olduğu düşünüldüğünde, çocuk edebiyatı yapıtları somut işlemler dönemindeki (6-12 yaş) çocukların bu değerleri somutlaştırması açısından önemlidir. Bu çalışmanın amacı, çocuk edebiyatı alanına nitelikli yapıtlar kazandırmış Aytül Akal'ın masallarında, Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan kök değerlerle ilişkisini belirlemek; bu değerlere ne ölçüde yer verildiğini ortaya koymaktır. Aytül Akal, yazarlık yaşamı boyunca edebiyatımıza çocukların ilgi ve gereksinmelerine uygun masal, öykü, roman, şiir, tiyatro türlerinde çok sayıda yapıt kazandırmıştır. Özellikle okulöncesi dönem ve ilkökul çağındaki çocuk okurların yazarın yapıtlarına ilgi duydukları söylenebilir. Yapıtlarının baskı sayılarının çokluğu da bu durumu destekleyebilir. Bu nedenle, yazarın çocuk edebiyatı yapıtlarının içerdiği kök değerler bakımından incelenmesi önemli görülmüştür.

Alanyazın tarandığında “değerler eğitimi / değer eğitimi / değer aktarımı” üzerine yapılmış 293 yüksek lisans, 42 doktora tezi olmak üzere toplam 335 lisansüstü tezle karşılaşılacaktır.¹ Bunlar arasında

¹ En son tarama 23.04.2020 tarihinde yapılmıştır.

çocuk ve gençlik edebiyatı yapıtlarındaki değerleri inceleyen tezlerin sayısı da azımsanmayacak düzeydedir (Çelikten, 2019; Yeniay, 2019; Kavaklı, 2019; Baran Yir, 2019; Başar, 2019; Tursun, 2019; Abacı, 2018; Tokcan, 2017; Gürsoy Tavuş, 2015; Oran, 2015; Türkyılmaz, 2012; Kumbasar, 2011; Gökçe, 2008). Fatih Tokcan'ın (2017) "Fazıl Hüsnü Dağlarca'nın Çocuk Şiirlerinin Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinde, Dağlarca'nın çocuklar için yazdığı 7 şiir kitabında yer alan 422 şiir değerler eğitimi açısından incelenmiştir. İncelemede MEB'in öğretim programlarındaki değerler dikkate alınarak 23 değeri kapsayan bir dizelge oluşturulmuş ve incelenen şiirlerde değerlere yönelik toplam 479 ileti belirlenmiştir. En çok "sevgi" değerinin yer aldığı şiirlerde, en az ise "sabır" ve "konukseverlik" değerlerine yer verildiği görülmüştür. Erdem Abacı'nın (2018) "Behiç Ak'ın Çocuk Kitaplarının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinde, yazarın 29 çocuk kitabı 2006, 2015, 2018 yıllarında yayınlanan Sosyal Bilgiler dersi öğretim programından yararlanılarak belirlenen 63 değer bakımından incelenmiştir. Kitaplarda en sık "sevgi, çalışkanlık, dostluk" değerlerinin işlendiğine; en düşük oranda ise "vatandaşlık bilinci, cömertlik, çağdaşlık" değerlerine yer verildiğine ulaşılmıştır. Ezgi Kumbasar'ın (2011) "Muzaffer İzgü'nün Romanlarının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinde, İzgü'nün 1971-2003 yıllarında yayımlanan 12 romanı yine Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerler arasında seçilmiş 25 değer bakımından ele alınmıştır. Romanlarda en çok "sevgi, saygı, yardımlaşma"; en azsa "barış, cesaret, alçakgönüllülük" değerlerine yer verildiği görülmüştür. Gülşen Oran'ın (2015) "Yalvaç Ural'ın Çocuk Kitaplarında Değerler Eğitimi ve Bu Eserlerin Türkçe Öğretimine Katkısı" başlıklı yüksek lisans tezinde, örneklem olarak Ural'ın 30 çocuk kitabı araştırmacı tarafından belirlenen 10 değer açısından incelenmiştir. Kitaplarda, belirlenen değerlerle doğrudan ve dolaylı olarak ilişkili 525 ileti saptanmıştır. Yazarın kitaplarında "sevgi, sorumluluk, yardımlaşma, doğruluk" değerlerine sıklıkla yer verirken; en az "adalet, saygı, hoşgörü, yurtseverlik" değerlerini işlediği ortaya konmuştur. Tuğba Kavaklı'nın (2019) "Mavisel Yener'in Masal Kitaplarının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinde, yazarın 34 masalı içerdiği değerler bakımından ele alınmış ve bu masalların değer eğitimi sürecine katkısını belirlemek amaçlanmıştır. Masalarda "sabır, sevgi, dürüstlük, özgüven, dostluk, duyarlılık, güven, cesaret, hoşgörü" başta olmak üzere toplam 39 değer saptanmıştır. Çalışma sonucunda, Yener'in masallarının, öğrencilerin değer eğitimi sürecini destekleyecek nitelikte olduğu belirlenmiştir.

Yukarıda adı geçen tezlerde görüldüğü gibi Türkçe eğitimi ve edebiyat alanlarında değerler eğitimi çalışmaları, genellikle tek bir yazarın kitaplarının betimsel araştırma yöntemleriyle incelenmesine dayanmaktadır. Ancak bunlardan ayrı olarak Mustafa Türkyılmaz'ın (2012) "Gençlik Romanlarının Okuma Becerisine Etkisi ve Değer Aktarımı Bakımından İncelenmesi" adlı doktora tezinde, farklı yazarların gençlik edebiyatı romanları içerdiği değerler açısından ele alınmıştır. Çalışma kapsamında öğrencilere okutulmak üzere 10 gençlik romanı seçilmiş ve bu romanlarda yer alan/aktarılan değerler belirlenmiştir. Romanlarda sevgi, dürüstlük, bilimsellik, hoşgörü ve saygı değerlerine daha çok; yurtseverlik, duyarlılık, barış değerlerine daha az yer verildiği görülmüştür. Gerek bu çalışma gerekse daha önce belirtilen çalışmaların ortak yanı, incelenen yazınsal yapıtlar en sık işlenen değer "sevgi" olduğu dikkat çekmektedir.

YÖK Tez Merkezi veritabanında Aytül Akal ve yapıtlarına ilişkin yüksek lisans düzeyinde 9 tez bulunmaktadır. Bunlardan 5'inde Aytül Akal'ın yapıtlarındaki evrensel ve ulusal değerler tespit edilerek değerler eğitime katkısı bakımından yorumlanmıştır (Gümüş, 2017; Çelebi, 2018; Yılmaz, 2018; Senek, 2018; Akıncı, 2019). Bu çalışmalar dışında, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi tarafından 9-11 Mayıs 2012 tarihlerinde V. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Yaşayan Yazarlar Dizisi kapsamında Aytül Akal Sempozyumu gerçekleştirilmiştir. Aytül Akal'ın edebî kişiliği ve yapıtları üzerine çok sayıda çalışmanın sunulduğu sempozyumun sonrasında, 63 bildirinin tam metin olarak yer aldığı sempozyum kitabı yayımlanmıştır. Kitaptaki bildirilerin konuları ise Aytül Akal'ın yapıtlarının biçimsel ve içerik özellikleri; yazarın yapıtlarında kültürel öğeler ve kültür aktarımı; yazarın yapıtlarında fantastik öğeler, fantastik ortamlar; çocukların sosyal gereksinimleri ve gelişim süreçlerine katkısı bakımından yazarın kitapları; yazarın kitaplarında karakterler, anne-çocuk ilişkisi, kuşak farklılıkları, çocuk eğitimi ve aile etmeni; yazarın yapıtlarında doğa-insan ilişkisi, doğa ve çevre algısı; yazarın şiirlerinde anlam evreni, söz ve anlam sanatları; yazarın yapıtlarının söz varlığı ve dil-anlatım boyutu; kitaplardaki toplumsal, eğitsel, duygusal iletiler ve bu iletilerin aktarım biçimleri; yazarın yapıtlarındaki bilişsel öğeler; yazarın kitaplarına çocuk gözüyle bakmak, çocuk gerçekliği ve çocuğa

görelilik, çocuk hakları; kitapların metindilbilimsel ve göstergebilimsel çözümlemesi; yapıtların estetik yönü ve resim-metin ilişkisi; klasik masallarla Aytül Akal masallarının karşılaştırılması, benzerlikler ve farklılıklar; yazarın yapıtlarında çocuk ve genç imgesi; yazarın kitaplarının Türkçe dersinde kullanımına yönelik değerlendirmeler. Sıralanan bu konular dışında, sempozyum kitabında “değerler” üzerine iki bildiri yer almaktadır. Bunların biri Esra Karakuş Tayri ve arkadaşları tarafından hazırlanan “Aytül Akal’ın Kitaplarında İşlenen Değerler” adlı bildiridir. Çalışmada yazarın öykü ve masalları seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Toplamda 10 öykü ve 3 masal, işlediği değerler açısından incelenmiştir. Araştırma kapsamında yer alan 10 öyküde “estetik, sevgi, bilimsellik, çalışkanlık, yardımlaşma ve dayanışma, dürüstlük, aile birliği, sorumluluk, vatan sevgisi, duyarlılık, temizlik, adalet, saygı, özgürlük, hoşgörü” değerlerinin; incelenen 3 masalda da “sevgi, saygı, arkadaşlık, duyarlılık, sorumluluk, çalışkanlık, yardımlaşma, dayanışma” değerlerin işlendiği ortaya konmuştur. Sempozyum kitabında yer verilen diğer bildiri ise Ahmet Mocan’ın “Aytül Akal’ın Öykü Kitaplarında Yer Alan Değerler” başlıklı çalışmasıdır. Bu çalışmada Akal’ın 8 öykü kitabı, içerdiği değerler açısından ele alınmıştır. İnceleme sonucunda yazarın öykülerinde “sevgi, takdir etme, sorumluluk, yardımlaşma, sabır, azim, dürüstlük, arkadaşlık, çalışkanlık, eşitlik, özgüven sahibi olma, alçak gönüllülük, itaatkârlık, kanaatkârlık, misafirperverlik, özeleştirme yapma, saygı” olmak üzere toplam 17 değer yer aldığı görülmüştür. Adı geçen çalışmalardan ayrı olarak bu çalışmanın amacı ise Akal’ın çağdaş masallarını, Türkçe Dersi Öğretim Programındaki kök değerler çerçevesinde incelemek ve masalların bu kök değerlerle örtüşüp örtüşmediğini ortaya koymaktır.

YÖNTEM

Bu çalışma, tarama ve doküman incelemesi yöntemlerinin kullanıldığı nitel bir araştırmadır. Veriler, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgulara ilişkin bilgi içeren yazılı araç gereçlerin çözümlenmesini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.217). Çalışmada, Aytül Akal’ın toplam 58 masalı, Türkçe Dersi Öğretim Programında yer verilen kök değerlerle ilişkisi açısından ele alınmıştır. Yazarın masallarında belirlenen ulusal ve evrensel değerler, ilişkili olduğu kök değer altında kodlanmış ve yorumlanmıştır. 2019 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programında (1-8.sınıflar) belirtilen “adalet, dostluk, dürüstlük, özenetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik” kök değerleri ve bunların masallardaki kullanım örnekleri, çalışmanın bulgular bölümünde ayrıntılı biçiminde sunulmuştur.

Çalışmanın geçerliliğini sağlamak amacıyla, Aytül Akal’ın 6 bölümden oluşan *Masal Masal* adlı kitabından örneklem çekilmemiş; tüm masallar (58 masal) değerlendirmeye alınmıştır. Çalışmada veri güvenilirliğini sağlamak içinse yazarın kitabı, asıl araştırmacı tarafından farklı bir zamanda yeniden kodlanarak veriler kontrol edilmiştir. Ayrıca çalışmanın güvenilirliğini ve nesnellliğini artırmak amacıyla kitap, asıl araştırmacıyla eşzamanlı olarak Türkçe eğitimi alanında uzman başka bir araştırmacı tarafından da incelenmiş ve kodlanmıştır. Daha sonra veriler karşılaştırılarak iki araştırmacı arasındaki uyum yüzdesi hesaplanmıştır. İçsel tutarlılığı ortaya koyan bu kodlama denetiminde, kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az %80 olması beklenmektedir (Miles ve Huberman 1994’ten akt. Baltacı 2017, s.8). Bu çalışmada uygulamacılar arasındaki uyum oranı **güvenirlilik katsayısı = görüş birliği ÷ (görüş birliği + görüş ayrılığı) x 100** formülüyle hesaplanmış ve %90’lık görüş birliğine ulaşılmıştır. Bu oranın alanyazında belirtilen orandan yüksek olması, çalışmada elde edilen verilerin yeterli güvenilirliğe sahip olduğunu göstermiştir.

BULGULAR

Çalışmada, Aytül Akal’ın tüm masallarının toplandığı 6 bölümden oluşan *Masal Masal* adlı yapıttaki toplam 58 masal, Türkçe öğretimindeki kök değerler çerçevesinde incelenmiştir. Bu nedenle bulgular arasında yazarın masallarındaki tüm değerler sıralanmamış; yalnızca kök değerlerle ilgili örneklere yer verilmiştir. Masalarda, 2019 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programında belirtilen “adalet, dostluk, dürüstlük, özenetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik” kök değerlerinden hepsine yönelik bulgulara ulaşılmıştır. Bu değerler alfabetik olarak sıralanmış; masallardan örnekler sayfa numaralarıyla gösterilmiştir.

Adalet

Adalet kavramı Türkçe Sözlük'te "Yasalarla sahip olunan hakların herkes tarafından kullanılmasının sağlanması", "Hak ve hukuka uygunluk" ve "Herkes kendine uygun düşeni, kendi hakkı olanı verme" olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda adalet terimi etik, hukuk, eşitlik, doğruluk gibi pek çok kavramla ilişki içerisinde.

Aytül Akal'ın masallarında da adalet kavramıyla ilişkili olarak doğruluktan ayrılmayan, yasalara ve topluma saygı duyan, çevresindekilere eşit ve adil davranmaya çalışan karakterlere yer verildiği görülmüştür. Örnekler aşağıda sıralanmıştır.

" 'Hem annenizin sözünü dinlemiyor hem de arkasından gülüyorsunuz. Oysa anneniz yalnızca sizin iyiliğinizi düşünüyordu. Ben sizinle oynamıyorum işte!' demiş su aygırı... Ertesi gün oynamak için tekrar ormana gittiğinde ne kurbağayı bulmuş, ne de timsahı. Meğer bir gün önce gölde yüzdükleri için üşütüp ikisi de hastalanmış. İyileşene kadar uzun süre evlerinden çıkamayacaklarmış. Küçük su aygırı 'İyi ki ben annemin sözünü dinlemişim,' demiş içinden. Küçük kurbağa ve timsah hasta yatarken, küçük su aygırı yeni arkadaşlarıyla güzel güzel oynamış." (s.47)

" 'Eğer üşütüp hastalansaydınız, ilaç verip sizi iyileştirebilirdim. Ama size yardım edemem. Kavgacılığınız yüzünden birbirinizin güneşini engellemiş, köklerinizi aynı yere uzatıp birbirinizin besinini almışsınız,' demiş." (s.87)

"Yalnızca bütün oyunculara sahip olmak isteyen çocuğun oyuncakları sabah olduğunda eve geri dönmemişler. Onlar gökyüzünde kalmışlar... Çocuk oyuncaklarını çok özlemiş. 'Bir daha kimsenin oyuncaklarını izinsiz almayacağım,' diye söz vermiş kendi kendine." (s.144)

" 'Ama bu haksızlık!' diye bağırmış bütün hayvanlar. 'Çiçeksiz orman olur mu? Çiçeklerimizi geri ver!' Ayı karşı çıkmış 'Siz mışıl mışıl uyurken ben çalıştım, çiçek topladım. Tembellek etmek yerine siz de çalışın, kendinize bir iş bulun.' Tüm hayvanlar, şaşkın, öylece kalakalmış. Ne yapacaklarmış şimdi?" (s.228)

Dostluk

Dostluk sözcüğü Türkçe Sözlük'te "Sevme, güvenme, yakın arkadaş ve gönüldaş olma durumu" olarak tanımlanmıştır. Akal'ın masallarında da arkadaşlığa ve dostluğa önem veren, birbirine güvenen ve yardım eden karakterlere yer verilmiştir. İlgili örnekler aşağıdadır.

"Böylece zürafa, kuş ve tavşan arkadaş olmuş. Akşam olup güneş batana kadar oynamışlar." (s.30)

"Küçük kurbağa ve küçük timsah hasta yatarken, küçük su aygırı yeni arkadaşlarıyla güzel güzel oynamış, çok eğlenmiş." (s.47)

" 'En iyisi ayçöreği olayım,' diye düşünmüş. 'Burada bir sürü arkadaş var bana.' Diğer ayçöreklerinin yanına, tepsiye uzanmış." (s.60)

"O günden sonra canı sıkılan Ay, her gece yıldızlara masallar anlatmış. Artık yapacak bir işi ve konuşacak Arkadaşları olduğundan canı hiç ama hiç sıkılmamış." (s.62)

"Uzaylı çocuk, Dünyalı arkadaşlarına teşekkür edip uçan dairesine binmiş. Eve dönerken yolda, defterine 'Çalışarak her istenen elde edilebilir,' yazmış. Sonra gülümseyerek 'Arkadaşlık çok güzel bir duygu,' diye eklemiş." (s.166)

Dürüstlük

Dürüstlük Türkçe Sözlük'te "Sözünde ve davranışlarında doğruluktan ayrılmama, doğruluk" biçiminde tanımlanmıştır. Dürüstlikle ilişkili olan kavramlar güvenilirlik, açıklık, doğru sözlülük olarak sıralanabilir. Akal'ın masallarında dürüstlük değeriyle ilgili aşağıdaki örnek yer almaktadır.

“Anneciğim ben aslında kızamık değilim. Hemen okula yetişmeliyim, zaten çok geç kaldım,” diyerek annesinin yanağına hortumuyla tatlı bir öpücük kondurmuş.” (s.151)

Özdenetim

Türkçe Sözlük'te özdenetim “Daha önemli bir amaca ulaşabilmek için kişinin tepkilerini, davranışlarını veya başka amaca yönelme eğilimini denetleyip kısıtlaması, otokontrol” biçiminde tanımlanmıştır. Kişinin davranışlarını kontrol etmesi, yaptıklarının sorumluluğunu yüklenmesi ve sonuçlarına katlanması gibi durumlar özdenetim ile ilişkilidir. Akal'ın masallarında özdenetim değerine yönelik bulunan örnekler aşağıdadır.

“Ama artık havanın kararmaya başladığını, güneşin onlara el salladığını önce zürafa görüyor, ‘Haydi arkadaşlar, artık eve dönme saati geldi,’ diyor.” (s.33)

“Uzaylı çocuk her zaman meraklı bir çocuk olmuş. Ama merak etmekle zarar vermek arasında önemli bir fark olduğunu artık çok iyi biliyor. Merak ettiğini önce soruyor, sonra karıştırıyor.” (s.49)

“ ‘Hem annenizin sözünü dinlemiyor hem de arkasından gülüyorsunuz. Oysa anneniz yalnızca sizin iyiliğinizi düşünüyordu. Ben sizinle oynamıyorum işte!’ diyerek yere attığı beresini başına geçirmiş, atkısını boynuna dolamış ve evine dönmüş.” (s.47)

“ ‘Hayır, beni beklemeyin! Ben artık büyüdüm! Bundan sonra kendi yatağında uyumak istiyorum. İyi geceler!’ demiş küçük fil.” (s.188)

“Yaramaz trafik lambası, her zaman çok merak etmiş. Aynı anda her yöne bütün ışıklarını yaksa ne olurmuş acaba? Merak etmiş, etmiş ama, yaramaz trafik lambası bunu hiç denememiş.” (s.198)

Sabır

Türkçe Sözlük'te “Acı, yoksulluk, haksızlık vb. üzücü durumlar karşısında ses çıkarmadan onların geçmesini bekleme erdemi, dayanç” olarak tanımlanan sabır değeri de Akal'ın masallarında yer almaktadır. Örnekler aşağıda verilmiştir.

“Bütün hayvanlar sabırla filin susmasını beklemiş. Fil susacak ki onlar da uyuyabilsin.” (s.13)

“ ‘Kendim olmak istiyorum. Önce çocuk olacağım, sonra herkes gibi ben de yavaş yavaş büyüyeceğim. Nasıl olsa ağabey de olacağım, baba da. Neden acele edeyim,’ demiş.” (s.26)

“O günden sonra zürafa günlerce hasta yatmış. İyileşene kadar dışarıya çıkamamış. Arkadaşları kuş ile tavşan neşe içinde oynarken o, evinde iyileşmeyi bekliyormuş.” (s.33)

“Canı sıkılan bir çocuk varmış. Ne yapsa çabucak bıkmıyor, nereye gitse sıkılıyormuş. ‘Oyuncaklarıyla oynasana,’ demiş annesi. ‘Oyuncaklarım güzel değil,’ demiş çocuk. ‘Arkadaşlarını ara, çağır birlikte oynarsınız,’ demiş annesi. ‘Onlarla küsum, onlar oyuncaklarıyla oynuyor, benimle değil!’ demiş canı sıkılan çocuk. ‘Peki otur masanın başına, kalemlerini getireyim, resim yap!’ demiş anne sabırla. (s.57)

“Kim bilir, belki sizin dileklerin de hemen yerine gelir. Ama henüz gerçekleşmemişse de sakın üzülme. Nasıl olsa ilerde dileklerin gerçekleşeceği günler gelecektir. O günlere kadar sabırlı olmalı ve ağaçları çok sevmelisiniz.” (s.223)

Saygı

Sözlük anlamı “Değeri, üstünlüğü, kutsallığı dolayısıyla bir kimseye ya da bir şeye karşı dikkatli, özenli, ölçülü davranmayı sağlayan sevgi duygusu” olan saygı kavramı; tüm insanlara ve topluma değer verme, çevresindekilere kibar ve duyarlı bir biçimde davranma, kibir ve kabalıktan uzak olma gibi durumları da beraberinde getirmektedir. İncelenen masallarda saygı değerine ilişkin örnekler şöyledir:

“O günden sonra gece ile gündüzü hiç karıştırmamış. Gündüzleri oynamış, geceleri uyumuş. Uyumak isteyenleri hiçbir zaman rahatsız etmemiş.” (s.15)

“Burada yuvan olduğunu bilmiyordum. Öyleyse ben de başka bir ağacın yapraklarını yerim.” (s.30)

“O büyüdüğü zaman bütün trafik kurallarına uyacak, araba kullanırken başkalarına saygılı olmayı hiç unutmuyacaktı.” (s.65)

“Oldu mu şimdi? Eğlenmek isterken başkalarını rahatsız etmesi başına ne işler açacaktı böyle?” (s.198)

Sevgi

Sevgi kavramı Türkçe Sözlük’te “İnsanı bir şeye veya bir kimseye karşı yakın ilgi ve bağlılık göstermeye yönelten duygu” olarak tanımlanmıştır. Aytül Akal’ın masallarında insan sevgisi, doğa sevgisi, hayvan sevgisi sık sık işlenmiştir. İnceleme sonucunda, yazarın masallarında en çok sevgi değerine ilişkin bulgulara yer verildiği görülmüştür. Masallardan alıntılanan örnekler aşağıda sıralanmıştır.

“Annesi onu kucağına alıp ‘Benim canım bebeği,’ diye saçlarını okşamış.” (s.21)

“O günden sonra hep o parkta, diğer ağaçlarla birlikte yaşamış. Çöplükleri değil; ağaçları, çiçekleri ve güzel doğayı sevmiş.” (s.74)

“ ‘Tabii güzel güzel büyütürüz anne! Bak, ben onu şimdiden seviyorum,’ diye atılmış çocuk.” (s.100)

“Annesi onu kucağına almış. Saçlarını öpmüş okşamış. ‘Sen olmasan ben ne yapardım? Dilerim kardeşin de büyüdüğünde sana benzer,’ demiş.” (s.105)

“Küçük çocuk, hayvanları da çok severmiş. Hayvanlarla oynamak istediğinde, annesi o gece ona rüya ormanını verirmiş.” (s.145)

“Eğer bir gün renksiz, eski bir top görürseniz bilin ki renklerin seçildiği güne yetişememiştir. Siz onu yine de sevin, onunla oynayın.” (s.155)

“İki küçük kardeş varmış. Bizim sokağımızdaki evlerden birinde yaşarlarmış. Bu iki kardeşi birbirlerini çok severmiş.” (s.167)

“ ‘Bir dakika! Ben şimdi anladım! Annem her zaman ne söylerdi, hatırlasana. İkinizi de çok seviyorum demez miydi?’ demiş büyük kardeş.” (s.169)

“Annesi gülmüş. ‘Sevmek sınırsızdır yavrum,’ demiş çocuğu kucaklayarak. ‘Herkesi, hatta tüm dünyayı sevebilirsin. Yüreğimizde herkese, her şeye yer var.’ ” (s.179)

“ ‘Biz hep böyle eğleniriz,’ demiş orman cüceleri. ‘Bizler doğayı çok severiz. Onun için doğada yaşar; çiçeklerle, ağaçlarla oynarız.’ ” (s.231)

“Çok kolay! Önce insan olmayı öğreneceksin. İyi yürekli, yardımsever ve sevgi dolu bir insan.” (s.236)

Sorumluluk

Sözlük anlamı “Kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi, sorum, mesuliyet” olan sorumluluk değeri Akal’ın masallarında sıklıkla işlenmiştir. Masallardan örnekler aşağıda sunulmuştur.

“O günden sonra da giysilerini, kitaplarını, oyuncaklarını hep yerlerine kaldırmış.” (s.54)

“ ‘Büyüdüğümde ben de mutlaka yabancı dil öğrenmeliyim. Bunun için derslerime çok çalışacağım,’ demiş kendi kendine.” (s.64)

“Çocuğun korkudan yüreği ağzına gelmiş. Böyle de araba kullanılır mıymış? O büyüdüğü zaman bütün trafik kurallarına uyacak, araba kullanırken başkalarına saygılı olmayı hiç unutmuyacaktı.” (s.65)

“Sonunda kala kala bir tek park kalmış. O yörenin çocukları, kendi parklarının da çöplüğe dönüşmesinden çok korkuyormuş. Çevresinde nöbet tutarak parklarını korumaya karar

vermişler. Birer ikişer aralıklarla parkı çepeçevre sarmışlar. Onlara görünmeden parklarına kimsecikler giremezmiş artık.” (s.74)

“Uzaylı çocuk açıklamış ‘Bu makineler bütün pislikleri temizler. Biz fabrikayı kurmadan önce, ilk iş olarak bu temizleme makinelerini yaparız. Yoksa ülkemiz kirlenir, bütün güzellikler renklerini, canlılığını kaybeder.’ ”(s.84)

“Uykuya dalmadan önce, sabah erkenden uyanıp derslerini tamamlamaya ve bundan böyle her gün ödevlerini düzenli yapmaya kendi kendine söz vermiş.” (s.91)

“Yırtamaz ki! Ben kitaplarımı, defterlerimi hiç ortalarda bırakmam. Onun ulaşamayacağı yerlere kaldırırım.” (s.100)

“Küçük çocuk çok akıllı bir çocukmuş. Derslerini düzenli çalışır, bilmediği konuları ansiklopedilerden araştırır.” (s.112)

“Küçük vapur artık çok mutluymuş. Sabahları erkenden kalkıyor ve işe gidenleri işe, okula gidenleri okula götürüyormuş. Çocukların anlattığı dersleri dinliyor, onların neşesiyle o da neşeleniyormuş. En sevindiği şey de çocukları denize hiç çöp atmamalarıymış. Çocuklar büyüdükleri zaman da denize çöp atmayacaklarmış.” (s.113)

“Küçük dinazor evine ulaşmasına ulaşmış da o garip gezegeni hiç unutmamış. Ne zaman yerinden kalkmaya üşense, aklına hemen kafeslerdeki tembel ayvanlar geliyormuş. İşte o zaman yerinden fırlayıp tüm işlerini çabucak yapıyormuş” (s.129)

“ ‘Aaa, şuraya bak! Yere bir kâğıt parçası düşmüş,’ demiş çocuklardan biri. ‘Haydi kaldırıp çöpe atalım.’ Uzanıp kâğıdı yerden almış. Diğer çocuk ‘Peki ama neden kaldırıyor musuz ki? Büyüklerin işi değil mi bu?’ diye karşı çıkmış. Kâğıdı kaldıran çocuk, arkadaşına ‘Bizim de büyüdüğümüzde sayısız sorumluluğumuz olacak,’ demiş. ‘O zaman bizim gözümüzden kaçan işleri de çocuklarımız üstlenir.’ ‘Haklısın,’ demiş arkadaşısı. Kâğıdı çöpe atmışlar. Buruşuk kâğıt parçası çok mutlu olmuş.” (s.162)

“Ertesi gün, çöpler konusunda çok dikkatli davranmış. Üstelik yalnız kendi çöplerini toplamakla kalmamış, yere çöp atanları gördüğünde onları da uyarılmış.” (s.200)

“Çocuksun ama birçok büyükten dikkatlisin. Çevreni inceliyor, her değişikliği fark ediyorsun. Sem arkadaşlarımızın ışığının söndüğünü fark edemeyen büyüklere uyar, yeter.” (s.212)

“Peri de cüceler de çok şaşırılmışlar. ‘Doğa bize küstü mü?’ diye sormuş orman cüceleri. ‘Öyle olmalı,’ demiş orman perisi. ‘Siz doğaya zarar veriyordunuz. Şimdi sizden kaçıp gizleniyor işte!’ Ormanın yeni komşuları o günden sonra doğayı sevmenin, onu korumak olduğunu anlamışlar.” (s. 233)

Vatanseverlik

Türkçe Sözlük’te “yurdunu ve milletini büyük bir tutkuyla sevmek, bu uğurda her türlü özveriye katlanma, yurtseverlik” olarak tanımlanan vatanseverlik; tarihsel ve doğal mirasa sahip çıkma, doğayı sevmek ve onu koruma, topluma değer verme gibi durumlarla ilişkilidir. Akal’ın masallarında vatan uğruna mücadele etme, bayrak sevgisi, kahramanlık gibi durumlara yer verilmemiştir. Ancak vatandaşlık görevlerimiz arasında yer alan doğa sevgisi ve duyarlılığı, toprağına ve yaşadığı yere bağlılık, doğal kaynakları ve güzellikleri koruma, çevre bilincine sahip olma, doğaya ve çevreye saygı duyma, ulusal zenginliklerimizi korumaya çalışma gibi durumların da vatanseverlik kavramıyla ilişkili olduğu düşünülürse, yazarın masallarında bu konulara yönelik örneklerle karşılaşılabilir. Bunlardan bazıları aşağıda sıralanmıştır.

“ ‘Ama çocuğum, evin bütün ışıklarını açık bırakmışsın. Yazık değil mi?’ demiş annesi. ‘İçerisi karanlıktı,’ diye yakınmış çocuk. ‘Tamam karanlıktı. Ama dönerken bütün ışıkları söndürseydin ya! Hem bir sürü elektrik parası ödüyoruz hem de ülkemizin enerji zenginliğini boşa harcamış oluyoruz.’ Çocuk annesine hak vermiş. O gece uyumak için

yatağına giderken yürüyüp geçtiği her yerin ışığını yakmak yerine, karanlıkta yürümeyi denemek istemiş.” (s.49)

“Fil iyice şımarmış ‘Bu orman benim!’ diye gürlemiş bir gün. ‘Herkes başka ormana gitsin. Bütün bu ağaçlar, bu meyveler, bütün bu çiçekler, topraklar... Hepsi, hepsi benim!’ Hayvanlar çok şaşırılmışlar. Şimdi ne yapsınlar? Fille hiçbiri başa çıkamazmış ki! Fil çok güçlüymüş. Hepsini birer birer yere serermiş. Çaresiz, toparlanıp ormandan ayrılmışlar. Kendilerine yeni bir yer bulmuşlar. Ama hiçbiri yeni evinden memnun değilmiş. Herkes eski evini ve ormanını özliyormuş... Hayvanlar aralarında tartışırken bir de bakmışlar ki bir çocuk, kayanın ardına gizlenmiş onlara katıla katıla gülüyormuş. ‘Neden gülüyorsun?’ diye sormuşlar çocuğa. ‘Siz hep kendinizi file karşı tek başına düşünüyorsunuz. Oysa hepimiz birlikte, filden yüzlerce kez güçlü değil misiniz?’ demiş çocuk. Hayvanlar çok utanmış, çocuk haklıymış. Bütün hayvanlar el ele verip eski ormanlarına doğru yürümeye başlamışlar. Fil onları görünce korkup şımarıklıktan vazgeçmiş. Hayvanlar evlerine dönmüşler. Hep beraber mutlu mutlu yaşamışlar.” (s.68-70)

“Sonunda kala kala bir tek park kalmış. O yörenin çocukları, kendi parklarının da çöplüğe dönüşmesinden çok korkuyormuş. Çevresinde nöbet tutarak parklarını korumaya karar vermişler. Birer ikişer aralıklarla parkı çepeçevre sarmışlar. Onlara görünmeden parklarına kimsecikler giremezmiş artık.” (s.74)

“Uzaylı çocuk açıklamış ‘Bu makineler bütün pislikleri temizler. Biz fabrikayı kurmadan önce, ilk iş olarak bu temizleme makinelerini yaparız. Yoksa ülkemiz kirlenir, bütün güzellikler renklerini, canlılığını kaybeder.’”(s.84)

“Peri de cüceler de çok şaşırılmışlar. ‘Doğa bize küstü mü?’ diye sormuş orman cüceleri. ‘Öyle olmalı,’ demiş orman perisi. ‘Siz doğaya zarar veriyordunuz. Şimdi sizden kaçıp gizleniyor işte!’ Ormanın yeni komşuları o günden sonra doğayı sevmenin, onu korumak olduğunu anlamışlar.” (s. 233)

Yardımseverlik

Türkçe Sözlük’te “Yoksullara, düşkünlere, yardıma muhtaç olanlara iyilik ve yardım etmeyi sevme durumu, iyilikseverlik, hayırseverlik” olarak tanımlanan yardımseverlik, Akal’ın masallarda sevgi değeri gibi en sık kullanılan değerlerdendir. Masallarda paylaşma ve dayanışmayı önemseyen, acıma ve vicdan duygusuna sahip karakterlere yer almaktadır. İlgili örnekler aşağıdadır.

“ ‘İstersen ben önden uçup bakayım. Eğer yaprakların arasında gizlenmiş bir yuva varsa sana haber veririm.’ Böylece kuş ve zürafa arkadaş olmuş. Kuş ona dallarında yuva olmayan ağaçların yerini göstermiş, zürafa da bol bol yaprak yemiş. Eğer yediği yaprakların üzerinde tırtıl varsa, o zaman zürafa haber veriyormuş kuşa. Kuş da tırtılı afiyetle yiyormuş.” (s.30)

“Zürafa ‘Bundan kolay ne var? Ben başımı eğeyim, sen tırmanıp boynuma tutun. Böylece ağaçların tepesinden çevreyi seyredebilirsin,’ demiş.” (s.30)

“ ‘Ben yalnızca küçük bir kertenkeleyim, yüzme bilmem. Kurtarın beni!’ Küçük kertenkele böyle söyleyince timsahlardan biri uzun kuyruğunu uzatmış ve küçük kertenkeleyi alıp sahile bırakmış.” (s.35)

“Uzaylı çocuğun parmakları çok güçlüymüş. Tek parmağıyla kamyonu çevirip düzeltmiş. Kamyon, motorunu çalıştırmış ve uzaylı çocuğa teşekkür edip yoluna devam emiş.” (s.38)

“Robot dönüp çocuğa şaşkınlıkla bakmış. ‘Ama ben size yardımcı olmaya çalışıyorum. Siz çöplükte oynamayı sevmez misiniz? Ben de buraları sizin içi çöplüğe dönüştürüyorum işte!’ demiş.” (s.74)

“Onlar evlerini kaybetmiş. Ben onların annesi oldum. Lütfen anneciğim izin ver, bu gece burada yatsınlar.” (s.79)

“ ‘Ben size yardım edebilirim,’ demiş solucan. Sonra arkadaşlarını çağırmiş. Hep birlikte ağacın köklerine tünel açarak birbirine dolaşan kökleri ayırmışlar.” (s.88)

“ ‘Para işini düşünme sen anneciğim,’ demiş. ‘Kardeşim için, bugüne kadar biriktirdiğim bütün parayı kullanabilirsin.’ ” (s.100)

“Fısıldayarak ‘Sen git biraz dinlen anneciğim. Kardeşimi ben uyuturum,’ demiş. Annesi onu kucığına almış. Saçlarını öpmüş okşamış. ‘Teşekkür ederim yavrum. Buna gerçekten ihtiyacım vardı. Sen olmasan ben ne yapardım? Dilerim kardeşin de büyüdüğünde sana benzer.’ ” (s.105)

“Aralarından biri, bir fikir atmış ortaya. ‘Eğer orada yaşayan çocuklar soru sormaya başlarsa, onlar da bizim gibi bol bol araştırır, durmadan kitap okurlar. Ne dersiniz, onlara yardım edelim mi?’ ” (s.172)

“Çok kolay! Önce insan olmayı öğreneceksin. İyi yürekli, yardımsever ve sevgi dolu bir insan.” (s.236)

TARTIŞMA VE SONUÇ

Çalışmada, Aytül Akal’ın yazdığı çağdaş masalların toplandığı *Masal Masal* adlı yapıtta yer alan 58 masal, 2019 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programında belirtilen “kök değerler” çerçevesinde incelenmiştir. İncelenme sonucunda, masalarda 10 kök değerinin tamamının işlendiği görülmüştür. Çalışmanın amacı, yazarın masallarında hangi değerlerin daha sık kullanıldığını belirlemek değil; kök değerlere yer verilip verilmediğini ortaya koymak olsa da masalarda en sık işlenen kök değerlerin sırasıyla “sevgi, yardımseverlik, sorumluluk” olduğuna da belirtmek gerekir. Yazarın masallarında işlenen “sevgi” değerinin insanlara duyulan sevgi, hayvan sevgisi, doğa sevgisi, yurt sevgisi gibi farklı alanlara yönelik ve geniş boyutta olduğu dikkat çekmektedir.

Akal’ın roman, öykü ve masallarındaki değerleri belirlemeye yönelik yapılmış diğer çalışmaların sonuçlarına bakıldığında da yazarın yapıtlarının değerler bakımından çok zengin ve çeşitli olduğu görülmektedir. Gümüş (2017), Akal’ın romanlarında “iyilikseverlik, geleneksellik, sevgi” değerleri başta olmak üzere toplam 44 değer; Çelebi (2018), yazarın 8 romanını değer aktarımı yönünden inceleyerek “dostluk” başta olmak üzere 31 değer; Yılmaz (2018), yazarın 14 romanında “duyarlılık” başta olmak üzere 30 değer; Karakuş Tayri vd. (2012), yazarın 10 öykü kitabında *sevgi* başta olmak üzere toplam 16 ve 3 masalında “yardımlaşma” başta olmak üzere 7 değer; Mocan (2012) ise yazarın 8 öykü kitabında “sevgi” başta olmak üzere toplam 17 değer olduğunu belirlemiştir. Akıncı (2019), yazarın 15 romanında en çok “sevgi”, en az da “adalet” değerinin işlendiğini; Senek (2018), yazarın masallarında belirlediği 20 değer arasında en sık rastlanan değer *sevgi*, en az yer alan değer ise “doğruluk” olduğunu ortaya koymuştur. Senek’in çalışmasından farklı olarak bu çalışma, Akal’ın masallarında yer verilen değerleri saptamak değil; bu masalarda Türkçe Dersi Öğretim Programındaki kök değerlerin işlenip işlenmediğini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu doğrultuda gerçekleştirilen inceleme sonucunda –yukarıda da aktarıldığı gibi- öğretim programındaki 10 kök değerinin tamamının, Akal’ın masallarında yer aldığı görülmüştür. Masalarda en sık yer alan kök değerinin –diğer çalışmalarının sonuçlarıyla paralel olarak- “sevgi” olduğu; bu değeri “yardımseverlik” ve “sorumluluk” değerlerinin izlediği; masalarda en az karşılaşılan kök değerinin ise “dürüstlük” olduğu saptanmıştır.

Sever (2012, s.118) çocuk edebiyatı ürünleri okurunun özgüvenini geliştirecek, onu kahramanla özdeşim kurmaya itecek özelliklerin; kahramanın yaşamda başına gelen zorluklara karşı verdiği uğraşların, sorunlara uygun çözümler oluşturma becerisi geliştirmesini kolaylaştırdığını belirtmiştir. İncelenen masallar için de çocuk okurun, masal kahramanlarıyla özdeşim kurarak kök değerleri içselleştirmesine olanak sağlandığını söylemek mümkündür. Ayrıca masalarda yer alan değerler, öğretici bir dil ve anlatımla değil; estetik ve fantastik kurgu içerisinde çocukların anlamlandırabileceği bir biçimde sunulmuştur. Yazarın bu yolla, masalı okuyan ya da dinleyen çocukların olayın içine daha kolay girerek karaktere eşlik etme sürecine yardımcı olduğu söylenebilir. Bu durum, çocuğun masalarda işlenen değerleri de daha eğlenceli bir yolla sezmesine ve edinmesine katkı sağlayabilir.

Hangi yazınsal türde olursa olsun çocuk edebiyatı yapıtları işlediği konu ve iletiler, yarattığı karakterler, dil ve anlatım biçimi vb. temel öğeler açısından, çocuk okurlara iyiye ve güzele ilişkin duyarlılıklar

kazandırmaya; onların kavram ve anlam evrenini geliştirmeye; onların dilsel, bilişsel, duyuşsal, toplumsal gelişimleri ile kişilik gelişimlerini desteklemeye yönelik olmalıdır. Nitelikli çocuk edebiyatı ürünleri çocukların ulusal ve evrensel değerleri tanıyan, olumlu karakter özelliklerine sahip, demokratik kültür bilinci edinmiş çağdaş bireyler olarak yetişmeleri için zemin hazırlamalıdır.

Sonuç olarak bu çalışmada, Aytül Akal'ın çağdaş masallarında 2019 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan 10 kök değerinin etkili ve özgün örneklerle işlendiği görülmüştür. Bu değerlerden "sevgi, yardımseverlik, sorumluluk" değerlerinin ağırlıkta olduğu; en az "dürüstlük" değerine yer verildiği belirlenmiştir. Bu bağlamda yazarın masallarına yönelik Türkçe öğretiminde üzerinde durulan kök değerleri aktaran ileti ve örnekler içerdiği; bu değerler aracılığıyla çocukların değerler eğitimi sürecine katkı sağlayabileceği; bu masalların, birinci ve ikinci sınıf Türkçe derslerinde yararlanılabilecek bir kaynak niteliğinde olduğu söylenebilir.

Bilgilendirme / Acknowledgement:

- 1- Makalede doküman incelemesi yapıldığı için etik kurulu izni ve/veya yasal/özel izin alınmasını gerektiren bir durum yoktur.
- 2- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

KAYNAKÇA

- Abacı, E. (2018). *Behiç Ak'ın çocuk kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Akal, A. (2016). *Masal masal*. Ankara: Uçanbalık Yayınları.
- Akıncı, B. (2019). *Değerler eğitimi açısından Aytül Akal'ın çocuk romanlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Aslan, C. (2019). *Çocuk edebiyatı ve duyarlılık eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles – Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-15.
- Baran Yır, B. (2019). *Bilgin Adalı'nın eserlerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Baraz, T. (1987). *Çocuk ve kitap*. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Ders Kitapları. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Başar, R. (2019). *Behiç Ak'ın çocuk kitaplarında değer eğitimi ve bu eserlerin Türkçe öğretimine katkısı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Çelebi, V. (2018). *Aytül Akal'ın çocuk romanlarının değerler eğitimi açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Çelik, Ö. ve Buluç, B. (2018). Disiplinler arası yaklaşımla değer öğretiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 67-88
- Çelikten, F. (2019). *Nezihe Meriç'in çocuk kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ekşi, H. (2003). Temel insani değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 79-96.
- Gökçe, B. (2008). *Gülten Dayıoğlu'nun çocuk öykülerinde değerler eğitimi ve öykülerin Türkçeye katkısı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Gümüş, S. (2017). *Değerler eğitimi bağlamında Aytül Akal'ın çocuk romanlarının analizi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Gürsoy Tavuş, Z. (2015). *Gülten Dayıoğlu'nun hikâyelerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Kantar, Ş. (2014). *İlköğretim 4 ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde 100 temel eser yoluyla değerler eğitimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Karakuş Tayrı, E., Özdemir, B. ve Karakuş Aktan, E. (2012). Aytül Akal'ın kitaplarında işlenen değerler. A. Gültekin, M. Sivri, Z. Çiftçi ve B. H. Yılmaz (Haz.), *V. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Yaşayan Yazarlar Sempozyum Dizisi - Aytül Akal Sempozyumu Bildiri Kitabı* (s. 287-296). İzmir: Uçanbalık Yayıncılık.
- Kavaklı, T. (2019). *Mavisel Yener'in masal kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Kavcar, C. (1999). *Edebiyat ve eğitim*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kumbasar, E. (2011). *Muzaffer İzgü'nün romanlarının değerler eğitimi açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Mocan, A. (2012). Aytül Akal'ın öykü kitaplarında yer alan değerler. A. Gültekin, M. Sivri, Z. Çiftçi ve B. H. Yılmaz (Haz.), *V. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Yaşayan Yazarlar Sempozyum Dizisi - Aytül Akal Sempozyumu Bildiri Kitabı* (s. 287-296). İzmir: Uçanbalık Yayıncılık.
- Oğuzkan, F. A. (1993). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Emel Matbaacılık.
- Oran, G. (2015). *Yalvaç Ural'ın çocuk kitaplarında değer eğitimi ve bu eserlerin Türkçe öğretimine katkısı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Senek, S. (2018). *Aytül Akal'ın masallarının değerler eğitimi açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Sever, S. (2012). *Çocuk ve edebiyat*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Sever, S. (2015). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2017). *Müfredat yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine*. Ankara: MEB Yayınları.
- Tokcan, F. (2017). *Fazıl Hüsnü Dağlarca'nın çocuk şiirlerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Tursun, G. (2019). *Serpil Ural'ın çocuk kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bayburt Üniversitesi, Bayburt.
- Türk Dil Kurumu (2019). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- Türkyılmaz, M. (2012). *Gençlik romanlarının okuma becerisine etkisi ve değer aktarımı bakımından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitimine genel bir bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 19, 499-522.

Robotik, Kodlama ve Elektronik ile İlgili Yapılan Ders Dışı Uygulama Durumlarının Tespit Edilmesi İle İlgili Öğretmen Görüşleri

Reyhan Öz Yıldız¹
Seyide Senanur Talashoğlu²
Doç. Dr. Mehtap Yıldırım^{3*}

Geliş tarihi: 03.04.2020
Kabul tarihi: 08.05.2020

Atıf bilgisi:
IBAD Sosyal Bilimler Dergisi
Sayı: 8 Sayfa: 193-208
Yıl: 2020 Dönem: Güz

This article was checked by *Turnitin*.
Similarity Index 5%

Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

¹Marmara University, Turkey,
ozz.reyhan@gmail.com,
ORCID ID 0000-0003-2976-5931
²Marmara University, Turkey,
senatalas@gmail.com,
ORCID ID 0000-0001-7019-7062
³Marmara University, Turkey,
mehtap.yildirim@marmara.edu.tr,
ORCID ID 0000-0001-7398-8396

* Sorumlu yazar

ÖZ

Araştırmada robotik, kodlama ve elektronik ile ilgili okulda yapılan ders dışı uygulamaların tespit edilmesi ve robotik, kodlama ve elektronik uygulamalarla ilgili çeşitli konularda öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma kapsamında veriler çevrimiçi bir görüşme formu yardımıyla İstanbul ili Avcılar ilçesinde bulunan 52 devlet okulundan öğretmen veya idareciler aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmada elde edilen verilerin incelenmesi için nitel veri analiz yöntemlerinden olan betimsel analiz kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar; mevcut durum tespiti, okulların ihtiyaç durumları, okulların gelecek planları ve robotik - kodlama ve elektronik uygulamalarının eğitime olan katkısı çerçevesinde analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, okulların robotik, kodlama ve elektronik uygulamaları formal eğitim kapsamında değil daha çok ders dışı aktiviteler şeklinde gerçekleştirdikleri ve son iki yılda buna ağırlık verdikleri ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca, öğretmenler, bu tip uygulamaların, öğrencilerin üst düzey becerilerini geliştirdiği ve okula karşı ilgiyi ve farkındalığı artırdığı yönünde görüş belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: robotik, kodlama, elektronik, öğretmen görüşleri.

Determination of Situations of Extra-curricular Practices Carried About Robotics, Coding and Electronics

Reyhan Öz Yıldız¹
Seyide Senanur Talaslıoğlu²
Assoc. Prof. Dr. Mehtap Yıldırım^{3*}

First received: 03.04.2020

Accepted: 08.05.2020

Citation:

IBAD Journal of Social Sciences

Issue: 8 **Pages:** 193-208

Year: 2020 **Session:** Fall

This article was checked by *Turnitin*.
Similarity Index 5%

¹Marmara University, Turkey,
ozz.reyhan@gmail.com,

ORCID ID 0000-0003-2976-5931

²Marmara University, Turkey,
senatalas@gmail.com,

ORCID ID 0000-0001-7019-7062

³Marmara University, Turkey,
mehtap.yildirim@marmara.edu.tr,

ORCID ID 0000-0001-7398-8396

* Corresponding Author

ABSTRACT

In this study, it was aimed to determine the extracurricular practices in the school related to robotics, coding and electronics and to determine the view of teachers about these practices. Within the context of this study, the data were collected from teachers or administrators from 52 public schools in Avcılar district of Istanbul province, using an online interview form. Descriptive analysis, one of the qualitative data analysis methods, was used to examine the data obtained from the study. Obtained results were analyzed within the framework of the determination of current status, the determination of schools' requirements, future plans of schools and the contribution of robotics - coding and electronic applications to education. In addition, teachers stated that such practices improve students' high-level skills and increase interest and awareness towards the school.

Keywords: robotics, coding, electronics, teacher views

INTRODUCTION

Human being continues to learn throughout the life. There is education just behind learning. Education strengthens its continuity by affecting people, those who are in his/her environment and the world in which person lives as well. Although individuals live with the knowledge they have acquired in their past, they continue to produce mental ideas for their future. Not only individuals but also everything in the world changes and improves. Therefore, education continues to change and advance by new quests. Educators state that new emergent quests and approaches are connected with the 21st century skills (Gelen, 2017).

Some of the 21st century's competencies are known as technological literacy, computational thinking and programming skills (EARGED, 2011; Eguchi, 2012; Turiman, Omar, Daud, & Osman, 2012). One of the applicable education fields with its counterpart that support improving of these skills is practice of robotics and coding (Pinto & Escudeiro, 2014; Kasalak, 2017). Robotics and coding education requires an interdisciplinary study. While robotics discusses the working principles, design or usage of technological devices; coding contains the practice and improvement process of instruction systems in order to provide the interaction between human being and technology (Sayın & Seferoğlu, 2016). Robotics and coding definitions are applicable to life problems and when combined with producing effective solutions, the number of discipline that they affect increases and the interdisciplinary connections gets stronger. Elkind (2008) states that educational robotics studies enable students to understand the effects of improving technology and to examine scientific concepts. Robotic and coding practices that combine different disciplines in educational systems can contribute to the acquisition of 21st century skills.

Education systems are tried to be improved by considering that coding based robotics practices Learn by the children at an early age (Göksoy & Yılmaz, 2018). In our country, it has been aimed that individuals start coding learning at an early age in making informatics technology and software lesson at 5th and 6th classes that is compulsory since 2013 (MoNE, 2018). In secondary school, on the other hand, education program targeted that student's gain robotics programming skills of "Level 1" and "Level 2" at the computer lessons applied (MoNE, 2018). Learning coding means learning the working principles of our current technological devices, being able to use them and producing for better. Giving robotics and coding education to students is an important step since they will be technology improvers of the future.

When literature is examined, it is seen that studies regarding robotics and coding have increased at the last period and it was found that they have positive impacts in terms of different skills (Şenol & Büyük, 2015; Kasalak, 2017; Sırakaya, 2018) and teachers' accessing to 21st century skills and leading to students in this way are important matters. Basic robotics and coding skills are not a matter that only computer teachers need to get (Kay, Moss, Engelman & McKlin, 2014). Teachers from almost every branch who are interested in this field in direction of interdisciplinary studies' requirements can support student's development. Nevertheless, it is also necessary to raise awareness of teachers and to meet requirements of students and teachers such as place, material etc.

Studies that are to be practiced or expected to be practiced regarding robotics and coding at schools might be seen as a difficult, challenging process for teachers. However, at the end of studies they carried, it was observed that this kind of anxiety has disappear, the information chaos that constitutes fear has decreased and they have carried practices in an enjoyable manner as teachers gain experience (Kay & Moss, 2012; Şişman & Küçük, 2018). Therefore, that experienced teachers take part constituting school ecosystem and at the same time, it is an important issue that these teachers support educationally in order to carry out robotic-coding studies with their students in or out of the class. However, robotics and coding educations do not only depend on the existence of teachers' experience. In this process, school, student, teacher and material (robot) should be considered as a whole. Setting a budget for infrastructure of school and getting necessary materials, the level of students' requests and foreknowledge, the suitability of material that is used to the level of student and its durability are required specifications (Alsoliman, 2018). However, since schools do not have necessary expert supports or funds for improving exciting programs like robotic-coding, problems arise in robotic-

coding education and this situation prevents the demonstration of required importance for this field (Ettershank, Nel & Solms, 2017).

In this context, the aim of this study is to offer suggestions for increasing robotics, coding and electronics applications by determination the qualifications of robotics, coding and electronics practices applied at schools. In addition to determine how often these studies apply at schools, the programs used during studies, future plans of schools regarding coding, robotics and electronics and also contribution of these practices to education system.

The research question is “What are the robotic, coding and electronic applications in extracurricular and what their educational contribution is?”

In frame of determined problem, answers are sought to the Sub- research questions are;

- How is the current situation regarding coding, robotics and electronics at schools?
- What are the needs of schools, students and teachers regarding coding, robotics and electronics practices?
- What are the suggestions to schools, teachers and students to make extracurricular practices regarding coding, robotics and electronics to be more effective?
- What are the teachers’ views about of practices of coding, robotics and electronics?

METHOD

Research Design

This research is a case study. Case studies aim to find out how the factors related to a situation affect the case or how they are affected by a holistic approach (Yıldırım & Şimşek, 2008). The case examined in this research is what robotic, electronic and coding practices are performed in formal schools and how they are realized. To determine this, the views of teachers and administrators were asked with the help of a questionnaire. Consequently, this study is a research in which a certain case is detected in a certain time.

Study Group

The study group of the research consists of teachers and administrators working in state schools in Avcılar district of Istanbul in 2018-2019 academic year. The study group included in the research was chosen through convenience sampling. Because one of the researchers works in this district. Convenience sampling is created by selecting a situation that is close to it and easy to reach in order to give the researcher work speed and practicality (Yıldırım & Şimşek, 2008). The questions in data collection tool used in the research have been shared as online at 2018-2019 academic year first semester and answered by teachers who carried coding-robotics and electronics studies at all rank of schools. In addition, some schools do not have teachers who carry out these studies. In that case, one of the school administrators was asked to answer the questionnaire. At the result, 52 schools in total participated in the research as 4 pre-schools, 14 primary schools, 18 secondary schools and 16 high schools. The questionnaire was answered by administrator in 36 schools and by teacher who carried out the practice in 16 schools. The schools in the research were given codes such as school 1 (Sch₁), school 2 (Sch₂) etc.

Data Collection Tools

In this research, for data collection, a questionnaire was used.

School Coding-Robotics Studies Questionnaire

“School Robotics-Coding Studies Questionnaire” used in the research consists of two closed-ended and eight open ended questions.

Interview questions were prepared toward to positive and negative situations that might be experienced by educators. The validity of interview questions was ensured by receiving opinion from

other researchers who study in the field and experts. A Turkish teacher and a computer engineer who carries coding carried controls of writing and spelling mistakes of form and robotics studies, two sciences teachers and a computer teacher controlled scientific accuracy. Before research, this form was applied to 20 teachers out of sample as a pilot study. From the feedback of the teachers, it was concluded that the questionnaire was understood and suitable for its purpose. According to Özden and Durdu (2016), the increasing of the number of researcher has an important role for reliability at the stage of collecting data.

Data was collected with data collection tool prepared as online. Each school was asked to answer the questionnaire. If there is no teacher practicing at the school, the administrators are provided to answer the questionnaire. The questions below were asked to the participants:

Part 1: The Determination of Current State

- ✓ Which one/s of extracurricular practices stated below is/are carried at your school?
- ✓ Which one/s of extracurricular fields stated below do/es exist at your school.
- ✓ Are studies of robotic-coding and electronics being carried at your schools? If they are, when did you begin to these studies?
- ✓ Did teacher at your school receive any education regarding robotic-coding and electronics?
- ✓ What are the branches of teachers who carry out robotics - coding - electronic studies in your school?
- ✓ If the practices of robotic-coding and electronics cannot be carried at your school, what are the reasons for this?
- ✓ What are the coding program and electronic and robotic tools used at your school?

Part 2: The Determination of Schools' Needs

- ✓ What are your school's expectations from Directorate of National Education (DoNE) in your district in terms of practices of robotic-coding and electronics?

Part 3: The Determination of Schools' Plans

- ✓ What are teachers' plans who participate in the study in terms of robotics, coding and electronics?

Part 4: The Contribution of the Practices of Robotic-Coding and Electronics to Education

- ✓ In your opinion, what is the contribution of practices of robotic-coding and electronics to education given at schools?

Data Analysis

Descriptive analysis, which is one of qualitative data analysis methods, was used to examine data collected in the study. In descriptive analysis, regulations are made in data by determining themes to be constituted at first-hand. In this stage, while interpretations are made about findings obtained, the findings' transfer to the readers in a regular and open manner is provided (Yıldırım & Şimşek, 2008).

FINDINGS

In this part of study, findings reached by analysis of data obtained from questionnaire are given place.

Findings about the Analysis of Current State

Frequency of the answers regarding to the question of "*which of the extracurricular practice/s is/are applied at your school?*" are given at Table 1.

Table 1. *Extra-curricular activities focused on technology and applied at schools*

	Preschool	Primary School	Secondary School	High School	Total
	(f)	(f)	(f)	(f)	(f)
Robotics Education	1	0	7	5	13
Coding Education	1	3	9	6	19
Introduction and Awareness Raising Seminars for Parents and Students		0	3	1	4
Extracurricular STEAM Activities		1	3	2	6
Total number of schools (N)	4	14	18	16	52

According Table 1, it is seen that two school has given place to preschool technology focused on extracurricular activities. It is seen that coding education is mainly given at three schools among primary schools. While it is seen that nine schools among secondary schools mainly have given place to coding education, robotics education was given in seven schools. When the extracurricular activity rates given in high schools are examined, it is seen that coding applications are given in six schools and robotic applications are given in five schools.

Frequency of the answers regarding to the question of “Which one/s of extracurricular fields of application stated below do/es exist at your school?” are given at Table 2.

Table 2. *The determination of places which schools can make extra-curricular practices*

	Preschool	Primary School	Secondary School	High School	Total
	(f)	(f)	(f)	(f)	(f)
Coding-Robotics-STEM Workshop	0	1	5	2	8
Support Education Room	0	12	14	2	28
Computer Lab.	0	2	13	10	25
Library	0	8	14	15	37
Total number of schools (N)	4	14	18	16	52

According to Table 2, it is seen that there is no place at schools for making extracurricular activity at the level of preschool education. In primary schools, it is seen that support education rooms are generally used. It is also seen that coding and STEM workshops exist only at quite few schools. It is seen that Coding-Robotics-STEM workshops are more for high schools compared to other type of schools. At high schools, it is seen that mostly libraries and then computer laboratories are used for extra-curricular activity places.

Frequency of the answers regarding to the question of “Are robotics-coding-electronics studies being carried at your school? If so, when did you start these studies?” are given at Table 3.

Table 3. *Application duration of robotic-coding and electronics' practices*

	Preschool (f)	Primary School (f)	Secondary School (f)	High School (f)	Total (f)
No study carried out about robotics and coding before	3	10	8	10	32
Studies started to be carried at 2018-2009 academic year	1	3	4	2	9
Studies have been carried for last 2 years or longer.	0	1	6	4	11
Schools Carried Practices (f)	1	4	10	6	20
Total number of schools (N)	4	14	18	16	52

According to Table 3, only one school conducts robotic coding applications at the preschool. The number of primary schools carrying out robotic coding applications is four, the number of secondary schools is 10 and the number of high schools is six.

Table 4 was constituted in frame of answers given to the question of “*Did the teachers of your school received any education about robotic-coding and electronics?*”

Table 4. *The education situation of teachers about robotic-coding and electronics*

	Preschool f	Primary School f	Secondary School f	High School f	Total f
Received Education	0	5	8	6	19
Didn't Receive Education	4	9	10	10	33
Total number of schools (N)	4	14	18	16	52

In Table 4, it is seen that preschool teachers are not received education of robotics and coding, and teachers in five primary schools, eight secondary schools and six high schools receive this education.

Table 5 was showed the answers given to the question of “*What are the branches of teachers who carry out robotics - coding - electronic studies in your school?*”

Table 5. *Branches and numbers of teachers who carry robotic-coding and electronics studies at your school.*

The Type of Branches	Preschool (f)	Primary School (f)	Secondary School (f)	High Schools (f)
Preschool Teacher	1			
Primary School Teacher		6		
Informatics Teacher			10	
Science Teacher			4	
Physics Teacher				5
Computer Teacher				2
Electric-Electronics Teacher				2
Mathematics				1
Transportation				1
Total	1	6	14	11

Teachers who carry robotic-coding and electronics studies are classified according to their branches and numbers at Table 5. When Table 5 is examined, pre-school teachers applied robotic - coding and electronic applications in pre-school. Primary school teachers undertook these applications in primary school. IT teachers mostly implement these practices in secondary schools. It is seen that different branches of high school teachers undertake these applications, but most physics teachers applied the practices. Answers given to the question of “*If robotics-coding and electronics practices cannot be applied at your school, what are the reasons for that?*” are shown at Table 6.

Table 6. *The Reasons for Failure of Robotic-Coding Studies*

	Preschool	Primary School	Secondary School	High School	Total
Cods	(f)	(f)	(f)	(f)	(f)
The lack of personnel (Received education or voluntary)	3	8	2	7	20
The lack of materials, financial impossibilities	0	1	2	2	5
The lack of workshop-classroom, the insufficiency of physical conditions	0	4	3	3	10
Students' negative attitudes	0	0	1	0	1
The thought that the curriculum is sufficient	0	0	2	1	3
No answer or irrelevant answer	1	1	2	3	7
Total number of schools (N)	4	14	18	16	52

Table 6 is constituted according to reasons of failure of expected practices. When looked at preschool institutions it has been seen that three schools answered as “lack of personnel”. In primary schools, while eight schools answered as lack of personnel, four schools, on the other hand, showed insufficiencies of physical conditions as reason of failure of practices. At secondary schools, various reasons have been demonstrated. One of these schools stated that students do not want to participate in these applications. One of the high schools stated that the students found the curriculum lessons sufficient.

Some of schools' administrator answers to the question that took place at the table 6 are given below by direct citation:

Administrator by Sch₁₅; *"The lack of educated teachers and lack of classrooms."*

Teacher by Sch₄₆; *"We had coding studies at 2017-2018 academic year. This year, we do not have a place to carry out study since our all rooms were transformed to classroom (computer laboratory included)."*

Table 7 shows the answers given to the question of “*What are the coding programs and electronics-robotics tools used at your school?*”

Table 7. *Determination of coding programs and electronics-robotics tools used at schools.*

	Preschool	Primary School	Secondary School	High School	Total	
	f	f	f	f	f	
Coding Programmes	Scratch	0	3	10	3	16
	Snap4arduino	0	2	2	2	6
	mBlock	0	2	6	3	11
	Arduino ide	0	1	6	6	13
	S4A	0	0	4	1	5
	App Inventor	0	0	4	2	6
	Thunkable	0	0	1	0	1
Electronic tools	Arduino	0	2	8	7	17
	Breadboard applications	0	2	6	6	14
	Sensor applications	0	1	7	7	15
	3D printer	0	0	3	1	4
	Solder set	0	1	4	5	10
Robotic sets	Arduino starter set	0	2	6	5	13
	Robotic education set (Cloud Board, 3D Robolab card, mBot, OBot, Rbot vd)	0	1	4	2	7
	Advanced level robot set (LEGO, VEX Robotics)	0	0	2	1	3
Total number of schools (N)	4	14	18	16	52	

When coding programs that schools used are examined, it is seen that scratch is much more preferred at primary and secondary schools while Arduino ide is more commonly preferred at the high schools. When electronic tools that schools used are examined, it was determined that primary schools preferred Arduino and breadboard applications more than others do; secondary schools and high schools have given more place to Arduino applications at secondary schools and high schools. When robotic sets that schools used are examined, it is seen that primary schools, secondary schools and high schools use Arduino starter sets generally.

Findings about Determination of Schools' Needs

Table 8 shows the answers given to the question of "What are the expectations of your school from DoNE in terms of robotic-coding and electronic practices?"

Table 8. Schools' expectation from DoNE

	Preschool f	Primary School f	Secondary School f	High School f	Total f
Participating in teacher seminar programmes	4	10	3	7	24
Providing equipment, material	1	4	8	4	16
Establishing Workshop, Laboratory	0	8	4	5	17
Giving student educations	1	1	1	2	4
Establishing student clubs throughout the district (to those who are successful)	0	1	1	1	3
Carrying out parents' seminars	0	0	1	0	1
Financial support	0	0	3	3	6
Teacher and student coaching	1	0	3	1	4
Total number of schools (N)	4	14	18	16	52

When the findings in Table 8 are examined; it was observed that pre-school, primary and high schools stated that they needed teacher seminars on these applications. In secondary schools, it was determined that there is a need to overcome the lack of material.

Some of schools' administrator and teachers' answers to the question that took at the table 8 are given below by direct citation:

Administrator by Sch₀₂ *"Increasing of education toward to these fields"*

Administrator by Sch₁₀₃ *"carrying out the necessary studies to show the importance of coding to teachers, administrators, students and parents"*

Teacher by Sch₂₄ *"Informatics Technologies class needs to be renewed for more sophisticated applications to work such as Android Studio, Unity 3D. In addition, 3D printers are needed to support Arduino studies."*

Administrator by Sch₅₂ *"Support can be provided in order to studies carried out"*

Administrator by Sch₃₇ *"You can be supporter about establishing coding workshop and educators being tasked with."*

Findings about Determination of Schools' Plans

Table 9 shows the answers given to the question of *"What are the future plans of teachers who participate in robotics, coding and electronics studies?"*

Table 9. *The future plans of teachers who participate in robotics, coding and electronics studies*

	Preschool	Primary School	Secondary School	High School	Total
	f	f	f	f	f
Participating in seminars and in teacher trainings	9	37	40	40	126
Establishing laboratory or atelier at our school	0	9	8	10	27
Buying robotic education set for our school	1	10	11	8	30
Participating in project competitions	0	8	9	7	24
We have no plan	0	0	1	0	1
Total number of schools (N)	4	14	18	16	52

Table 9 shows that teachers at all school levels want to attend seminars on coding and robotics in the future. It was also observed that primary and secondary schools stated that they wanted to buy robotic education sets. On the other hand, high schools stated that they plan to establish a robotics and coding laboratory or atelier.

Findings about the Contributions of Robotic-Coding and Electronics Practices to the Education

Table 10 shows answers given to the question of “*What are the contributions of robotic-coding-electronics practices to the education given at schools?*”

Table 10. *Coding, robotics and electronics’ studies’ contributions to the education given at schools*

	Preschool	Primary School	Secondary School	High School	Total
	f	f	f	f	f
Improving high-level skills (algorithmic, creative, analytical thinking and problem solving, research and questioning skills).	0	4	6	4	14
Supporting inter-disciplinary studies	0	1	1	0	2
Increasing the interest, motivation and awareness toward to the school in a positive direction	1	1	2	2	6
Being aware of technological developments and using it in a conscious manner	1	0	3	2	6
Supporting individual improvements of teachers and students, constituting competition	0	1	0	2	3
Increasing the success of lesson, enriching lessons	0	0	1	2	3

Preparing students to the future, providing the development of country	1	0	2	3	6
It has no contribution to central exams and school education	0	0	2	0	2
There is no study carried, we couldn't determine	0	1	1	1	3
Providing imagine-design-generate cycle with possibility for practicing.	0	1	2	4	7
Empty	2	7	4	5	18
Total number of school (N)	4	14	18	16	52

When looked at Table 10, it has been given place to what contributions of robotic-coding and electronics studies to the education given at schools are. When Table 10 is examined; in the responses from primary, secondary and high schools, the opinion that these applications contribute to the high-level skills of students is dominant. All schools are of the opinion that these practices generally increase students' interest, motivation and awareness towards the school. They are also of the opinion that it contributes to the awareness of technological developments and to use technology more consciously. Seven schools at the level of primary school have left this question "empty". While two schools at the level of secondary schools gave answers as "It has no contribution to central exams and school education", four schools at the level of high schools, on the other hand, have answered as "providing possibility for practicing with imagine-design-generate cycle".

Some of schools' administrator and the teacher answers to the question that took place at the table 10 are given below by direct citation:

Teacher by Sch₅₀ *"It primarily works up observable excitement and interest among students. It makes us feel to improve ourselves on the name of meeting their demands. Almost every day a student comes with an idea of project. Its contribution to lesson in short term is not possible but at middle and long term, it might be. I estimate that students' learning motivation is to increase as long as they look at subjects at lessons as materials, resources for a concrete project. (However, weekly syllabus does not leave time to students for studying on the name of STEM. Ministry of National Education (MoNE) aims a reform on this subject but in the meantime STEM studies can be opened up as a course at the scope of STC (Support and Training Courses)"*

Administrator by Sch₃₂ *"It is thought that coding studies at school are effective in the improvement of students' different thinking skills and imaginations. At the same time, it influences success at the numerical lessons in a positive direction."*

DISCUSSION AND CONCLUSION

When literature review is carried, it is seen that practices including robotic-coding and electronics components have an important potential to influence the nature of engineering and science education at the each level of education from primary school to university (Mataric, 2004; Alimisis, 2013). At many schools on the world, robotics and coding are included at education programs and taught to students at their early age (Ospennikova, Ershov & Iljin, 2015; Ronsivalle, Boldi, Gusella, Inama & Carta, 2019). At this scope, targets regarding robotic coding in our country are added to recent programs (Sayın & Seferoğlu, 2016). Nevertheless, these studies do not take shape according to only education program but also to teacher, students, school policies and equipment of schools.

In our study, it was seen that the practices of robotic-coding and electronics of schools that we determined the current situation were carried in the extracurricular activities rather than the scope of formal education. The reason of this can be, as sufficient number of students were not attend at

workshops. Another result we obtained from the determination of current situation is that it was seen that our schools' studies focused on robotics, coding and technology were concentrated on at the last two years. The reason of this can be as those teachers do not have sufficient knowledge and skills about this new emergent field and those workshops are established at schools lately. Researches carried out show that only a few teachers have experience and skills to carry this kind of activities and that who those have skills about technology, at best situations, know how to use some computer applications (Bers, Ponte, Juelich, Viera & Schenker, 2002). In addition, that these educations were not given yet at the preschool period that we obtained from current situation determination is a remarkable topic. However, it is said that giving robotic education to children at an early age is very important, that children should be introduced to robotic coding at an early age, and robotic coding activities should be included in education curricula along with pre-school education (Tunç & Kınca, 2018).

Robotic coding and electronic practices in primary schools have been undertaken by primary school teachers and in secondary schools by science and IT teachers. In high schools, it is seen that more branch teachers are undertaken. In the responses received at the schools, it was shown that the students did not demand this as the reason for the low implementation of the schools. However, studies demonstrate that robotic coding is in the direction that middle school students find the activities enjoyable and interesting; they are willing to participate in the activities and think that they contribute positively to their personal development (Kasalak, 2017). The opinion of teachers and administrators that there is no student demand contradicts these results. Such an opinion may be because school administrators and teachers are afraid of this technological application and do not consider themselves sufficient. Explaining this result, Mihci Türker and Pala (2018) stated in their study that an indispensable part of the teachers did not consider themselves sufficient in coding or only at a basic level.

According to the study, it is seen that the expectations of schools from district DoNE are in a manner to improve themselves and schools according to answers of schools participating in the study. It is seen that support is sought to get efficient result by reaching to large mass, not limited only with school by demanding teacher and student coaching or parents' seminar.

When it is looked at future plans of teachers participated in the study about robotic-coding and electronics, it is seen that schools that are insufficient on these subjects want to participate in educations expected to be given in the body of province or district. It is seen that, on the other hand, those who received this education want to participate in competitions or establish laboratory or coding workshops. According to Bütüner and Dündar (2018), it was seen that teachers in charge at schools that received education want to contribute to schools in which they want to advance the education by being more motivated and removing prejudices.

When answers given to the question about what contribution of robotic-coding and electronics practices to the education are examined, it was concluded that it would improve the top level skills, the interest and awareness toward to school would increase, in addition technology would be used in a more conscious way by being followed closely. According to Çankaya, Durak and Yünkül (2017), it was concluded that positive results were obtained from students who received education at the result of programming training with robots and it increased their motivation. Kırkan (2018) found out that basic robotics education has positive impacts on solving problem skills of seven highly talented science students at the result of study art centers and stated that students continue producing products based on robotics after education.

Conclusions below were reached in the study:

- ✓ It was found that robotic, coding and electronic practices were applied mostly at secondary school level among the examined schools. In addition, it is determined that coding lessons are preferred more than robotic and other electronic applications.
- ✓ It is seen that secondary schools have more place in terms of places in which extracurricular activities can be carried at schools. It is also seen that they are more equipped compare with

schools at other levels in terms of support education rooms, number of libraries, number of laboratories and coding workshops.

- ✓ When the number of schools that carry this kind of studies is examined, it is seen that higher numbers are reached at secondary schools.
- ✓ When looked at the situations of teachers received education about robotics, coding and electronics, it is seen that there are more teachers who receive education at secondary schools again.
- ✓ When the branches of teachers who carry out robotic-coding and electronics' studies are examined, it is seen that informatics teachers at the secondary schools and physics teachers at the high schools carry out the studies.
- ✓ As reason of failure of practices expected to be carried out is shown as primarily lack of personnel, insufficiency of physical conditions and then that there is not enough materials.
- ✓ When coding programs used by schools are examined, it is seen that scratch and arduino ide are preferred primarily. When the electronic devices used by schools are examined, it is seen that arduino applications were given place and that they used Arduino starter sets predominantly as robotic set.
- ✓ It is seen that schools await for support from district DoNE about arranging teacher seminars, establishing workshop-laboratory, giving educations to students, coaching teachers and students and providing financial support.
- ✓ When looked at teachers' expectations from future about topic, it is seen that they predominantly want to participate in seminars about subject, workshops and laboratories to be established at their schools and financial support to be provided for materials.
- ✓ They stated that these kinds of studies at throughout of schools improve students' high level skills; increase interest, motivation, awareness to school in a positive manner; contribute to their awareness of technological developments and to use it in a more conscious way; give possibility them to practice engineering skills and particularly have important contribution to preparing of students and the country for future.

Findings in relevant literature show common trait with opinions emergent at the result of research carried. It is thought that use of practices of robotics, coding and electronics in lessons or extracurricular activities will provide a more effective learning environment. Common opinion of all the schools that received or want to receive education in these fields is that robotic and coding practices have positive impact on students' academic success, attitude and motivation. In addition, that this field is supported by more education and prepared guidebook is among needs.

It has been concluded that schools are showing willingness for learning about robotic-coding and electronics but education and its possibilities are insufficient. It has seen that some teachers are prejudiced against robotic coding but this will disappear along with the education to be received. From point of view of research conclusions, it might be offered that education is to be given to educators, protectors and students at schools and that, together with this, they are provided with environments in which they can carry out these educations.

Bilgilendirme / Acknowledgement:

- 1- Araştırmacıların katkı oranı eşittir.
- 2- Makalenin yazarları arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.
- 3- Makaledeki veriler 2019 yılında toplanmış ve değerlendirilmiştir.
- 4- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

REFERENCES

- Alimisis, D. (2013). Educational robotics: Open questions and new challenges. *Themes in Science and Technology Education*, 6(1), 63-71.
- Alsoliman, B. S. H. (2018). The utilization of educational robotics in Saudi schools: potentials and barriers from the perspective of Saudi teachers. *International Education Studies*, 11(10), 105-111.
- Bers, M. U., Ponte, I., Juelich, C., Viera, A., & Schenker, J. (2002). Teachers as designers: Integrating robotics in early childhood education. *Information Technology in Childhood Education Annual*, 2002(1), 123-145.
- Bütüner, R. & Dündar, Ö. (2018). Kodlama eğitiminde robot kullanımı ve robotik kodlama eğitici eğitiminde öğretmenlerin tecrübe ve görüşlerinin alınması. *Human Society and Education in the Changing World*, 278.
- Çankaya, S., Durak, G. & Yüncül, E. (2017). Robotlarla programlama eğitimi: öğrencilerin deneyimlerinin ve görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 8(4), 428-445.
- EARGED (2011). *MEB 21. yüzyıl öğrenci profili*. Retrieved from from http://www.meb.gov.tr/earged/earged/21.%20yy_og_pro.pdf on October 13, 2019.
- Eguchi, A. (2012). Educational robotics theories and practice: tips for how to do it right. In B. Barker, G. Nugent, N. Grandgenett & V. Adamchuk (Eds.), *Robots in K-12 Education: A New Technology for Learning* (pp. 1-30). Hershey, PA: IGI Global. doi:10.4018/978-1-4666-0182-6.ch001.
- Elkind, D. (2008). Forward. In M.U. Bers, (Ed.). *Block to Robots*. (pp. xi-xiv). New York, NY: Teachers College Press.
- Ettershank, M., Nel, H., & Solms, S.V. (2017). Integration of a robotics programme into a South African secondary school curriculum: A case study. *IEEE AFRICON*, 701-706.
- Gelen, İ. (2017). P21-Program ve öğretimde 21. Yüzyıl beceri çerçeveleri (ABD uygulamaları). *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları*, 1(2), 15-29.
- Göksoy, S., & Yılmaz, İ. (2018). Bilişim teknolojileri öğretmenleri ve öğrencilerinin robotik ve kodlama dersine ilişkin görüşleri. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 178 - 196.
- Kasalak, İ. (2017). *Robotik kodlama etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin kodlamaya ilişkin öz-yeterlik algılarına etkisi ve etkinliklere ilişkin öğrenci yaşantıları*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kay, J. S., & Moss, J. G. (2012). Using robots to teach programming to K-12 teachers. In 2012 *Frontiers in Education Conference Proceedings* (pp. 1-6). IEEE.
- Kay, J. S., Moss, J. G., Engelman, S., & McKlin, T. (2014). Sneaking in through the back door: introducing K-12 teachers to robot programming. In *Proceedings of the 45th ACM technical symposium on Computer science education* (pp. 499-504). ACM.
- Kırkan, B. (2018). *Üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinin proje tabanlı temel robotik eğitim süreçlerindeki yaratıcı, yansıtıcı düşünme ve problem çözme becerilerine ilişkin davranışlarının ve görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Mataric, M. J. (2004). Robotics education for all ages. In *Proc. AAAI Spring Symposium on Accessible, Hands-on AI and Robotics Education*. Retrieved from <https://www.aaai.org/Papers/Symposia/Spring/2004/SS-04-01/SS04-01-004.pdf> on October 1, 2019.

- Mıhçı Türker P. ve Pala F.K. (2018). Opinions of secondary school students, teachers and parents about coding. *Elementary Education Online*, 17(4), 2013-2029.
- MoNE (2018). *Bilgisayar bilimi dersi kur 1-2 öğretim programı*. Retrieved from from <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018120203611364BILGISAYAR%20BILIMI%20DE RSI%20OGRETIM%20PROGRAMI.pdf> on September 25, 2019.
- Ospennikova, E., Ershov, M. & Iljin, I. (2015). Educational robotics as an inovative educational technology. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 214, 18-26.
- Özden, M.Y. & Durdu, L. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Pinto, A. & Escudeiro, P. (2014). The use of Scratch for the development of 21st century learning skills in ICT. In 18-21 Jun. 2014, *9th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI)* (pp. 1-4). IEEE.
- Ronsivalle, G. B., Boldi, A., Gusella, V., Inama, C., & Carta, S. (2019). How to implement educational robotics' programs in Italian schools: a brief guideline according to an instructional design point of view. *Technology, Knowledge and Learning*, 24(2), 227-245.
- Sayın, Z. & Seferoğlu, S. S. (2016). Yeni bir 21. yüzyıl becerisi olarak kodlama eğitimi ve kodlamanın eğitim politikalarına etkisi. *Akademik Bilişim Konferansı 2016*, 3-5 Şubat 2016, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Şenol, A. K., & Büyük, U. (2015). Robotik destekli fen ve teknoloji laboratuvar uygulamaları: ROBOLAB. *Journal of Turkish Studies*, 10(3), 213-236.
- Sırakaya, M. (2018). Kodlama eğitimine yönelik öğrenci görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 79-90.
- Şişman, B. & Küçük, Ş. (2018). Öğretmen adaylarının robotik programlamada akış, kaygı ve bilişsel yük seviyeleri. *Eğitim Teknolojisi, Kuram ve Uygulama*, 8(2), 108-124.
- Tunç, Y. & Kıncal R. Y. (2018 Mayıs). Okul öncesinde kodlamanın önemi ve kodlama eğitimlerinde kullanılan araç ve uygulamaların incelenmesi. *II. Uluslararası Multidisipliner Çalışmaları Kongresinde sunulan bildiri*. 7-8 Aralık 2018, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Turiman, P., Omar, J., Daud, A. M., & Osman, K. (2012). Fostering the 21st century skills through scientific literacy and science process skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 59, 110-116.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Öğretmenlerin Perspektifinden Sınıf Yönetimi

Doç. Dr. Necla Dönmez Usta^{1*}
Doç. Dr. Neslihan Ültay²
Doç. Dr. Eser Ültay³

Geliş tarihi: 14.03.2020
Kabul tarihi: 01.06.2020

Atf bilgisi:

IBAD Sosyal Bilimler Dergisi
Sayı: 8 Sayfa: 209-225
Yıl: 2020 Dönem: Güz

This article was checked by *iThenticate*.
Similarity Index 17%

Bu makalede araştırma ve yayıneğine uyulmuştur.

¹Giresun Üniversitesi, Türkiye,
necladonmezusta@gmail.com,
ORCID ID 0000-0002-8075-7446

²Giresun Üniversitesi, Türkiye,
neslihanultay@gmail.com
ORCID ID 0000-0002-9783-0486

³Giresun Üniversitesi, Türkiye,
eserultay@gmail.com
ORCID ID 0000-0001-6839-6361

* Sorumlu yazar

ÖZ

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin sınıf yönetimi hakkındaki görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesidir. Bu değişkenler, “motivasyon”, “zaman”, “iletişim” ve özel öğrencilerin davranışlarının yönetimi” olarak belirlenmiştir. Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımına uygun olarak yürütülmüş bir örnek olay çalışmasıdır. Çalışma grubunu, Türkiye'nin farklı bölgelerinde görev yapan 50 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen ve dokuz açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler yüz yüze ve/veya internet üzerinden online görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Bu görüşmeler 20-25 dakika sürmüştür. Veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin öğrenme ortamlarında motivasyonu bozan davranışları bildikleri, zamanı etkili kullanmak için zaman tuzaklarına karşı önlem aldıkları, iletişime önem verdikleri ve sınıfta özel öğrencilerin davranışlarının nasıl yönetilmesi gerektiğinin farkında oldukları söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Yönetimi, Motivasyon, Zaman Yönetimi, İletişim, Özel Öğrencilerin Davranışlarının Yönetimi

Classroom Management Perspective of Teachers

Assoc. Prof. Dr. Necla Dönmez Usta^{1*}
Assoc. Prof. Dr. Neslihan Ültay²
Assoc. Prof. Dr. Eser Ültay³

First received: 14.03.2020

Accepted: 01.06.2020

Citation:

IBAD Journal of Social Sciences

Issue: 8 **Pages:** 209-225

Year: 2020 **Session:** Fall

This article was checked by *iThenticate*.
Similarity Index 17%

¹Giresun University, Turkey,
necladonmezusta@gmail.com,
ORCID ID 0000-0002-8075-7446

²Giresun University, Turkey
neslihanultay@gmail.com
ORCID ID 0000-0002-9783-0486

³Giresun University, Turkey
eserultay@gmail.com
ORCID ID 0000-0001-6839-6361

* Corresponding Author

ABSTRACT

The aim of this study is to evaluate the views of teachers about classroom management in terms of some variables. These variables are defined as "motivation", "time", "communication" and "management of special students' behaviours". This study is a case study conducted in accordance with the qualitative approach. The study group was 50 teachers from different regions of Turkey. Data collection tool was a semi-structured interview form consisted of nine open-ended questions developed by the researchers. The data were collected by the interviews through face to face and/or the internet. These interviews lasted about 20-25 minutes. Data were analyzed by using content analysis technique. According to the results of the analysis, it can be said that the teachers know the motivational behaviors in learning environments, take precautions against time traps to use time effectively, care about communication and are aware of how the behavior of special students should be managed in the classroom.

Keywords: Classroom Management, Motivation, Time Management, Communication, Management of Special Students' Behaviours

INTRODUCTION

Classroom management; it is the continuation of the opportunities and processes, learning order, environment, and rules necessary for creating an environment in which learning takes place (Brophy, 1983; Brophy, 1988). Teachers are responsible for classroom management in learning environment (Wragg, 1993; Aydın, 1998). In this sense, teachers who do not have effective classroom management skills may be ineffective during the learning and teaching process. However, teachers who have effective classroom management skills can overcome difficulties in the learning environment more easily (Aydın, 1998; Başar, 2004; Burden, 1995; Edwards, 1993; Erden, 1998). Teachers can make positive or negative effects on the students' behaviors through classroom management attitudes. Teacher's positive effect on student can be provided by positive communication process established between teacher and student (Şişman & Turan, 2004). Glasser (1990) notes that the vast majority of disciplinary problems encountered in learning environments are caused by the strain of finding out that the students will listen and communicate. According to Jones and Jones (1998), teachers who are the designers of the learning environments should pay attention to the current situation, to take responsibility for expressions using personal pronouns, direct conversation with the student, gentle conversation, eye communication and awareness of nonverbal communication in developing the relationship with the students. The more the teacher constitutes this communication, the more the students gains his/her educational goals (Aydın, 2000; Celep, 2008). Thus, the construction of effective communications, which is the responsibility of the teacher, is one of the most important components of the success of students (Şimşek & Altinkurt, 2010; Ültay, Ültay & Dönmez Usta, 2018). Students can not establish any communications in a learning environment if they have non-motivated. Also, students probably can not perform the behavior they want to learn unless they are motivated. For this reason, a non-motivated student can not be expected to fulfill his/her requirements (Boiche & Sarrazin, 2007). On the other hand, a student with high academic motivation will actively participate in the course, make effort, focus on the goal, and perform important learning tasks (Dönmez Usta & Turan Güntepe, 2017; Hidi & Harackiewicz, 2000; Linnenbrink & Pintrich, 2002). Besides, studies in the field of education show that academic motivation is the main determinant of academic performance and achievement (Green, Nelson, Martin & Marsh, 2006; Linnenbrink & Pintrich, 2002).

In some studies, it was found that the majority of the teachers have low motivation and performances, with high stress and burnout. This may be due to the personal circumstances and the working conditions of the teachers. A good teaching-learning process that teachers apply in their classroom may be also directly related to their living and working conditions. (Brissie, Hoover- Dempsey & Bassler, 1988; Schwab, Jackson & Schuler, 1986). Teachers' classroom management skills are applied in their learning environment of primary importance in obtaining desired educational outcomes (Ağaoğlu, 2008), but these skills require guidance to the student in the context of correcting and evaluating (reviewing) undesired behaviors (Jones & Jones, 1998). According to the results of the study conducted by Tümküklü and Yıldız (2002), in which they investigated the strategies of coping with the unwanted behaviors of the students, the teachers try to establish the eye contact the most frequently against the unwanted student behaviors, they also use conversation about the behavior, remind the classroom rules, call the student's name, as well as apply to the strategies such as motivating students to the lessons. It was determined that the teachers use different methods when they encounter a problem in the classroom including ignoring, allocating a large part of the course to advise students, trying to solve the problem by talking with the student and warning students through body language, relocating the students. They also report students to the school management in serious disciplinary problems (Kazu, 2007).

Unwanted behavior of the students may also be related to the management of special students. According to the results of the study conducted by Sadioğlu, Batu and Bilgin (2012), teachers were determined to experience problems related to the management of special students' behaviors. Unlike Sadioğlu et al., (2012) the study conducted by Güteryüz (2009), it was also determined that special students who have some problems with their classmates. At this point, the management of special students' behaviors becomes important.

Considering all these, it can be said how effective teachers are in classroom management. Also, teacher has features that are effective significantly the quality of classroom management (Dönmez Usta & Turan

Güntep, 2017; 2019; Ültay & Ültay, 2015). From this point of view, the fact that the teacher, as the most effective element of classroom management, can provide classroom management that facilitates learning requires students to know their needs individually and as a group (Başar, 2004). The teacher, who does not know the student's needs, may encounter undesirable behaviors in the learning environment. The disruptive behaviours experienced in classroom environment are at the top of the list of problems that teachers perceive in their profession (Nelson, 2002). Teachers may keep some variables under control in the learning environment to avoid unwanted behavior. In this content; the variables of this study are "motivation", "time", "communication" and "management of special students' behaviors".

There are many studies on classroom management in the literature. These studies investigation different extent of classroom management. For example, these studies are teachers' opinions about classroom management (Güven & Cevher, 2005; Erol, 2006), students' opinions, attitude or perception about class management competencies of their teachers (Güven & Akdağ, 2002; Ekici, 2002; Demirtaş & Kahveci, 2010; Gündüz, 2014), an examination of the relationship between class management and different variables (Nakamura, 2000; Lewis, 2001; Atıcı, 2002; Akın & Koçak, 2007; Şentürk, 2007; Arsal, 2014; Demirtaş, 2006; Öksüz, Çevik, Baba & Güven, 2011; Ekici, Aluçdibi & Öztürk, 2012) and special students' behaviors (Çelik, 2006; Çitil & Ataman, 2008; Sezer, 2015). In these studies becomes apparent the importance of classroom management in the learning environment. For this reason, it is believed that the relation of classroom management with motivation, time, communication and special student's behaviors' management should be examined within the scope of the study. As a result of the study, it is thought that the opinions of a wide participant will contribute to the field are sought in the study:

- How do teachers relate motivation with classroom management?
- How do teachers relate time with classroom management?
- How do teachers relate communication with classroom management?
- How do teachers relate motivation with classroom management?
- How do teachers relate special student's behaviors' management with classroom management?

METHODOLOGY

This study is a case study conducted in accordance with the qualitative approach. Case studies are more of a research method with qualitative research approaches (Çepni, 2007; Yıldırım & Şimşek, 2011). According to Yin (2003) case study is an ideal methodology when an in-depth investigation is needed situation. Also, one of the most important features of this method is that one aspect of the research problem can be studied in depth. The most important advantage of this method is that it gives the opportunity to concentrate on a particular situation of a problem (Wellington, 2000). Besides, this method focuses on the nature of a situation and allows different data collection techniques to be used together (Cohen & Manion, 1994).

In this research, the case study was used because this research method gave the opportunity to investigate the properties of a sample group deeply (Creswell, Plano Clark, Gutmann & Hanson, 2003).

Study Group

The study group was 50 teachers, who selected with an easy accessible sampling method, from various regions of Turkey. In the study, "motivation", "time management", "communication" and "management of students' behaviour with special education need in the classroom" were investigated, and the questions about the "motivation" were asked to 18 teachers, questions related to "time management" were asked to 12 teachers, the questions related to "communication" were asked to 10 teachers, "management of students' behaviour with special education need in the classroom" were asked to 10 teachers. The demographic qualifications of the participants are shown in Table 1.

Table 1. Demographic information about the participants (N=50)

Motivation				
Teachers	Gender	Branch	Professional Experience (month/year)	Graduated University
T1	Male	English	2 months	Yıldız Technical
T2	Female	Elementary	2.5 years	Atatürk
T3	Female	German	2.5 years	Gazi
T4	Female	Preschool	17 years	Belgium Kindergarten Education School
T5	Male	Literature	19 years	Marmara
T6	Male	Mathematics	14 years	Atatürk
T7	Female	Literature	14 years	KTÜ
T8	Female	Elementary	31 years	Atatürk
T9	Male	Elementary	9 years	KTÜ
T10	Female	Elementary	20 years	Ondokuz Mayıs
T11	Male	Elementary	12 years	Afyon Kocatepe
T12	Male	Social studies	25 years	Ondokuz Mayıs
T13	Female	Mathematics	10 years	Marmara
T14	Female	English	6 years	Near East University
T15	Female	Biology	2 years	Atatürk
T16	Female	Literature	3 years	Bozok
T17	Male	Elementary	24 years	Trakya
T18	Male	Elementary	1 year	Giresun
Time				
Teachers	Gender	Branch	Professional Experience (month/year)	Graduated University
T19	Male	Social studies	2 years	Çukurova
T20	Female	Elementary	11 years	Niğde
T21	Female	Turkish	7 years	Amasya
T22	Female	Elementary	19 years	Hacettepe
T23	Female	Literature	8 months	Pamukkale
T24	Female	English	10 years	Selçuk
T25	Female	Guidance	7 years	Atatürk
T26	Male	Elementary	8 years	Ağrı
T27	Male	Science	12 years	Ondokuz Mayıs
T28	Male	Elementary	36 years	Giresun
T29	Female	Elementary	11 years	Giresun
T30	Male	Elementary	25 years	Bolu
Communication				
Teachers	Gender	Branch	Professional Experience (month/year)	Graduated University
T31	Male	Turkish	12 years	Kocatepe
T32	Male	Mathematics	7 years	Ondokuz Mayıs
T33	Male	Anesthesia	7 years	Atatürk
T34	Male	Guidance	11 years	KTÜ
T35	Male	Elementary	31 years	Giresun
T36	Male	Philosophy	22 years	Cumhuriyet
T37	Female	Preschool	9 years	Giresun
T38	Female	Biology	22 years	Ondokuz Mayıs
T39	Female	Tourism	30 years	Gazi
T40	Female	Special education	8 years	KTÜ
Management of special students in the class				
Teachers	Gender	Branch	Professional Experience (month/year)	Graduated University
T41	Male	Elementary	32 years	KTÜ
T42	Male	Geography	25 years	Dicle
T43	Female	Elementary	11 years	KTÜ
T44	Male	Elementary	30 years	Gazi
T45	Female	Special education	5 years	Selçuk
T46	Male	Elementary	21 years	Atatürk
T47	Male	Art	15 years	KTÜ
T48	Female	Turkish	4 years	Gazi
T49	Female	Elementary	19 years	Selçuk
T50	Male	Elementary	10 years	KTÜ

Data Collection Tool

Semi-structured interview form developed by researchers was used as data collection tool in the research. Data were collected through face-to-face or internet interviews with the teachers and these interviews lasted approximately 20-25 minutes. The questions directed to the teachers are presented in Table 2.

Table 2. *Questions used in the interview*

Dimensions	Questions
Motivation	1. What do you do to provide motivation in the learning environment?
	2. How does high motivation influence learners' learning in classroom learning?
	3. What are the disruptive behaviours affecting negatively the motivation of students?
Time	4. What do you do when you encounter disruptive behaviours that affect your time use during the lesson?
	5. How do you manage time effectively?
	6. How do events such as excursions, ceremonies, conferences on school influence your time management?
Communication	7. What are you doing to overcome the difficulties of communication with the students in the class?
Management of students' behaviour with special education need in the class	8. What kind of precautions do you take for a student is known to be special in your class?
	9. What are the activities that you do for the students who are gifted in the class?

Immediately after the questions were prepared, it was examined by two educational sciences experts and necessary revisions were made. In addition, according to this experts' opinion, necessary changes had been made in terms of language and clarity of questions.

Data Analysis

In the analysis of the data collected in the research, the content analysis technique was used in the qualitative data analysis. The basic process in content analysis is to gather similar data within the framework of certain concepts and themes and to organize and interpret them in a way that the reader can understand (Bauer Martin 2003; Yıldırım & Şimşek, 2011). In this direction, after the collected data was arranged, data reduction was made. Codes from these reduced data and themes from codes were created. In order to determine the reliability in the study, the percentage of compliance was calculated by Miles and Huberman (1994) with the percentage of agreement formula ($\% \text{ of agreement} = [\text{agreement} / \text{disagreement} + \text{agreement}] * 100$). 91 found. If this value is higher than 70%, it is an indication that the qualitative analysis of the data is reliable.

Quality in Research

Before the application, the semi-structured interview form developed by the researchers was checked by two educational sciences experts and their recommendations were taken into account. In addition, prior to the application of the data collection tool, to ensure the appearance of the validity made some process. This process four educational sciences experts and one Turkish language expert had been checked in terms of intelligence and clarity of the data collection tool and necessary arrangements had been made. In addition, the interview page has been rearranged in terms of readability and legibility in the opinion of experts.

Validity and reliability are the necessary concepts that determine the qualitative nature of quantitative research, while qualitative researches use different terms. According to Lincoln and Guba (1985), a quality work must be credible, transferable, consistent and verifiable. Before the data collection process began, teachers were provided with information such as "applications and data used only for research purposes" and "no data other than some demographic information will be shared with readers of the study" by the researcher. The purpose of this information is to increase the credibility of working and to

provide teachers with a comfortable and sincere response during the data collection process. In order to increase the credibility and consistency of the answers given by the teachers to the questions in the interview, necessary reductions were made three times at different times and places and critical answers were determined and code pools were created and these codes were tried to be separated into the themes. The validity and reliability of these steps are provided by expert opinions.

Ethics in Research

Permission was obtained for the data collected from the teachers who participated in the research. It has been reported that this collected data will be shared with the reader. It is also stated that some demographic information of teachers will be shared with the readers and their consents were taken in order not to be harmed in any way (Cohen & Manion, 1994; Drew, Hardman and Hart, 1996). In the process of data collection, some specific dialogues between researchers and teachers were not reflected in the study on privacy and confidentiality principles. However, teachers who participated in the data collection process within the framework of research ethics were coded as T1, T2, T3, ..., T50 to provide name confidentiality.

FINDINGS

The findings on communication, time, motivation, and the management of special students in the class, are presented, respectively.

The Findings of "Motivation" Dimension

The results related to providing the motivation in the learning environment are presented in Table 3.

Table 3. *The general codes related to motivation (N=18)*

Codes	Teachers (T)																	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Eye contact	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√		√		√		√	√
Providing physical equipment		√	√	√						√	√		√	√	√	√	√	√
Controlling homeworks	√	√	√			√		√		√	√		√		√		√	√
Emphasizing the importance of the subject			√		√			√		√		√		√	√	√		√
Notify the target				√		√				√		√		√		√		√
Guidance					√		√		√			√		√		√		√
Warning							√		√			√	√			√		√
Rewarding				√				√			√		√			√		√
Giving a word			√										√				√	√
Experimentation															√			

In Table 3, it is seen that 10 general -codes were determined related to motivation. The -code of eye contact (f=15) is the foreground of these -codes. The other -codes are providing physical equipment (f=11), controlling homeworks (f=10), emphasizing on the importance of the subject (f=9), notifying the target (f=9), guidance (f=6), warning (5), rewarding (5), giving a word (3), experimentation (1).

The response of the second question expressed as "How does high motivation influence learners' learning in classroom learning?" are given in Table 4.

Table 4. *The codes related to high motivation*

Codes	Teachers (T)																	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Increasing self-confidence		√	√	√	√	√	√	√		√		√	√		√		√	√
Contributing to the permanence of the learning			√	√		√	√		√		√		√	√		√		√
Increasing the attendance to the courses		√			√	√		√		√		√						√
Facilitating to focus on the target			√	√			√						√	√	√			

As can be seen from Table 4, 4 codes emerged from the answers given by the teachers to the second question of the interview. The code of “increasing self-confidence” (13) is the foreground of these themes. This code was followed by “contributing to the permanence of the learning” (9), “increasing the attendance to the courses” (7), “facilitating to focus on the target” (6).

“What are the behaviors that disrupt the motivation of students based on your experiences?” was answered by 18 teachers and the responses are shown in Table 5.

Table 5. *The codes related to behaviors that disrupt the motivation*

Codes	Teachers (T)																	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Lack of relating the information to the everyday life	√		√	√		√		√			√	√		√		√	√	√
Reluctant teacher	√		√			√	√		√		√		√		√	√		
Having technological devices such as tablet, smart, phone, laptop			√		√			√		√		√					√	√
Negative expressions of the teacher	√	√		√			√	√				√					√	
Using always the same tone of the teacher		√		√			√	√							√	√		√
Giving uncorrect answers to the questions			√			√		√			√		√			√	√	
Teasing of the friends		√								√				√				√
Not interesting subjects								√			√		√		√		√	

As can be seen from Table 5, 9 codes emerged from the answers teachers gave to the third question of the interview. The code of “lack of relating the information to the everyday life” (11) is the foreground of these codes. This code was followed by “reluctant teacher” (9), “having technological devices such as tablet, smart phone, laptop” (7), “negative expressions of the teacher” (7), “using always the same tone of the teacher” (7), “students' unwanted behaviours in class” (6), “giving uncorrect answers to the questions” (6), “teasing of the friends” (4), “not interesting subjects” (4).

The Findings of “Time” Dimension

For the fourth question of the interview which was “What do you do when you meet disturbances occurred in or out of the classroom that affect your me use during the lesson?” was answered by 12 teachers and the responses are given in Table 6.

Table 6. *The codes related to disturbances occurred in or out of the classroom that affect time*

Codes	Teachers (T)											
	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
Taking a break	√	√	√	√	√			√	√	√	√	√
Warning		√	√		√	√	√		√	√	√	√
Joking		√		√	√			√		√	√	√
Providing the class layout		√		√			√			√	√	√
Making a deal	√		√		√			√			√	
Informing the guidance service	√			√			√			√		√
Going into a different place less noisy		√					√	√		√		√
Changing the subject	√		√		√				√			√
Attracting their interests for the first ten minutes			√			√				√		√
Informing the parents	√				√				√		√	

As can be seen from Table 6, 11 codes emerged from the answers teachers gave to the fourth question of the interview. The code of “taking a break” (10) is the foreground of these codes. This code was followed by “warning” (9), joking (7), “providing the class layout” (6), “making a deal” (5), “informing the guidance service” (5), “going into a different place less noisy” (5), “changing the subject” (5), “attracting their interests for the first ten minutes” (4) and “informing the parents” (4).

For the fifth question of the interview which was “How do you manage time effectively?” was answered by 12 teachers and the responses are given in Table 7.

Table 7. *The codes related to manage time effectively*

Codes	Teachers (T)											
	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
Coming to the class with preparation	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
Forming the class rules	√	√		√	√		√		√	√	√	√
Not giving unnecessary details in the lesson		√		√	√		√	√	√	√	√	
Providing the motivation	√	√		√	√			√		√	√	√
Attracting the interest to the subject		√		√		√	√	√		√	√	√
Controlling the homeworks regularly	√	√	√		√	√						√

As can be seen from Table 7, 6 codes emerged from the answers teachers gave to the fifth question of the interview. The code of “coming to the class with preparation” (12) is the foreground of these codes. This code was followed by “forming the class rules” (9), “not giving unnecessary details in the lesson” (8), “providing the motivation” (8), “attracting the interest to the subject” (8) “controlling the homeworks regularly” (6).

For the sixth question of the interview which was “How do events such as excursions, ceremonies, conferences on school influence your time management?” was answered by 12 teachers and the responses are given in Table 8.

Table 8. *The codes related to influence of events such as excursions, ceremonies, conferences on time management*

Codes	Teachers (T)											
	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
Affecting negatively	√		√		√	√	√		√	√		
The need for rapid processing of the course	√	√		√	√	√	√	√	√	√	√	
Difficulty with adaptation afterwards	√	√	√	√			√				√	√
Obligation to do additional courses	√		√			√			√			√
Increasing the motivation if the activity is related to the lesson	√			√			√		√			√

As can be seen from Table 8, 5 codes emerged from the answers teachers gave to the sixth question of the interview. The code of “affecting negatively” (7) is the foreground of these themes. This theme was followed by “the need for rapid processing of the course” (10), “difficulty with adaptation afterwards” (7), “obligation to do additional courses” (5) and “increasing the motivation if the activity is related to the lesson” (5).

The Findings of “Communication” Dimension

For the seventh question of the interview which was “What are you doing to overcome the difficulties of communication with the students in the class?” was answered by 10 teachers and the responses are given in Table 9.

Table 9. *The codes related to overcome the difficulties of communication*

Codes	Teachers (T)										
	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	
Eye contact	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
Learning the names and addressing them with their names	√	√	√	√	√	√		√	√	√	√
Finding personal information and finding common denominator	√	√	√	√		√		√	√	√	√
Behavior according to self-sufficiency properties	√	√	√		√			√			√
Notify the target	√		√		√		√				
Communicating with the family		√		√			√		√		
Sending to guidance service			√		√			√	√		

As can be seen from Table 9, seven codes emerged from the answers teachers gave to the seventh question of the interview. The code of “eye contact” (10) is the foreground of these codes. This theme was followed by “learning the names and addressing them with their names” (9), “finding personal information and finding common denominator” (8), “behavior according

to self-sufficiency properties” (6), “notify the target” (4), “communicating with the family” (4) and “sending to guidance service” (4).

The Findings of “Management Of Special Students in The Class” Dimension

For the eighth question of the interview which was “What kind of precautions will you take for a student is known to be special in your class?” was answered by 10 teachers and the responses are given in Table 10.

Table 10. *The codes related to special students*

Codes	Teachers (T)									
	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
Placing the student to the front	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
Working on students’ interests	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
Having funny activities	√		√	√	√		√	√	√	√
Trying to attract their interests	√	√	√	√	√	√			√	
Directing to special education if needed	√	√	√	√				√	√	√
Acting gently	√	√	√		√			√	√	√
Giving responsibility which they can be able to do	√	√	√	√			√		√	

As can be seen from Table 10, 11 codes emerged from the answers teachers gave to the eighth question of the interview. The code of “placing the student to the front” (10) and “working on students’ interests” are the foreground of these codes. This code was followed by “having funny activities” (8), “trying to attract their interests” (7), “directing to special education if needed” (7), “acting gently” (7), “giving responsibility which they can be able to do” (6), “communicating with the family” (6), “creating the appropriate environment” (6), “giving a word” (5) and “creating group activities” (4).

For the ninth question of the interview which was “What are the activities that you do for the students who are gifted, in order not to get bored, and are to be included in the class?” was answered by 10 teachers and the responses are given in Table 11.

Table 11. *The codes related to gifted students*

Codes	Teachers (T)									
	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
Directing students to Science and Art Centers	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
Specifying the level of the students	√	√	√		√	√	√		√	√
Making appropriate teaching and activities for the level	√	√	√		√	√	√		√	√
Creating the appropriate environment	√	√	√	√	√		√		√	√
Making them accept each other	√			√		√				√

As can be seen from Table 11, five codes emerged from the answers teachers gave to the ninth question of the interview. The code of “directing students to Science and Art Centers” (10) is the foreground of these codes. This code was followed by “specifying the level of the students” (8), “making appropriate teaching and activities for the level” (8), “creating the appropriate environment” (8) and “making them accept each other” (4).

DISCUSSION and CONCLUSION

Considering that motivation positively affects success (Kaya, 2001), its importance in classroom management becomes apparent. A student who is not properly motivated may show some undesirable behavior and her/his success falls (Vatansever Bayraktar, 2015). A non-motivated student can not establish any relationship with his/her behavior and environment. For this reason, a non-motivated student can not be expected to fulfill his/her requirements (Boiche & Sarrazin, 2007). Problems are encountered in classroom management due to lack or lack of interest and motivation towards the students in the classroom. In order to avoid problems caused by lack of motivation in classroom management, it is necessary for teachers to take into account the lesson related to real life, planning lessons considering the interests and needs of the students, informing the target, making group work, using visual materials and rewarding (Dönmez Usta & Turan Güntepe, 2017). Besides, some of the strategies that can be used to motivate students in the classroom environment are to make the lesson interesting, to wake up students, to use rewards, to establish eye contact (Atherley, 2004; actin. Erdem, 2012). According to the findings of motivation, teachers stated that establishing eye contact, providing physical equipment, controlling assignments, informing the target and rewarding are necessary. These findings are compatible with the literature. In this case, it is possible to arrive at the conclusion that the teachers have to do what they need to do to ensure classroom management about the problems caused by lack of motivation and use them by shaping them according to the characteristics of their own students. Studies in the field of education show that academic motivation is the main determinant of academic performance and achievement (Green, Nelson, Martin and Marsh, 2006; Linnenbrink and Pintrich, 2002). A student with a high academic motivation will actively participate in the course, make effort, focus on the goal, and perform important learning tasks (Hidi & Harackiewicz, 2000; Linnenbrink & Pintrich, 2002). It is in line with the literature that teachers who participated in the study stated that self-confidence was increased, the permanence of the learning was improved, the participation in the lectures was increased and focusing on the target was facilitated by the students having high motivation. In this case, it can be concluded that the teachers involved in the study are aware of the relationship between high motivation and learning. However, it is noteworthy that the teachers did not say that, students, who had high motivation, were sometimes worried about their feelings and that influenced their learning and success (Yildirim, 2011).

There are many reasons that disrupt the motivation of students in learning environments. These reasons may be of spiritual, sociological or organic origin. These include environmental and noise pollution, health problems, bad friends, economic and family reasons (Katipoğlu, 2012). Student motivation is influenced by teacher roles, classroom climate, organization of the class and interaction order in the classroom (Lumsden, 1999). In that case, high motivation is inevitable when students are respected, encouraged and homework is meaningful. In this context, it is in line with the literature that the teachers participating in the study stated that teachers did not relate the given information to daily life, the teachers were reluctant and established negative sentences, the students were found to be in undesirable behaviors, the answers to the questions were wrong and their friends were ridiculed and decreasing the self-confidence. In this case, it can be said that the teachers who participated in the study know the behaviors that disturb the motivation. In addition, teachers had stated that students had the motivation to have technological tools such as tablets, smartphones, and laptops. This may be due to the active use of social networks and games (Turan Güntepe & Dönmez Usta 2017a,b). In this content; it is recommended to raise awareness in this subject since it is sufficient that the games and social networks are limited.

All of the teachers who responded to the question about managing time effectively in the study stated that they should come to the school in a planned manner. According to literature, effective use of time in class is the most important occupational and proficiency indicator of the teacher (Şişman and Turan, 2004). With effective time management, students are directed to regular, balanced work. Teachers set an example for students in terms of time management. In order to be able to use time efficiently in the lesson, the teacher must finish the work which has started well with good planning time (Livatyalı, 2004). In addition, the teachers, who participate of this study, think that teachers should consider the creation of the class rules, the lack of unnecessary detail, motivation, attention, and regular homework control. This situation is in parallel with the literature. Pre-designation of rules to be applied to the class

will enable both the reduction of unwanted behavior and the appropriate use of time (Erdem, 2001). Teachers think that motivation should be provided to use time effectively because of that the students are engaged in learning activities and that they are actively engaged in learning activities (Ekici, 2002). This can contribute positively to learning. It is noteworthy that teachers did not talk about time management approaches to managing time effectively. This is thought to be due to the fact that the teachers are based on the behaviors that include time approaches but do not know which behavior is intended for which approach. In addition, teachers responding to this question should have experience ranging from eight months to 25 years (Table 1), supporting the fact that the new graduate teachers in the sample do not mention their time management approach.

According to the findings obtained related to time trap, activities such as school trips, conferences, and ceremonies are considered to negatively affect time management, suggesting that teachers are taking precautions in time traps in order to conduct additional courses after these activities or to process faster lessons. Also, these teachers are trying to cope with disruptions by showing behavior such as taking a break, warning, making jokes, classroom setting, making agreements, notifying the guidance service, changing the setting and notifying the family when they encounter classroom and classroom disturbances that affect the use of time. This state can be explained by the way the teachers shape their behavior to the students according to their characteristics and the importance of the disruption. Furthermore, teachers are thought to have contributed positively to time management with these behaviors. This opinion shows with agreed precautions should be taken by determining the time traps in learning environments in the literature (Güçlü, 2001; Gürbüz & Aydın, 2012).

According to the findings obtained related to communication, teachers' awareness of the importance of communicating with the family over the difficulties of communicating with the students. It is thought the teachers' awareness is good for learning environments. All of the teachers stated that eye contact related to communication is important (Table 9). Also, almost all of the teachers said important learning the names and addressing them with their names. According to Jones and Jones (1998), teachers who are the designers of the learning environments should pay attention to the current situation, to take responsibility for expressions using personal pronouns, direct conversation with the student, gentle conversation, eye communication and awareness of nonverbal communication in developing the relationship with the students. In this respect, it is in line with the literature that teachers establish eye contact with communication difficulties encountered in the class, find common denominators by learning their names and personal information, behave according to their self-efficacy characteristics, inform the target, communicate with the family and send them to the guidance service. On the other hand, the fact that parents do not communicate with their teachers about the success of their children can push them to fail in academic life (Kaufman, Bradby & Owings, 1992). Students gain social norms and values first in the family (Celep, 2008). Some teachers state that important of communicating with the family and sending to guidance services in this study. This situation is thought to be important for awareness. Besides, it is stated that teachers use guidance service more frequently in such subjects as school failure and vocational guidance in the literature (Meşeci, Özcan & Bozdemir, 2007).

As a result of this study, teachers stated placing the student to the front, working on students' interests, having fun activities and trying to attract their interests for special students. Considering students have different individual characteristics in learning environments, it may true of the teacher implementation for special students. Some students need special education, either physically and mentally, or from inherited characteristics such as language, which affect class performance (Emmer, Evertson, Clements & Worsham, 1997). It is defined as the learning difficulty that students have in acquiring, and using the skills of reading, writing, arithmetic, listening, speaking, and reasoning (Yavuzer, 2003). Teachers with learning difficulties in their classrooms need to be careful to teach according to the level of the students, to clearly place in the directives, and to place them in the classroom (Özsoy, Özyürek & Eripek, 1998). In this respect, when a student known to be special to their class participates, the teachers should primarily place them front seats, should make them work for their interests, have fun activities and try to attract their attention. In addition, it can be said that the teachers behave correctly when they think that the students with learning disabilities need more help from other students to learn, to summarize their attention and get a clue (Celep, 2008). Students with low achievement need to be seated where they can get help to improve communication with teachers and friends (Celep, 2008). In this respect, it is

important for teachers to seat such students to the front in order to increase the communication of the learners as well as to increase their academic success.

According to teachers, it is important to make teaching and activities appropriate to the students' levels, to create a suitable environment and to make students accept each other. It is also important to provide a suitable environment for the level of students, where they can be provided help or are directed to the science arts center to be provided for further assistance. Learning can be easier in the learning environment of teachers who consider these situations.

When looking at the data obtained from the study, the teachers are in different branches and their experience shows little change in relation to the classroom management, time, motivation, and management of special students in class. For example, science and similar branch teachers prefer to have different activities such as experimentation to motivate. In this case, it is possible that teachers may be able to take precautions in order to guide students to take lessons according to the characteristics of their branches and avoiding unwanted student behavior in class. In fact, it can be said that teachers generally know what to do in learning environments related to classroom management. What is important here is that teachers should do what they need to do at the right time and in appropriate behavior. Experience is guiding teachers in this regard. It is thought that this study contributed to the literature at this point. In this context, it is proposed to study the ways of observing how teachers behave in learning environments in providing classroom management.

Acknowledgement/Bilgilendirme:

- 1-The contribution rates of the researchers are equal.
- 2-This study was supported by the Giresun University Scientific Research Project Unit as a project (The project code: EĞT-BAP-A-140316-111.)
- 3- Research data was collected and used before 2020.
- 4-There is no conflict of interest among the authors of the article.
- 5 In this article, research and publication ethics were followed.

REFERENCES

- Ağaoğlu, E. (2008). *Sınıf yönetimi ile ilgili genel olgular, sınıf yönetimi*. Ankara: PEGEM.
- Akın, U. & Koçak, R. (2007). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51, 353-370.
- Arsal, Z. (2014). Mikro öğretimin öğretmen adaylarının sınıf yönetimi inançlarına etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 137-150.
- Atıcı, M. (2002). Öğrenci istenmeyen davranışlarıyla baş etmede türk ve ingiliz öğretmenlerin kullandıkları yöntemlerin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 29, 9-26.
- Aydın, A. (2000). *Sınıf yönetimi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydın, M. (1998). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Başar, H. (2004). *Sınıf yönetimi*, Ankara: Pegem Yayınları.
- Bauer Martin. W. (2003). Classical content analysis: A review. In *Qualitative researching with text, image and sound*. M. W. Bauer & G. Gaskell (Eds). (pp.131). London: Sage Publication.
- Boiché, J. & Sarrazin, P. (2007). Motivation autodéterminée, perceptions de conflit et d'instrumentalité et assiduité envers la pratique d'une activité physique: une étude prospective sur six mois. *Psychologie Française*, 52, 417-430.
- Brissie, J. S., Hoover-Dempsey, K. V. & Bassler, O. C. (1988). Individual, situational contributors to teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 82(2), 106-112.
- Brophy, F. (1988). Educating Teachers about managing classroom and students. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 1-18.

- Brophy, J. E. (1983). Classroom organization and management. *The Elementary School Journal*, 83(4), 265–285.
- Burden, P. R. (1995). *Classroom management and discipline: Methods to facilitate cooperation and instruction*. Londra: Longman.
- Celep, C. (2008). *Sınıf yönetiminde kuram ve uygulama*. (3. baskı). Ankara: PegemA Yayınları.
- Çelik, İ. (2006). *Kaynaştırma sınıfı ve özel sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki zihin engelli öğrencilere yönelik ödül ve ceza uygulamalarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. (Genişletilmiş 3. Baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çitil, M. ve Ataman, A. (2018). İlköğretim çağındaki üstün yetenekli öğrencilerin davranışsal özelliklerinin eğitim ortamlarına yansımaları ve ortaya çıkabilecek sorunlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 185-231.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Research methods in education* (4th Ed.). New York: Routledge.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L. & Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, 209-240.
- Demirtaş, H. (2006). Yönetim kuram ve yaklaşımları eğitiminin ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi paradigmalarına etkileri. *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi (INASED)*, 1(1), 49-70.
- Demirtaş, Z. ve Kahveci, G. (2010). Öğrenci algılarına göre 4. sınıf ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 18-29.
- Dönmez Usta, N. ve Turan Güntepe, E. (2017). Öğretmen adaylarının geliştirdikleri materyallerin değerlendirilmesi: etkili bir sınıf yönetimi örneği. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 4(7), 102-115.
- Dönmez Usta, N. ve Turan Güntepe, E. (2019). Öğrenme ortamında QR kod destekli materyallerin kullanımı. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 923-935.
- Drew, C. J., Hardman, M. L. & Hart, A. W. (1996). *Designing and conducting research: Inquiry in education and social science* (2nd Ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Edwards, C. H. (1993). *Classroom discipline and management*. NY: Macmillan
- Ekici, G. (2002). *Öğretimin yönetimi. Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ekici, G., Aluçdibi, F., ve Öztürk, N. (2012). Biyoloji öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin cinsiyet ve kıdem değişkenleri açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(8), 13-30.
- Emmer, E., Evertson, C., Clements, B. & Worsham, M. (1997). Managing problem behaviors. *Classroom management for secondary teachers*.
- Erdem, A.R.,(2012). Sınıfta güdüleme. In *Etkili sınıf yönetimi*. Ed. Hüseyin Kıran. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdem, M. (2001). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Erdoğan, M., Kurşun, E., Şişman, G. T., Saltan, F., Gök, A. ve Yıldız, İ. (2010). Sınıf yönetimi ve sınıf içi disiplin problemleri, nedenleri ve çözüm önerileri üzerine nitel bir araştırma: Bilişim teknolojileri dersi örneği. *Kuramdan Uygulamaya Eğitim Bilimleri–Educational Sciences: Theory and Practice*, 10(2), 853-891.
- Erol, Z. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Glasser, W. (1990). *The quality school: Managing students without coercion*. New York: Harper and Row Publishers, Inc.

- Green, J., Nelson, G., Martin, A. J. & Marsh, H. (2006). The causal ordering of selfconcept and academic motivation and its effect on academic achievement. *International Education Journal*, 7, 534–546.
- Güçlü, N. (2001). Zaman yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(25), 87-106.
- Güleryüz, Ş. O., (2009). *Kaynaştırma eğitimine devam eden engelli öğrencilerin akranları ile ilişkilerinde karşılaştıkları sorunların değerlendirilmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Gündüz, M. (2014). İlkokul öğrencilerinin etkili öğretmen hakkındaki düşünceleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 114-128.
- Gürbüz, M., ve Aydın, A. H. (2012). Zaman kavramı ve yönetimi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 1-20.
- Güven, E. D., ve Cevher, N. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 71-92.
- Güven, S. ve Akdağ, M. (2002). İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin sınıf yönetimi etkinliklerine ilişkin öğrenci algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 29, 69-80.
- Hidi, S. & Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70, 151–179.
- Jones, V. F. & Jones, L. S. (1998). *Comprehensive classroom management: creating communities of support and solving problems*. (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Katipoğlu, B. (2012). Öğrencilerde dikkat ve motivasyon zafiyetine neden olan bazı faktörler. *Balikesir University Journal of Social Sciences Institute*, 15(27), 225-235.
- Kaufman, P., Bradby, D. and Owings, J. (1992). *National education longitudinal study of 1988: Characteristics of at-risk students in NELs: 88@ Contractor Report*, NCES 92–042#. Washington, DC: US Department of Education, Office of Educational Research and Improvement. National Center for Education Statistics.
- Kaya, Z., (2001). Eğitimin psikolojik temelleri. In *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ed. Özcan Demirel. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Kazu, H. (2007). Öğretmenlerin sınıfta istenmeyen davranışlarının önlenmesi ve değiştirilmesine yönelik stratejileri uygulama durumları. *Milli Eğitim*, 175, 57–66.
- Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: the students' view. *Teaching and Teacher Education*, 17, 307–319.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. California: Sage Publications, Inc.
- Linnenbrink, E. A. & Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *The School Psychology Review*, 31, 313–327.
- Livatyalı, H. (2004). *Zaman yönetimi ve okul. Sınıf yönetimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Lumsden, L. (1999). *Student motivation: cultivating a love of learning*. ERIC Clearinghouse on Educational Management, 5207 University of Oregon, Eugene, OR 97403-5207.
- Meşeci, F., Özcan, N. ve Bozdemir, P. (2007). Öğretmen ve müdürlerin okul psikolojik danışma ve rehberlik servisine yönelik algıları. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 151-171.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. (2nd Ed.). California: Sage Publications, Inc.
- Nakamura, R. M. (2000). *Healthy classroom management: motivation. Communication and discipline*. USA.
- Nelson, M. F. (2002). *A qualitative study of effective school discipline practices: Perceptions of administrators, tenured teachers and parents in twenty schools*. Unpublished doctoral dissertation, East Tennessee State University, Tennessee.
- Öksüz, Y., Çevik, C., Baba, M., & Güven, E. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf yönetimine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Retrieved from

- <https://openaccess.bayburt.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12403/1590#sthash.fsSdFygF.dpbs> on 1 February 2019.
- Özsoy, Y., Özyürek, M. ve Eripek, S. (1998). *Özel eğitime giriş*. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Sadioğlu, Ö., Batu, E. S. ve Bilgin, A. (2012). Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 399-432.
- Schwab, R. L., Jackson, S. E. & Schuler, R. S. (1986). Toward an understanding of the burnout phenomenon. *Journal of Applied Psychology*, 71(4), 630-640.
- Şentürk, H. (2007). Uygulama liselerindeki rehber öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 7-16.
- Sezer, Ş. (2015). Üstün yeteneklilerin sınıf içindeki olumsuz davranışları ve yönetilmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (4), 317-333.
- Şimşek, Y. ve Altinkurt, Y. (2010). Genel lise öğretmenlerinin sınıf yönetimi çerçevesinde iletişim özelliklerinin belirlenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 6(1), 36-49.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Turan Güntepe, E. & Dönmez Usta, N. (2017a). Technology readings in education. In *Game based learning (Oyun Tabanlı Öğrenme)*. (s. 917-932). ed. A. İsmail, H. F. Odabaşı, and B. Akkoyunlu. TOJET Online Books. http://www.tojet.net/e-book/eto_2017.pdf
- Turan Güntepe, E. ve Dönmez Usta, N. (2017b). Okul öncesi öğretmen adaylarının perspektifinden eğitsel bilgisayar oyunları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1095-1116.
- Türnüklü, A. ve Yıldız, V. (2002). Öğretmenlerin öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla başa çıkma stratejileri. *Çağdaş Eğitim*, 284, 22-27.
- Ültay, E. ve Ültay, N. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının bazı fen kavramları hakkındaki kavramsal bilgilerinin kesitsel olarak incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(41), 1046-1051.
- Ültay, E., Ültay, N. ve Dönmez Usta, N. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının “basit elektrik devreleri” konusunda 5E modeli ve REACT stratejisine uygun hazırladıkları ders planlarının incelenmesi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(3), 855-86.
- Vatansever Bayraktar, H. (2015). Sınıf yönetiminde öğrenci motivasyonu ve motivasyonu etkileyen etmenler. *Turkish Studies*, 10(3), 1069-1090.
- Wellington, J. (2000). Educational Research. In *Contemporary issues and practical approaches*. London, UK: Continuum.
- Wragg, E. C. (1993). *Class management*. London: Routledge.
- Yavuzer, H. (2003). *Okul çağı çocuğu*. İstanbul: Remzi yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemi*. (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, S. (2011). Öz-yeterlik, içe yönelik motivasyon, kaygı ve matematik başarısı: Türkiye, Japonya ve Finlandiya'dan bulgular. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(1), 277-291.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: design and methods* (ed.). USA: Thousand Oaks.

Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenlerinin Disiplinlerarası Yaklaşımın Temel Eğitimde Kullanımına Yönelik Görüşleri

Arefe Yurttaş¹
Dr. Öğr. Üyesi Eda Erdaş Kartal^{2*}
Prof. Dr. Atila Çağlar³

Geliş Tarihi: 04.05.2020
Kabul Tarihi: 04.06.2020

Atf bilgisi:
IBAD Sosyal Bilimler Dergisi
Sayı: 8 Sayfa: 226-243
Yıl: 2020 Dönem: Güz

This article was checked by *iThenticate*.
Similarity Index 12%
Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

¹ Kastamonu Üniversitesi, Türkiye,
arefeyurttas@gmail.com.
ORCID ID 0000-0002-8148-5745

² Kastamonu Üniversitesi, Türkiye,
erdaseda@gmail.com
ORCID ID 0000 0002 1568 827X

³ Kastamonu Üniversitesi, Türkiye,
atilacaglar@gmail.com
ORCID ID 0000 0003 0749 2688

* Sorumlu Yazar

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi ve ilköğretim birinci kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinin disiplinlerarası yaklaşım hakkındaki görüşlerinin ortaya koyulmasıdır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden iç içe geçmiş tekli durum deseni kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini 2019-2020 akademik yılında, Türkiye'nin Karadeniz Bölgesi'ndeki bir ilinde, farklı okullarda okul öncesi ve ilköğretim birinci kademedeki görev yapan 14 öğretmen (7 okul öncesi, 7 sınıf öğretmeni) oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri öğretmenler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin disiplinlerarası yaklaşımı tanımlama konusunda okul öncesi öğretmenlerine göre daha iyi durumda oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin konuları çoğunlukla Türkçe, Müzik, Fen Bilimleri, Matematik ve Görsel Sanatlar dersleri ile ilişkilendirdikleri tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin disiplinlerarası yaklaşımı kullanmak için ders saatlerinin genel olarak yeterli olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin çoğunlukla öğrenci seviyelerini yeterli buldukları, hem sınıf hem de okul öncesi öğretmenlerinin okul imkanlarını yetersiz buldukları tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin genel olarak öğretmenler arasındaki iletişimin / etkileşimin yeterli olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin disiplinlerarası yaklaşımı sınıflarında kullanmaları açısından hizmetiçi eğitimlerle desteklenmeleri önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Disiplinlerarası yaklaşım, öğretmen görüşleri, temel eğitim

Preschool and Elementary School Teachers' Views on the Use of Interdisciplinary Approach in Basic Education

Arefe Yurttaş¹
Assist. Prof. Dr. Eda Erdaş Kartal^{2*}
Prof. Dr. Atila Çağlar³

First Received: 04.05.2020
Accepted: 04.06.2020

Citation:
IBAD Journal of Social Sciences
Issue: 8 **Pages:** 226-243
Year: 2020 **Session:** Fall

This article was checked by *iThenticate*.
Similarity Index 12%

¹ Kastamonu University, Turkey,
arefeyurttas@gmail.com.
ORCID ID 0000-0002-8148-5745

² Kastamonu University, Turkey,
erdaseda@gmail.com
ORCID ID 0000 0002 1568 827X

³ Kastamonu University, Turkey,
atilacaglar@gmail.com
ORCID ID 0000 0003 0749 2688

* Corresponding Author

ABSTRACT

The aim of this study is to reveal the views of the preschool teachers and elementary school teachers working in the first level of elementary education about the interdisciplinary approach. In this research, single-case embedded design, which is one of the qualitative research patterns, was carried out. The sample of the study is 14 teachers (7 pre-school, 7 elementary teachers) working in the different preschools and first stage of elementary schools in a city on Turkey's Black Sea Region. The data of the research were collected through semi-structured interviews with teachers. A semi-structured interview form created by the researchers was used as a data collection tool. Content analysis method was used in the analysis of the data. As a result of the research, it was determined that elementary school teachers are better than preschool teachers in terms of defining interdisciplinary approach. It is determined that teachers mostly associate subjects with Turkish, Music, Science, Mathematics and Visual Arts courses. It has been determined that preschool teachers think that the lesson hours are generally sufficient to use the interdisciplinary approach. It has been determined that the elementary teachers mostly find the student levels sufficient and that both the elementary and preschool teachers find the school facilities insufficient. It has been determined that pre-school teachers generally think that communication / interaction between teachers is sufficient. It has been suggested that teachers should be supported with in-service trainings in order to use the interdisciplinary approach in their classes.

Key Words: Interdisciplinary approach, teacher views, basic education

GİRİŞ

Bilgi, geçmişten günümüze sürekli gelişerek varlığını devam ettiren bir olgudur. İçinde bulunduğumuz yüzyıl düşünüldüğünde teknolojik, toplumsal, kültürel gelişmelerle beraber bilginin değerinin de hızla arttığı görülmektedir. Dünya'daki hızlı nüfus artışının çeşitli alanlarda küresel problemler meydana getirmesiyle birlikte, bu problemlerin çözümünde, farklı disiplinlerdeki bilgi ve yöntemlerin birlikte senkronize olması başarı sağlamaktadır. Özellikle küresel olarak maruz kalınan problemlerde birbirinden ayrılmış gibi görünen birçok bilim dalı birlikte çalışmakta ve bilgiler ortaklaşa kullanılmaktadır. Dünyanın maruz kaldığı virüs (covit-19) salgınında da bu durum açık bir şekilde görülmüş ve dünya tek bir devletmiş gibi ortak hareket ederek bilgiler birlikte kullanılmaya başlanmıştır. Buradan da bilginin tüm ülkelerin ihtiyacı olan bir veri olduğu ve gelişmişliğine bakılmaksızın her ülkedeki bilginin değerli olduğu sonucuna varılmaktadır.

Eğitimin temelinde bilginin öğretimi ve kullanımı vardır. Eğitim, bireyi gerçek hayatta karşılaşılan sorunlara mantıklı çözümler üretebilecek şekilde yetiştirmeyi hedeflemektedir. Günümüz eğitiminde bireyin 21. yy becerileri arasında sayabileceğimiz bilgiyi yorumlayabilme, çıkarımda bulunma, problem çözme, analitik düşünme gibi üst düzey becerilerinin geliştirilmesi; bu sayede bireyin karşılaştığı bir probleme bütüncül olarak bakabilmesi ve problemin farklı yönlerini düşünerek disiplinlerarası bir bakış açısıyla çözüme ulaşabilmesi beklenmektedir (Uğraş, 2017). Bu beklenti bireylere, disiplinlerarası yaklaşımın öğretime dâhil edilmesi vasıtasıyla, disiplinlerarası bir bakış açısının kazandırılması ile karşılanabilir. Hızla değişen dünyaya uyum sağlayabilmek bireylerin olaylara bir bütün olarak bakabilmelerinden geçmektedir. Bu da bireyin erken yaşlardan itibaren çok yönlü düşünme becerisini kazanmasının önemini ortaya koymaktadır. Disiplinlerarası öğretim bireylerin çok yönlü düşünme becerilerini geliştirmelerini, ilerleyen yaşantılarında da karşılaştıkları sorunlara bütüncül yaklaşarak çözüme daha kolay ve kısa zamanda ulaşmalarını sağlayabilir. Aybek (2001) de, disiplinlerarası öğretimin farklı alanlardaki bilgiyi bir araya getirerek öğreneni üst düzey düşünmeye yönlendirdiğini, öğrenme ortamını zenginleştirdiğini, derse ilgiyi artırdığını ve öğrenenlerin yaratıcılıklarını geliştirdiğini ifade etmektedir.

Jacobs (1989) disiplinlerarası yaklaşımı “birden fazla disiplinin bilgi ve yöntemlerinin kullanılarak bir kavramın, konunun ya da problemin incelenmesi” şeklinde tanımlamaktadır. Yine disiplinlerarası yaklaşım; merkeze aldığı konunun daha iyi anlaşılması için birden fazla disiplinin bilgi, yöntem ve bakış açısını planlı bir şekilde bir araya getirme şeklinde tanımlanmaktadır (Parker, 2005; akt. Hinde, 2005). Bu tanımdan da anlaşılacağı gibi konunun öğrenilmesinde farklı disiplinlerin doğasına dokunmadan, onların bilgi ve yönteminden faydalanmak esastır. Disiplinlerarası yaklaşım disiplinler arasındaki çizgiyi kaldırmamakta, onları bir araya getirerek ortak amaçlar doğrultusunda hareket etmelerini sağlamaktadır (Nolan, 1995; Young, 1998; akt. Choi ve Pak, 2006). Disiplinlerarası öğretimde belirli bir tema merkeze alınarak farklı açılardan bilgi ve beceriler bütünleştirilmektedir (Aydın ve Balım, 2005).

Toplumların sürekli gelişerek yeni bilgilere sahip olmaları, yeni çalışma alanlarını var etmiştir. Bu yeni çalışma alanlarından çevre, kaynak kullanımı, teknoloji eğitimi vb. düşünüldüğünde disiplinler eğitimi, özünde farklı disiplinler barındıran bu gibi konuların tam anlaşılabilmesinde kısır kalmaktadır (Yıldırım, 1996). Diğer taraftan disiplinler eğitimi, bu gibi konularda öğrenilen bilginin gerçek hayata aktarılmasında yetersiz kalmakta disiplinlerarası öğretim ise öğrenene bilgiyi gerçek hayatta kullanmasına olanak sağlamaktadır (Yıldırım, 1996). Ancak disiplinlerarası öğretimin gelişen ve değişen bilgi birikimlerinin aktarımında disiplinler eğitime antitez olarak değerlendirilmemesi, aksine disiplinler eğitimiyle uyum içerisinde ele alınıp uygulanması gerekmektedir (Yıldırım, 1996). Disiplinlerarası yaklaşımın mantığı vücuttaki her bir organın kendine özgü görevini yerine getirirken birbirleriyle de koordineli olmasına benzetilebilir. Birinde olabilecek aksaklık diğerini etkilemektedir. Bu da vakaya bütün olarak yaklaşmayı gerektirmektedir. Tıpkı bu benzetmedeki gibi bir konunun öğrenciye öğretiminde de diğer disiplinlerin perspektifinden yararlanmak gerekmektedir.

Disiplinlerarası yaklaşım konusunda yapılan çalışmalar bu konuyu önemini ortaya koymaktadır. Skelly ve Zajicek (1998) disiplinlerarası bahçe faaliyet rehberi geliştirdikleri çalışmalarında, bu faaliyetlere katılan öğrencilerin çevresel tutumlarının diğerlerine göre daha olumlu bir şekilde geliştiğini ortaya koymuşlardır. Özkök (2005)'ün yaptığı çalışmada disiplinlerarası yaklaşıma dayalı olarak geliştirilen yaratıcı problem çözme öğretim programının etkileri araştırılmış, disiplinlerarası yaklaşımın bu beceri

üzerine etkisinin olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Matthews, Adams ve Goos (2009) çalışmalarında disiplinlerarası yaklaşımın fen bilimleri ve matematik derslerinde gerçek yaşam koşullarının analiz edilmesinde yararlı olacağını öne sürmüşlerdir. Focht ve Abramson (2009) araştırmalarında, doğanın ve toplumun ortak problemlerine sürdürülebilir çözümler üretebilmek için beşeri bilimlerin, doğa bilimlerinin, uygulamalı bilimlerin ve sosyal bilimlerin disiplinlerarası sentezinin gerekli ve önemli olduğunu ortaya koymuşlardır. Karakuş, Turhan-Türkan ve Karakuş (2017) da çalışmalarında; fen ve matematik derslerinde kazanılacak bilgilerin gerçek hayattaki yerinin önemi dikkate alındığında, bu derslerin öğretiminde disiplinlerarası yaklaşıma yer verilmesi gerektiğini savunmuşlardır. Bir diğer çalışmada Doğan (2014), coğrafya dersi disiplinlerarası bir yaklaşımla işlendiğinde, öğrencilerin bilgiyi bütün haline getirebildiklerini, problemin kaynağına inebildiklerini, ders içinde aktif olduklarını ve iş birliği ile çalışmalarında koordineyi iyi bir şekilde sağlayabildiklerini vurgulamıştır. Araştırmacı bu durumun öğrencilerin çeşitli bakış açıları geliştirmelerini sağladığını ve öğrencilerin öğrendiklerini gerçek hayata uygulama becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Gürkan (2015) doktora tez çalışmasında dördüncü sınıf öğrencilerinin, öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersini disiplinlerarası yaklaşıma dayalı bir şekilde işlemesini olumlu bir şekilde değerlendirdiklerini belirtmiştir. Yine Turan (2019) 2018 sosyal bilgiler öğretim programını disiplinlerarası yaklaşım açısından incelemiş, yeni düzenlemelerle sosyal bilimler dersi konularının farklı disiplinlerle ilişkilendirilerek kazanımların verildiğini belirtmiştir. Başka bir çalışmada ise Türkçe dersinin beceri dersi (okuma, dinleme, konuşma, yazma) olmasından kaynaklı olarak disiplinlerarası öğretim için oldukça elverişli olduğu ifade edilmiştir (Kanatlı ve Çekici, 2013). Disiplinlerarası fen öğretiminin sürdürülebilir kalkınma konusundaki etkilerinin incelendiği bir çalışmada ise öğrencilere disiplinlerarası yaklaşımla geliştirilen etkinlikler uygulandığında biyolojik çeşitlilik, toprak kirliliği, açlık, yenilenebilir-yenilenemez enerji kaynakları, geri dönüşüm konularında olumlu yönde ilerleme kat ettikleri belirtilmiştir (Aytar ve Özsevgeç, 2019).

Öğretimin ilk basamağını okul öncesi dönemi ve bunu takip eden ilköğretimin birinci kademesi oluşturmaktadır. Temel eğitimin kalitesi sonraki eğitim kademelerinin kalitesini de etkilemektedir. Bu nedenle öğretimin ilk basamağı sonraki basamaklar için temel niteliğindedir ve önemlidir. Okul öncesi eğitimde ve ilkokulda verilen disiplinlerarası öğretim, öğrencinin bir konuyu farklı disiplinlerle birlikte ele alarak bütünsel olarak değerlendirmesini sağlamaktadır. Zaten küçük yaşta öğrenciler bir konuyu, bir olayı bütün olarak algılama eğilimindedir. İlkokula giden bir öğrenciye “Atatürkçülük denildiğinde aklına neler gelir?” diye sorulduğunda, büyük olasılıkla öğrencinin aklına “insan sevgisi, barış, zafer, vatan, iyi plan yapma (matematiksel zekâ), başöğretmen, çocuk sevgisi, özgürlük” ile Atatürk Orman Çiftliği’nden yola çıkarak “doğa sevgisi” gibi değişik disiplinleri kapsayan kavramlar gelecektir. Bu nedenle özellikle okul öncesi dönem ve ilköğretim birinci kademede olabildiğince disiplinlerarası yaklaşımın tercih edilmesi uygundur. Gülay-Ogelman ve Durkan, 2014 yılında yaptıkları çalışmada bir toprak eğitimi projesi gerçekleştirmiş ve bu projeye katılan 5-6 yaş çocukların toprak ve toprakla ilgili kavramlar hakkındaki bilgilerindeki değişimi araştırmışlardır. Araştırma sonucunda disiplinlerarası yaklaşımın esas alındığı deney grubundaki uygulamaların, bu gruptaki çocukların bilgilerini kontrol grubundaki çocuklara göre daha fazla arttırdığını ortaya koymuşlardır. Demir (2009) ise, ilköğretim ikinci sınıflarda uygulanan disiplinlerarası bütüncül öğretim yaklaşımının etkisini araştırdığı çalışmada, deney ve kontrol grubu arasında deney grubu lehine öğrenci başarısı anlamında büyük ölçüde fark olduğunu tespit etmiştir. Deney grubundaki öğrenciler disiplinlerarası etkinlikleri çok beğendiklerini, bu etkinliklerin oldukça ilgilerini çektiğini, konuları kolay anladıklarını ve öğrendiklerini daha iyi hatırlayabildiklerini, derse katılmaya daha istekli hale geldiklerini ve öğrendikleri bilgilerin hayatta kullanılabilirliğinin arttığını düşündüklerini, özetle bu yaklaşımla derslerin onlar için daha kolaylaştığını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bu alanda yapılan çalışmalardan disiplinlerarası yaklaşıma dayalı öğretimin yararlarının oldukça fazla olduğu görülmektedir.

Öğretmenler öğretimde kritik bir rol üstlenmektedir. Öğretmenlerin disiplinlerarası yaklaşım konusunda yeterli bilgiye sahip olmaları, eğitim öğretimin kalitesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Okul öncesi ve ilköğretim birinci kademe öğretim programları öğretmenin bir kazanımı öğrenciye vermesi için esneklik sağlamaktadır. Öğretim programlarındaki bu esnekliği en verimli şekilde planlayıp uygulamak ise öğretmenlerin görevidir. Alan yazın incelendiğinde okul öncesi dönem ve ilköğretim birinci kademede disiplinlerarası yaklaşımın öğretmen görüşleri bağlamında araştırıldığı ulusal düzeyde bir çalışmaya rastlanmamıştır. Alan yazındaki bu boşluğu doldurmaya katkı sağlamak adına bu çalışmanın

amacı, okul öncesi ve ilköğretim birinci kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinin disiplinlerarası yaklaşım hakkındaki görüşlerinin ortaya konulması olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Öğretmenler disiplinlerarası yaklaşımı nasıl tanımlamaktadır?
2. Öğretmenlerin disiplinlerarası yaklaşımı kullanma /kullanmama nedenleri nelerdir?
3. Öğretmenler hangi konuları disiplinlerarası yaklaşım ile öğretime uygun bulmaktadır?
4. Öğretmenler disiplinlerarası yaklaşımı kullanırken çoğunlukla hangi derslerle ilişkilendirmektedir?
5. Öğretmenlerin disiplinlerarası yaklaşımı kullanmak için ders saatlerinin, öğrenci seviyesinin, okul imkânlarının ve zümreleri arasındaki iletişimin/işbirliğinin yeterliliğine yönelik görüşleri nelerdir?
6. Öğretmenlerin disiplinlerarası yaklaşımın kullanımına yönelik önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırma, disiplinlerarası yaklaşımın temel eğitimde kullanımına yönelik okul öncesi ve ilköğretim birinci kademedeki çalışan öğretmen görüşlerinin nitel araştırma yöntemleri ile belirlendiği bir durum çalışması (case study)'dir. Nitel çalışmalar sosyal olguların ve olayların bulunduğu doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül olarak ele alındığı/incelediği çalışmalardır. Durum çalışması ise araştırmacıların belirli bir olgu ya da olayı derinlemesine incelemesine olanak veren nitel bir araştırma çeşitidir (Yıldırım ve Şimşek 2013). Araştırma nitel araştırma desenlerinden iç içe geçmiş tek durum deseni (single-case embedded design) ile tasarlanmıştır. İç içe geçmiş tek durum deseni, belirli bir durum için birden fazla alt birimin veya tabakanın bulunduğu bir durum desendir (Yin, 1984; akt: Subaşı ve Okumuş, 2017). Bu çalışmada sınıf öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenleri iki ayrı tabaka olarak kabul edilmektedir. Bu iki tabakada tek bir durum (disiplinler arası öğretim hakkındaki görüşler) araştırılmıştır.

Örneklem

Çalışmanın örneklemini 2019-2020 akademik yılında, Türkiye'nin Karadeniz Bölgesi'ndeki bir ilinde, farklı okullarda okul öncesi ve ilköğretim birinci kademedeki görev yapan 14 öğretmen (7 okul öncesi, 7 sınıf) oluşturmaktadır (Tablo 1). Örneklem belirlenmesinde, devlet okullarındaki ana sınıfı ve ilköğretim birinci kademedeki görev yapma ve çalışmaya katılmak için gönüllü olma ölçütleri dikkate alınmıştır.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Özellikleri

Değişken	Kategori	f	Örneklem
Cinsiyet	Kadın	13	O1, O2, O3, O4, O5, O6, O7, S1, S2, S3, S5, S6, S7
	Erkek	1	S4
Yaş	30-40	7	O1, O2, O3, O4, O7, S2, S4
	41-50	4	O5, O6, S6, S7
	50 üstü	3	S1, S3, S5
Eğitim durumu	Ön Lisans	1	S7
	Lisans	12	O1, O2, O3, O4, O5, O6, O7, S1, S3, S4, S5, S6
	Lisans Üstü	1	S2
Branş	Okul Öncesi Öğretmenliği	7	O1, O2, O3, O4, O5, O6, O7
	Sınıf Öğretmenliği	6	S1, S2, S3, S4, S5, S7
	Diğer	1	S6
Çalıştığı yer	Merkez	13	O1, O2, O3, O4, O5, O6, O7, S1, S2, S3, S5, S6, S7
	Köy	1	S4
Sınıftaki öğrenci sayısı	11-15	4	O3, O4, S4, O6
	16-20	3	O1, O2, O5

	21-25	4	O7, S2, S3, S7
	26-30	2	S1, S6
	30 üstü	1	S5
Hizmet yılı	5-10	3	O2, O7, S4
	11-15	3	O1, O3, O4
	16-20	2	O6, S2
	21-25	2	O5, S6
	26-30	3	S3, 29, S7
	30 üstü	1	S1
Günlük eğitim amaçlı teknoloji kullanma sıklığı	Yarım saat-1 saat	2	O1, S1
	1 saat-1,5 saat	3	O2, S3, S6
	1,5 saat- 2 saat	5	O3, O4, O5, S2, S7
	2 saat- 2,5 saat	0	-
	2,5 saat-3 saat	1	O6
	3 saat üstü	3	O7, S4, S5

N:14

Veri Toplama Yöntemi

Araştırmanın verileri öğretmenler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Sorular hazırlandıktan sonra görüşme formu bir dil ve bir alan uzmanına gösterilmiştir. Sonraki aşamada asıl örneklemin dışındaki 4 öğretmen (2 okul öncesi, 2 sınıf) ile görüşme yapılmış ve anlaşılmayan sorular revize edilerek görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme formu 17 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Bu sorulardan 8 tanesi öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemeye yönelik, 9 tanesi ise öğretmenlerin disiplinlerarası yaklaşımla ilgili görüşlerini belirlemeye yöneliktir. Dokuz sorudan ilki birinci araştırma problemi ile ilgili; ikincisi ikinci araştırma problemi ile ilgili; üçüncüsü üçüncü araştırma problemi ile ilgili; dördüncüsü dördüncü araştırma problemi ile ilgili; beşinci, altıncı, yedinci ve sekizincisi beşinci araştırma problemi ile ilgili; dokuzuncusu ise altıncı araştırma problemi ile ilgilidir. Görüşmeler öğretmenlerin kendilerini rahat hissedebilecekleri, tercih ettikleri bir mekanda yapılmıştır. Her bir görüşme ortalama 40-45 dakika sürmüştür.

Veri Analiz Yöntemi

Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde amaç verilerin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılmasıdır. Bu amaçla içerik analizinde birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar altında biraraya getirilir. Daha sonra bu veriler bulguların kolay anlaşılabilmesini sağlayacak şekilde düzenlenerek yeniden yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu doğrultuda ilk etapta görüşmeler transkript edilmiştir. Transkript edilen verilerin yarısı genel fikir edinmek amacıyla iki araştırmacı tarafından gözden geçirilmiş ve hazırlanan kod listesinden faydalanılarak iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Araştırmacıların yapmış olduğu kodlamalar arasındaki tutarlılık Miles ve Huberman (1994)'ın güvenilirlik formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Araştırmacıların kodlamaları arasındaki tutarlılık %94 olarak hesaplanmıştır. Tutarlılık sağlanamayan kodlamalar yeniden gözden geçirilerek ortak görüş benimsenmiştir. Yapılan kodlamalar alan uzmanı olan üçüncü araştırmacı tarafından tekrar gözden geçirilmiştir. Bulgular belirli kategori ve temalar altında bir araya getirilerek betimsel tablolar halinde sunulmuştur.

Bulgular sunulurken içerik analizinin doğasına uygun olarak öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde bulgular araştırma problemlerine göre sırayla sunulmuştur. Altı araştırma problemi ile ilgili bulgular altı alt başlık halinde raporlanmıştır.

Öğretmenlerin Disiplinlerarası Yaklaşımın Tanımına Yönelik Görüşleri

Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin disiplinlerarası yaklaşım ile ilgili tanımlamaları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin Disiplinlerarası Yaklaşım İlişkin Tanımlamaları

Branşlar	Temalar	Öğretmenler
Okul öncesi	Bir kazanımın farklı derslerde de kullanılması	O1
	Bütünleştirilmiş etkinlik	O2
	Davranışlar ve kazanımlar üzerine çalışma	O5
	Eğitim modelleri baz alınarak eğitim-öğretime şekil verme	O6
	Kısmen biliyorum ama tanımlayamam	O3, O4, O7
Sınıf	Bir konunun birden fazla farklı dersin kazanımlarıyla ilişkilendirilmesi	S1, S2, S3, S4, S5
	Hayat ile derslerin ilişkilendirilmesi	S3
	Bir konunun görsel, zihinsel, işitsel, bedensel bütünlükle verilmesi	S6
	Bilmiyorum	S7

Tablo 2 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin üçü (f:3) kısmen bildiklerini ancak tanımlayamayacaklarını söylemişlerdir. Bu ifadeleri veren öğretmenlerden O7'nin açıklaması *"İsmini duydum ama açıklayacak kadar bilgim yok"* şeklinde olup, diğer iki öğretmenin açıklaması ise kısmen bildikleri yönündedir. Bu konuda öğretmenlerden O6 *"biliyorum, eğitim modellerini baz alarak eğitim-öğretime şekil verme"*, O5 *"önceden ismini bilmiyordum, davranış ve kazanımlar üzerinde uyguluyorum"*, O2 *"bütünleştirilmiş etkinlik olarak biliyorum ve etkinliklerimde kullanıyorum"*, O1 *"bir kazanımın farklı derslerde de kullanılması"* şeklinde açıklamalarda bulunmuşlardır.

Tablo 2'ye göre sınıf öğretmenlerinin dördü (f:5) disiplinlerarası yaklaşımı *"bir konunun birden fazla farklı dersin kazanımlarıyla ilişkilendirilmesi"* şeklinde ifade etmişlerdir. Bu şekilde ifade eden öğretmenlerden S1, disiplinlerarası yaklaşımı *"bir konuya diğer ve birden fazla farklı derste yer verilmesi olarak biliyorum"* şeklinde ifade etmiştir. S2 ise disiplinlerarası yaklaşımı *"bir konunun diğer derslerle bağdaşım kurularak anlatılması ve konunun böylelikle pekiştirilmesi; mesela matematik dersinde işlediğimiz sayılar konusunu müzik dersinde 'sayılar' şarkısıyla pekiştirme"* olarak tanımlamıştır. S4 disiplinlerarası yaklaşımı *"bir dersteki kazanımın başka bir dersle ilişkilendirilerek işlenmesidir. Bu sayede ilgili kazanım hem farklı alanlarda ilişkilendirilir ve ilgili alan pekiştirilmiş olur"* şeklinde; S5 ise *"Türkçe dersi ile ilgili bir konuyu, Görsel Sanatlar dersi ile bağlamak"* şeklinde tanımlamıştır. Araştırmada öğretmenlerden S7 ise disiplinlerarası yaklaşımı bilmediğini söylemiştir. Yine konu ile ilgili araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden bazılarının görüşü şu şekildedir:

"Biliyorum. Dersler arası ilişkidir. Hayat ile derslerin ilişkisidir de." S3

"Biliyorum, bir konuyla ilgili olarak, bir kazanım verilirken görsel, zihinsel, işitsel bütünlükle kazanımın verilmesidir." S6

Öğretmenlerin Disiplinlerarası Yaklaşımı Kullanma /Kullanmama Nedenleri

Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin disiplinlerarası yaklaşımı kullanma /kullanmama nedenleri Tablo 3'te özetlenmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Disiplinlerarası Yaklaşımı Kullanma/Kullanmama Nedenleri

Branşlar	Temalar	Kategoriler	Öğretmenler
Okul öncesi	Kullanıyorum	Öğrenmeyi artırma	O1, O6
		Pekiştirmeyi sağlama	O1, O2
		Farklı açılardan öğrenme becerisini geliştirme	O1, O6, O7
		Farklı zekâ alanlarına hitap etme	O1, O6, O7
		İletişimi kolaylaştırma	O1
		Öğretimi kolaylaştırma	O1, O3, O7
		Kopukluğu önleme	O1, O4
		Etkinliklerde süre ve çeşitlilikte esneklik sağlama	O1, O6
		Öğrencinin öz güvenini geliştirme	O5
		Öğrencinin öz bakım becerisini geliştirme	O5

	Öğrencinin araştırma becerisini geliştirme	O5	
	Öğrencinin sabırlı olma becerisini geliştirme	O5	
Sınıf	Kullanıyorum	Pekiştirmeyi sağlama	S1, S2
		Kalıcılığı sağlama	S3
		Farklı zekâ alanlarına hitap etme	S4
		Ölçme ve değerlendirmede fayda sağlama	S5
		Konu anlatımını zenginleştirme	S6
	Kullanmıyorum	Bilgi eksikliği	S7

Tablo 3 incelendiğinde okul öncesi öğretmenleri tümü disiplinlerarası yaklaşımı kullandıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmadaki O1, O6 ve O7 öğretmenler disiplinlerarası yaklaşımı “*öğrencilerin farklı açılardan öğrenme becerileri geliştirdiğini, aynı zamanda farklı zeka alanlarına hitap ettiğini*” düşündükleri için kullandıklarını belirtmişlerdir. Araştırmada O1, O3 ve O7 ise disiplinlerarası yaklaşımı kullanım nedenini “*öğretimi kolaylaştırması*” olarak açıklamışlardır. Yine öğretmenlerden O1 ve O4 disiplinlerarası yaklaşımı “*kopukluğu önlemesi*” nedeniyle kullandıklarını ifade etmişlerdir. Okul öncesi öğretmenlerden O1 ve O6 disiplinlerarası yaklaşımı kullanma nedenleri olarak “*etkinliklerde süre ve çeşitlilikte esneklik sağlamasını*” göstermişlerdir.

Araştırmada öğretmenlerin disiplinlerarası yaklaşımı kullanma nedenleri ile ilgili olarak vermiş oldukları cevaplar bazıları şu şekildedir:

“Kullanıyorum. Anlaşılması zor olan konuların verilmesinde kolaylık sağlıyor.” O3

“Kullanıyorum. Etkinlikler arası geçişlerde kolaylık sağlıyor. Etkinlikleri, öğrenilmesi zor konuların verilmesinde kolaylık sağlıyor.” O4

“Evet kullanıyorum. Öğrenmeyi artırma (pekiştirme) farklı açılardan öğrenme becerisi, farklı zeka alanlarına hitap etme, iletişimi ve öğretimi kolaylaştırıyor, kopukluk olmuyor.” O1

“Konuyu farklı alanlarda sunarak gün içinde verilmesi istenen kazanımı pekiştiriyor. O sebeple birbiri ile bağlantılı olmasına dikkat ediyorum.” O2

“Öğrencinin kendisine güvenmesi, öz bakım becerilerini gelişmesi, araştırma becerilerinin artması, sıra beklemesi, sabırlı olması.” O5

“Kullanıyorum. Sınıfta etkinlik çeşitliliği amaçlı, farklı gelim gösteren çocuklara farklı yöntemlerle öğretebilme amaçlı kullanıyorum.” O6

Tablo 3 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin disiplinlerarası yaklaşımı kullanma nedenleri “*pekiştirmede etkili olması*” S1 ve S2; “*kalıcılığı sağlması*” S3; “*farklı zeka yapılarına hitap etmesi*” S4; “*ölçme ve değerlendirmede fayda sağlması*” S5; “*konu anlatımını zenginleştirme*” S6 şeklindedir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni S7 ise disiplinlerarası yaklaşımı bilmediğini, bu nedenle de kullanmadığını belirtmiştir. Araştırmada öğretmenlerden alınan yanıtlardan bazıları şöyledir:

“Kullanmaya çalışıyorum. Konunun pekiştirilmesine yardımcı oluyor.” S1

“Kullanıyorum. Hayat Bilgisi dersinde mevsimler konusunu öğretirken Müzik dersinde bununla ilgili bir şarkı söyledik. Böylece konu pekiştirilmiş ve daha kalıcı olmuş oldu.” S2

“Kullanıyorum. Sağlıklı beslenme konusu işlenirken görsel, müzik, drama etkinlikleri ile konuyu veriyorum.” S6

“Kullanıyorum. Örneğin Türkçe dersindeki konu ile görsel sanatlarda çizim yapabiliyorsa konuyu anladığını da anlayabiliyorum.” S5

“Evet kullanıyorum. Farklı alanlarda kullanılan ve yapılan bağdaştırmaların farklı zeka yapısına sahip çocuklar açısından etkisi olacağına inanıyorum. Yani Türkçe dersinde anlayamayan bir öğrenci, Hayat Bilgisi dersinde ilgili kazanımı kavrayabiliyor.” S4

“Kazanımların daha kalıcı olması için kullanıyorum.” S3

Öğretmenlerin Disiplinlerarası Yaklaşım İle Öğretime Uygun Buldukları Konular

Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin disiplinlerarası yaklaşım ile öğretime uygun buldukları konular Tablo 4’te özetlenmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Disiplinlerarası Yaklaşım İle Öğretime Uygun Buldukları Konular

Brans	Temalar	Öğretmenler
Okul öncesi	Sağlık ile ilgili konular	O1, O2, O3, O4, O7
	Çevre	O1, O3, O4, O7, O2, O6
	Meslekler	O2, O7
	Değerler eğitimi	O5
	Ses bilgisi	O6
	Şekiller ve sayılar	O7
	Zıt kavramlar	O7
	Renkler	O7
	Fen ve Matematik konuları	O3, O4, O6
Sınıf	Matematik konuları	S1, S2, S4, S5, S6
	Davranış kazandırma ve kurallar	S2
	Tüm hayat bilgisi konuları	S3, S4
	Atatürk ile ilgili konular	S4
	Sağlık	S4, S5, S6
	Beslenme	S4, S6
	Teknoloji	S4
	Dilbilgisi	S6

Tablo 4’te okul öncesi öğretmenlerinin ders işlerken disiplinlerarası yaklaşımı tercih ettikleri konuların dağılımı verilmiştir. En fazla tercih ettikleri konular sırasıyla; çevre (f: 6), sağlıkla ilgili konular (f: 5), genel olarak fen ve matematik konuları (f: 3), meslekler (f: 2), değerler eğitimi (f: 1), ses bilgisi (f: 1), şekiller ve sayılar (f: 1), zıt kavramlar (f: 1), renkler (f: 1)’dir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Sanat etkinliği, matematik ve müzik dersi ile sağlık konularını anlatıyorum.” O2

“Sanat etkinliği, fen ve doğa ve müzik dersi ile mevsimler konusunu anlatıyorum.” O2

“Sanat etkinliği, müzik ve drama ile meslekler konusunu anlatıyorum.” O2

“Matematik ve fen-doğa konuları bu anlamda daha uygundur.” O4

“Fen ve matematik konularına ait kazanımların disiplinlerarası yaklaşım ile öğretiminin daha uygun olduğunu düşünüyorum.” O3

“Sosyal gelişim alanına ait olan çevreye ve diğer canlılara saygı gösterir kazanımını verirken kullanmayı uygun buluyorum.” O6

“Dil gelişimi alanına ait ses bilgisi farkındalığı gösterir kazanımı için uygundur.” O6

Tablo 4 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin disiplinlerarası yaklaşıma uygun buldukları konular sırasıyla matematik konuları (f: 5), sağlık (f: 3), beslenme (f: 2), tüm hayat bilgisi konularında (f: 2), davranış kazandırma ve kurallar (f: 1), Atatürk ile ilgili konular (f: 1), teknoloji (f: 1), noktalama işaretleri konusu (f: 1) şeklindedir. Araştırmadaki öğretmenlerden S7 disiplinlerarası yaklaşımı bilmediği ve kullanmadığı için bu soruya yanıt vermemiştir. Öğretmenlerin konu ile ilgili soruya vermiş oldukları yanıtların bazıları şöyledir:

“Hayat bilgisi dersinde ‘Büyüklerimiz çocukluğunda oynadığı oyunlar’ konusunu Beden Eğitimi ve Oyun dersinde oynayıp öğreniyoruz.” S3

“Atatürk ile ilgili kazanımlar, sayılar, günlük hayata ilişkin Hayat Bilgisi Dersi kazanımları, sağlıklı beslenme, teknoloji, geçmişten günümüze yaşanan değişimler vb. Bütün dersler arasında

disiplinlerarası yaklaşım uygulanabilirken; Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi derslerinde bu kullanımın daha fazla olduğunu düşünüyorum.” S4

“Her ders birbiri ile ilişkilendirilebilir. Noktalama işaretleri bir rap şarkısıyla verilebilirken, matematikte bir problem canlandırma ile verilebilir.” S6

“Problem çözümü sırasında, Türkçe dersi ile Matematik dersi arasında disiplinler arası geçiş sağlayabiliriz. Görsel Sanatlar dersi ile Türkçe dersi arasında yine disiplinlerarası geçiş sağlanabilir.” S2

“Matematik dersindeki doğal sayıları büyükten küçüğe veya küçükten büyüğe sıralama kazanımını, sosyal bilgiler dersindeki kronolojik sıralama konusu ile tekrar edebiliyorum.” S1

Öğretmenlerin Disiplinlerarası Yaklaşımı Kullanırken Konuları İlişkilendirdikleri Dersler

Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin disiplinlerarası yaklaşımı kullanırken konuları ilişkilendirdikleri dersler Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmenlerin Disiplinlerarası Yaklaşımı Kullanırken Konuları İlişkilendirdikleri Dersler

Branşlar	Temalar	Öğretmenler
Okul öncesi	Sanat Etkinlikleri	O1, O7
	Fen Bilimleri	O1, O2, O7
	Matematik	O1, O2
	Türkçe	O1, O2, O5, O7
	Bilişim ve Teknoloji	O1
	Müzik	O2, O3, O4, O5
Sınıf	Matematik	S1, S2, S4
	Sosyal Bilgiler	S1
	Fen Bilimleri	S1
	Türkçe	S2, S4, S5
	Görsel Sanatlar	S2, S3, S5
	Hayat Bilgisi	S3, S4
	Beden Eğitimi	S3
	Müzik	S3
	Her ders	S6

Tablo 5 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin disiplinlerarası yaklaşımı kullanırken konuları en fazla ilişkilendirdikleri dersler sırasıyla Türkçe (f: 4), müzik (f: 4), fen bilimleri (f: 3), sanat etkinlikleri (f: 2), matematik (f: 2), bilişim teknolojisi (f: 1) şeklindedir. Öğretmenlerden O1’in yanıtı aşağıdaki gibidir:

“Sağlık ile ilgili konuları sanat etkinliği, matematik, müzik; mevsimler konusunu sanat etkinliği, fen ve doğa etkinliği, müzik; meslekler konusunu sanat etkinliği, müzik, ve drama etkinliklerini kullanarak öğretiyorum.” O2

Tablo 5’te gösterildiği gibi sınıf öğretmenlerinin disiplinlerarası yaklaşımı kullanırken konuları en fazla ilişkilendirdikleri dersler sırayla Matematik (f: 3), Türkçe (f: 3), Görsel Sanatlar (f: 3), Hayat Bilgisi (f: 2), Sosyal Bilimler (f: 1), Fen Bilimleri (f: 1), Beden Eğitimi (f: 1), Müzik (f: 1)’tir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden S6, konuların her derste ilişkilendirilebileceğini (f: 1) ifade etmiştir. Öğretmenlerin cevaplarından bazıları şöyledir:

“Matematik dersindeki zaman ölçüleri konusundaki gün, mevsim, ay, yıl kazanımları Fen Bilimleri dersinde Dünya’nın hareketleri konusu eşleştirilebilmektedir.” S1

“Görsel sanatlar, sözlü anlatım ve çoklu zeka uygulamalarını kullanıyoruz.” S5

“En çok Türkçe, matematik, hayat bilgisi dersleri ile ilişkilendirdiğimi düşünüyorum.” S4

Öğretmenlerin Disiplinlerarası Yaklaşımı Kullanmak İçin Ders Saatlerinin, Öğrenci Seviyelerinin, Okul İmkânlarının ve Zümreleri Arasındaki İletişimin/İşbirliğinin Yeterliliğine Yönelik Görüşleri

Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin disiplinlerarası yaklaşımı kullanmak için ders saatlerinin yeterliliğine yönelik görüşleri Tablo 6’da sunulmuştur:

Tablo 6. Öğretmenlerin Ders Saatlerinin Yeterliliğine Yönelik Görüşleri

Branşlar	Temalar	Öğretmenler
Okul öncesi	Yeterli	O1, O2, O3, O4, O6, O7
	Yetersiz	O5
	Yeterli	S1, S3
Sınıf	Yetersiz	S2, S4, S5
	Bazen Yeterli/Bazen Yetersiz	S6, S7

Tablo 6’da okul öncesi öğretmenlerinin disiplinlerarası yaklaşımı uygulamak için programda ayrılan ders saatlerinin yeterli olduğunu (f:6) düşündükleri görülmektedir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmeni O5’in bu konu ile ilgili ifadesi şu şekildedir:

“Yeterli değil. Bazen aile katılımının gerekli olduğu durumlar oluyor.”

Tablo 6’da belirtildiği gibi sınıf öğretmenleri programda ayrılan ders saatlerinin disiplinlerarası yaklaşımı uygulamak için yeterli (f: 2), yetersiz (f: 3) ve bazen yeterli bazen yetersiz (f: 2) bulmaktadırlar. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ifadeleri şu şekildedir:

“Bazı konular için ayrılan ders saatlerini fazla, bazılarını ise yetersiz buluyorum. Bazı kazanımların daha fazla süreye yayılmasının faydalı olacağına inanıyorum. Ayrıca birleştirilmiş sınıflar için zaman önemli bir sorun arz ediyor.” S4

“...Konular farklılaştıkça yeterli olmadığı durumlarda oluyor. Örneğin sosyal bilgiler dersinde milli mücadele konusu için ayrılan zaman yeterli olamadı.” S6

“4.sınıf hariç yeterli olduğunu düşünüyorum.” S7

“Maalesef yeterli olmadığını düşünüyorum.” S2

“Derslere branş öğretmenler girmediği için disiplinlerarası öğretim için yeterli zaman ayırabilmekteyiz.” S1

Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin disiplinlerarası yaklaşımı kullanmak için öğrenci seviyelerinin yeterliliğine yönelik görüşleri Tablo 7’de sunulmuştur:

Tablo 7. Öğretmenlerin Öğrenci Seviyelerinin Yeterliliğine Yönelik Görüşleri

Branşlar	Temalar	Öğretmenler
Okul öncesi	Yeterli	O1, O2, O6, O7
	Yetersiz	O5
	Bazen Yeterli/Bazen Yetersiz	O1, O2, O6, O7
Sınıf	Yeterli	S1, S2, S3, S5, S6, S7
	Yetersiz	S4

Tablo 7’de belirtildiği gibi okul öncesi öğretmenleri disiplinlerarası uygulamalar için öğrencilerin düzeylerini çoğunlukla yeterli bulmaktadırlar (f: 4). Araştırmadaki öğretmenlerden O5 yeterli görmemekte, O3 ve O4 ise bazen yeterli bazen yetersiz olarak değerlendirmektedirler. Araştırmada öğretmenlerden alınan cevapların bazıları şöyledir:

“Ailenin ilgisizliği, eğitim düzeyi, sosyoekonomik durum, bireysel farklılıklar nedeniyle yeterli değildir.” O5

“Yeterli. Çocukların öğrenme seviyesi birbirinden farklı ya da ilgileri. Gün içinde birbiriyle bağlantılı olan etkinliklerimizde öğrenci birine ilgi duyup yapmasa da bir sonraki etkinlikte verilmek istenileni anlıyor ve öğreniyor.” O2

“Öğrenciler farklı bilgi ve beceride olduğu için buna genel bir cevap veremem. Ama yarı yarıya diyebilirim.” O4

Tablo 7’de belirtildiği gibi sınıf öğretmenlerinin çoğu öğrencilerin düzeylerinin disiplinlerarası yaklaşımı kullanmak için yeterli olduğunu belirtmişlerdir (f:6). Öğretmelerin verdikleri cevapların bazıları şu şekildedir:

“Sınıfta çok farklı özellikte öğrenci var. Disiplinlerarası öğretime uygun öğrenciler var.” S1

“İlgili ailelerin çocuklarının buna daha uygun olduğunu, hazırbulunuşluklarının yeterli seviyede olduğunu düşünüyorum. Tam öğrenmenin sağlanabilmesi için zamanın yeterli olmadığını düşünüyorum.” S2

“Öğrencilerdeki bireysel farklılıkların disiplinlerarası öğretimde kullanılan yöntem açısından belirleyici olduğunu düşünüyorum.” S6

“Yeterli olduğunu düşünüyorum ama eğitim sistemimizin öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre olduğunu düşünmüyorum.” S7

“Uygun olduğunu düşünüyorum. Okul öncesi eğitimle gelenlerin okul kuralları, sınıf kuralları, sayı okuma ve yazmada hazır oluyorlar.” S5

“Köy yerleşim yerlerinde öğrenciler kendi çabalarıyla ve birebir öğretmenle ders işleme imkânlarının az olması sebebiyle kapasite ve yeteneklerini tam olarak ortaya çıkaramayabiliyorlar. Bu yönde de sınıf öğretmenine daha fazla yük biniyor. Evde ailelerin öğretime katkı sağlama imkânı olmaması da çocukların eğitimini olumsuz etkiliyor. Disiplinler arası ilişkilendirilmede fazla ağırlık verilemiyor.” S4

Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin disiplinlerarası yaklaşımı kullanmak için okul imkânlarının yeterliliğine yönelik görüşleri Tablo 8’de sunulmuştur:

Tablo 8. Öğretmenlerin Okul İmkânlarının Yeterliliğine Yönelik Görüşleri

Branşlar	Temalar	Öğretmenler
Okul öncesi	Yeterli	O3, O4
	Kısmen Yeterli	O6, O7
	Yetersiz	O1, O2, O5
Sınıf	Yeterli	S3, S7
	Kısmen Yeterli	S4
	Yetersiz	S1, S2, S5, S6

Tablo 8’de okul öncesi öğretmenlerinin çoğu çalıştıkları okul imkânlarının disiplinlerarası yaklaşımı uygulamak için yetersiz (f: 3) olduğunu ileri sürmüşlerdir. Okul imkânlarının yeterli (f: 2) ve kısmen yeterli (f: 2) olduğunu düşünen öğretmenler de olmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Fiziksel olarak yeterli değil, sınıflarımız alan olarak küçük, bahçemiz okul öncesine yönelik değil. Ancak elden geldiğince kullanılmaya, yararlı olması için çalışılıyor.” O7

“..Sınıfımızın büyüklüğü yeterli ancak bazı materyallerimiz yok.” O6

“Fen etkinliklerinde kullanabileceğim materyallerde eksiklik var.” O1

“Bahçeyi kullanmamız gereken etkinliklerde sıkıntılar yaşıyoruz.” O2

“Fiziksel ortam olarak spor alanı, bahçemizin olmayışı çocukların bahçe ile uğraşıp tohum, fidan dikme gibi bir olanağı olmuyor. Bahçede oyun alanının olmaması, çocukların ilgi alanlarına göre atölyelerin ve materyallerin olmaması...” O5.

Tablo 8’e göre sınıf öğretmenlerinin çoğu disiplinlerarası yaklaşımı uygulamak için çalıştıkları okulun imkânlarının yetersiz olduğunu (f: 4) belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bazılarının vermiş oldukları yanıtlar şu şekildedir:

“Okulumuz birleştirilmiş sınıflı köy okulu olduğu için kendi imkânları doğrultusunda materyal ve donanım sağlıyor. Bu nedenle her alanda, her derste ilgili araç-gereç bulamıyoruz. Ulaşım ve benzeri ihtiyaç içeren kazanımların verilmesinde fiziki şartlar olumsuzluk yaratsa da, çevre ve doğa ile ilgili kazanımlarda olumlu şartlara sahip olduğumuzu düşünüyorum.” S4

“Çok çok daha farklı eğitim-öğretim ortamları tasarlanabilir. Okulumuzun bu vasıflara haiz olduğunu çok da düşünmüyorum. Doğa ile, hayvanlar ile daha yakın temas sağlanacak ortamlar olmalı.” S6

Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin disiplinlerarası yaklaşımı kullanmak için zümreleri arasındaki iletişimin/etkileşimin yeterliliğine yönelik görüşleri Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Öğretmenlerin Zümreleri Arasındaki İletişimin/Etkileşimin Yeterliliğine Yönelik Görüşleri

Branşlar	Temalar	Öğretmenler
Okul öncesi	Yeterli	O1, O2, O3, O4, O5, O6, O7
	Yetersiz	-
Sınıf	Yeterli	S3, S5,
	Yetersiz	S1, S2, S4, S6, S7

Tablo 9’da görüldüğü gibi okul öncesi öğretmenler disiplinlerarası yaklaşımın uygulanabilmesi için zümreleri ile iletişim ve işbirliğinin yeterli olduğunu düşünmektedirler (f: 7). Öğretmenlerin ifadelerinden bazıları şöyledir:

“Öğretmenler arası iletişim iyi. Fakat eğitim amaçlı planlı olarak bir araya gelmiyoruz. Bunun en önemli sebeplerinin başında kıdem farkı olması. Çünkü emekliliğe yakın öğretmenler yeniliklere açık değiller.” O7

“Normal etkinliklerde birbirimizden fikir alışverişi yapıyoruz. Ama disiplinlerarası öğretim için iletişimimiz olmadı.” O5

Tablo 9’da görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu disiplinlerarası yaklaşımı uygulayabilmek için zümreleri arasındaki işbirliğinin ve iletişimin yetersiz olduğunu öne sürmektedir. Öğretmenlerin ifadelerinden bazıları şöyledir:

“Zümreler arası iletişimin olduğunu ama yine de her sınıftaki öğrenci potansiyelinin birbirinden farklı olması sebebiyle öğretmenlerin uygulama şekillerinin de değiştirildiğini düşünüyorum. Ve bu sebeple disiplinler arası geçiş için zümreler arası işbirliği olmadığını söyleyebilirim.” S2

“Zümreler arası işbirliğinde rekabet ön planda olduğu için değil disiplinlerarası öğretimi uygulama diğer konularda bile paylaşım çok az.” S6

“Zümreler arası iletişim var. Etkinlikleri beraber planlıyoruz. Uyguluyoruz.” S5

“Birleştirilmiş sınıflı köy okulunda tek başına görev yapmaktayım. Bu nedenle zümre işbirliği söz konusu mümkün olmuyor.” S4

Öğretmenlerin Disiplinlerarası Yaklaşımın Kullanımına Yönelik Önerileri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bazılarının disiplinlerarası yaklaşımı uygulayabilme yönündeki önerileri şu şekildedir:

“Disiplinlerarası yaklaşım konusunda yeterli olduğumu düşünmüyorum. Seminer verilmesinin gerekliliğine inanıyorum. Sık sık bilgilendirilmemiz gerektiğini düşünüyorum.” O5

“Disiplinlerarası yaklaşımlar konusunda bilgilerimizi güncellemek amacıyla zaman zaman bilgilendirme amaçlı seminerler yapılabilir.” O2

“Okul öncesinde öğrencilerine daha iyi bir disiplinlerarası eğitim verebilmek için üniversitede öğrencilere bu yaklaşım daha iyi öğretilmeli. Çünkü staja gelen, stajyer öğrenciler de disiplinlerarası yaklaşıma göre ders etkinliklerini yapmakta ön bilgilerinin yetersiz olduğunu düşünüyorum.” O7

“Birleştirilmiş sınıflı köy okullarının imkânlar bakımından daha da pozitif hale getirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Bu konuda disiplinlerarası yaklaşım konusunda birleştirilmiş sınıflarda öğretmen-öğrenci işbirliği yapılabileceğine inanıyorum.” S4

“Milli Eğitim Bakanlığının kurduğu EBA (Eğitim ve Bilişim Ağı) eğitim teknolojisi sisteminde ilköğretime yönelik ne Bakanlık ne de eğitimle ilgili yayın kuruluşlarının hiçbir etkinliği yoktur. Olursa daha yararlı olur diye düşünüyorum.” S5

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin disiplinlerarası yaklaşımı tanımlama konusunda okul öncesi öğretmenlerine göre daha iyi durumda oldukları görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin çoğu disiplinlerarası yaklaşımı *“bir konunun birden fazla farklı dersin kazanımlarıyla ilişkilendirilmesi”* olarak tanımlamışlardır. Arslantaş (2006) çalışmasında disiplinlerarası öğretim yaklaşımını bir konunun, kavramın iki ya da daha fazla disiplinle ilişkilendirilerek öğretilmesi şeklinde açıklamıştır. Buradan sınıf öğretmenlerinin yapmış oldukları tanımdan bir konuyu en az iki disiplinle ilişkilendirerek öğretilmesinin disiplinlerarası ilişkilendirme olduğunu bildikleri sonucuna varılabilir. Bir sınıf öğretmeni hariç tüm öğretmenler disiplinlerarası yaklaşımı kullandıklarını ifade etmişlerdir. Karakuş ve Aslan (2016), yapmış oldukları çalışmalarında öğretmenlerin bir konuyu öğretirken farklı disiplinlerle ilişkilendirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin disiplinlerarası yaklaşımı kullanma nedenleri incelendiğinde; okul öncesi öğretmenlerinin genel olarak bu yaklaşımı öğrencilerin farklı açılardan öğrenme becerileri geliştirdiğini, farklı zekâ alanlarına hitap ettiğini ve öğretimi kolaylaştırdığını düşündükleri için kullandıkları, sınıf öğretmenlerinin ise bu yaklaşımın konuları pekiştirmekte etkili olduğunu düşündükleri için kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin ifade ettikleri kullanma nedenlerinin sınıf öğretmenlerine göre daha fazla çeşitlendiği tespit edilmiştir. Arslantaş (2013), ilkokul 4.sınıf öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada, görsel sanatlar dersinde disiplinlerarası yaklaşımı kullanarak öğrencilerin derse yönelik tutumunu, eleştirel düşünmesini, öğrenci ürününün niteliğini ve öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecindeki düşüncelerini incelemiştir. Araştırmacı disiplinlerarası yaklaşıma dayalı görsel sanatlar dersinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ve ortaya koydukları ürünün niteliğini olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir. Disiplinlerarası yaklaşımın faydaları ise öğrenmede kolaylık sağlama, yaşamla ilişkilendirme, somutlaştırma, ilgi çekip merak uyandırma, konunun pekiştirilmesi, öğrenmeyi kalıcı hale getirme, akademik başarıyı artırma şeklinde sıralanabilir (Karakuş, Turhan Türkkân ve Karakuş, 2017; Matthews, Adams ve Goos, 2009; Elliott, Oty, McArthur ve Clark, 2001; Demirel, Tuncel, Demirhan ve Demir, 2008; Gürkan, 2019). Yapılan çalışmada da öğretmenlerin disiplinlerarası yaklaşımı tercih etme nedenleri konusunda bilinçli oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin disiplinlerarası yaklaşımı kullanmaya uygun buldukları konular incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin çoğunlukla çevre, sağlıkla ilgili konular ile fen ve matematikle ilgili konuları disiplinlerarası öğretime uygun buldukları; sınıf öğretmenlerinin ise çoğunlukla matematik ve sağlık ile ilgili konuları disiplinlerarası öğretime uygun buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Karakuş, Turhan Türkkân ve Karakuş (2017)'ün çalışmalarında, Fen Bilgisi öğretmenlerinin derslerinde disiplinlerarası yaklaşımla ilişki kurdukları konuların daha çok matematiksel hesaplamalar, dünyanın yapısı ve oluşumu, ses ve notalar olduğu görülürken; Matematik öğretmenlerinin ise derslerinde en fazla fen bilgisi dersine yönelik sayısal hesaplamalar, perspektif ve hız konularını disiplinlerarası yaklaşımla ilişkilendirdikleri görülmüştür. Yapılan bazı çalışmalar doğrultusunda matematik ve fen bilgisi derslerinin arasında kuvvetli bir bağ olduğu belirtilmiş olup bu derslerin birbiri içerisine sık sık geçişlerin olduğu ileri sürülmüştür (Keşan ve Kaya, 2008; Taşdemir ve Taşdemir, 2011). Bir başka çalışmada disiplinlerarası yaklaşımla değer öğretiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasında öğrenciler için eğlenceli ortam oluşturduğu, değerlerin kazandırılmasında etkili sonuçlar elde edildiği, öğrenmelerin somutlaştırıldığı tespit edilmiştir (Çelik ve Buluç, 2018). Araştırma bulgularının matematik ve fen ile ilgili konuların disiplinlerarası öğretime uygun olduğunu ortaya koyan çalışmaların bulguları ile tutarlı olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin disiplinlerarası yaklaşımı kullanırken konuları ilişkilendirdikleri dersler incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin çoğunlukla Türkçe, Müzik ve Fen Bilimleri dersi; sınıf öğretmenlerinin ise matematik, Türkçe ve görsel sanatlar dersleri ile ilişkilendirdikleri tespit edilmiştir. Yine Karakuş,

Turhan Türkkân ve Karakuş (2017)'ün çalışmalarında fen bilgisi öğretmenlerinin en fazla matematik, sosyal bilgiler ve Türkçe derslerini disiplinlerarası yaklaşım doğrultusunda ilişkilendirdikleri; matematik öğretmenlerininse en fazla fen bilgisi, görsel sanatlar, sosyal bilgiler, teknoloji ve tasarım derslerini ilişkilendirdikleri tespit edilmiştir. Bir başka çalışma olan fen bilgisi öğretmen adaylarının disiplinlerarasındaki ilişkiye yönelik görüşlerinde, veriler çizim yolu ile elde edilmiş ve öğretmen adaylarının fen bilimlerinin bazı disiplinleri kapsadığını, bazı disiplinlerin birbiriyle ilişkili veya bağlantılı olduğunu ve bazı disiplinlerin de ortak noktalarının olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir (Kızılay ve Saylan Kırmızıgül, 2019). Bu çalışmaların sonucundan da anlaşılacağı üzere okul öncesi ve ilköğretim öğrenci seviyelerinin, öğretim programı ders içeriklerinin disiplinlerarası yaklaşımın kullanılmasında uygun olduğu, ayrıca öğretmenlerin de bu yaklaşımın derslerde kullanılmasının fayda sağlayacağını düşündükleri varsayılabilir.

Disiplinlerarası yaklaşımı kullanmak için ders saatlerinin yeterliliği konusunda; okul öncesi öğretmenlerin çoğu yeterli olduğu yönünde görüş bildirirken, sınıf öğretmenlerinin çoğu yetersiz veya bazen yeterli şeklinde görüş bildirmişlerdir. Alan yazında, disiplinlerarası yaklaşımın sınırlılıkları arasında zaman unsuru ile ilgili olarak programın yetiştirilememesi bulunmaktadır (Matthews, Adams ve Goos, 2009). Bir başka çalışmada öğretmenler disiplinlerarası yaklaşımı uygulamada öğretim kaynaklarının yetersizliğinden, yeterli zamanın olmamasından, teknolojik destek ihtiyaçlarından ve uygun sınıf ortamlarının olmamasından dolayı zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir (Gürkan, 2019). Disiplinlerarası yaklaşımı kullanmak için öğrenci seviyelerinin yeterliliği konusunda, sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Bu sonucu sınıf öğretmenlerinin yapmış olduğu açıklamadan biri olan *'birinci sınıfa gelen öğrencilerin çoğunluğu okul öncesi eğitimi aldıkları için derslerde disiplinlerarası yaklaşımı kullanmada öğrenci yeterliliği sağlamıyor'* şeklindeki çıkarımı sınıf öğretmenlerinin, okul öncesi öğretmenlerine göre öğrencilerini yeterli seviyede görme sebeplerinden biri olarak varsayılabilir. Disiplinlerarası yaklaşımı kullanmak için okul imkânlarının yeterliliği konusunda ise okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin çoğunun yetersiz olduğu yönünde görüş bildirdikleri ortaya koyulmuştur. Yapılan bir araştırmada da öğretmenler disiplinlerarası yaklaşım açısından programı uygulama sürecinde ders kitaplarının yüzeysel olması, okullardaki alt yapı eksikliği gibi zorluklarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir (Saraç ve Yıldırım, 2019).

Disiplinlerarası yaklaşımı kullanmak için zümreleri arasındaki iletişimin/etkileşimin yeterliliği konusunda ise okul öncesi öğretmenlerin tamamının yeterli olduğu yönünde görüş bildirdikleri ancak bazı öğretmenler ise disiplinlerarası yaklaşımı etkinliklerde kullanabilmek için özel olarak bir araya gelip işbirliği yapmadıklarını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin ise çoğunluğunun zümreleri arasındaki iletişimin/etkileşimin yetersiz olduğu yönünde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Disiplinlerarası yaklaşımın doğası gereği öğretmenlerin iş birliği yapmamaları istenmeyen bir durumdur. Bazı çalışmalarda ise öğretmenlerin disiplinlerarası yaklaşım bağlamında meslektaşlarıyla yaptığı işbirliğinin yalnızca planlamada, konu sıralamasında ve bilgi alışverişine yönelik olduğu görülmüştür (Karakuş, Turhan Türkkân ve Karakuş (2017). İmamoğlu ve Çeken (2011), disiplinlerarası yaklaşım ile ders etkinlikleri hazırlamanın, planlama ve düzenleme aşamasında öğretmenlerin zümreleri ile işbirliği yapmalarını gerektirdiğini savunmuşlardır. Çalışmada sınıf öğretmenlerinin iletişimlerinin yetersiz olduklarını ifade etmeleri dikkat çeken bir durumdur. Son olarak öğretmenler genel olarak disiplinlerarası yaklaşımı uygulayabilmeleri konusunda eğitsel (mesleki gelişim desteği), fiziksel imkânlar ve teknolojik olarak desteklenmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Çalışmanın sonucu ve yapılan farklı araştırmaların sonuç ve önerileri doğrultusunda, disiplinlerarası yaklaşımın öğretimde verimli bir şekilde kullanılması için araştırmacıların verdiği önerilerin dikkate alınması önemli görülmektedir. Bu öneriler şu şekildedir:

- Disiplinlerarası yaklaşımı kavrayabilmeleri açısından öğretmen adaylarına derslerde örnek etkinlik geliştirme şeklinde bir eğitim içeriği sunulmalıdır. İş başındaki öğretmenlere ise hizmet içi eğitimlerde bu yaklaşım daha yakından tanıtılmalı, ayrıca ders uygulamalarında öğretmenler desteklenmeli, zaman kullanımı açısından da eksiklikleri giderilmelidir.

- Okul öncesi ve ilköğretim seviyesinde disiplinlerarası yaklaşımın kullanılması öğretim programlarında da vurgulanmalı, öğretim programlarında bu yaklaşımın nasıl uygulanabileceği konusunda öğretmenlere yönelik açıklamalar bulunmalıdır.
- Disiplinlerarası yaklaşımın doğası gereği öğretmenler arası işbirliğinin sağlanması açısından, hizmet içi eğitimlerde, öğretmenlerin işbirliği halinde çalışabilecekleri uygulamalar yer almalıdır.
- Disiplinlerarası yaklaşımın kullanılmasında okulun fiziki şartları ve materyal olanakları etkilidir. Bu açıdan ihtiyaçların imkânlar doğrultusunda giderilmesi gerekmektedir. Dünyadaki tüm okulların olanaklarının ekonomik sebeplerle eşit olamaması göz önünde bulundurularak hizmet içi eğitimlerde her okulun kendi olanaklarının disiplinlerarası öğretim açısından en üst düzeyde faydalanılması yönünde öğretmenlere teşvik edici bilgilendirmeler, etkinlikler ve toplu görüşmelerle fikir alış verişini yapılmasının fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Bilgilendirme / Acknowledgement:

- 1- Araştırmacıların katkı oranı eşittir.
- 2- Makalenin yazarları arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır
- 3- Makalemizdeki veriler 2019 yılında derlenmiş ve yorumlanmıştır.
- 4- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

KAYNAKÇA

- Arslantaş, B. (2006). *İlköğretim 4.sınıf beden eğitimi dersi futbol temel becerilerinin disiplinlerarası öğretim yaklaşımına göre öğretiminde bir model uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Arslantaş, S. (2013). İlköğretim 4.sınıf görsel sanatlar dersinde disiplinlerarası yaklaşıma göre yapılan öğretimin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına etkisi. *Gaziosmanpaşa Bilimsel Araştırma Dergisi*, 2, 1-13.
- Aybek, B. (2001). Disiplinlerarası (bütünleştirilmiş) öğretim yaklaşımı. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3, 1-7.
- Aydın, G. ve Balım, A. G. (2008). Yapılandırmacı yaklaşıma göre modellendirilmiş disiplinlerarası uygulama: Enerji konularının öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(2), 145-166.
- Aytar, A. ve Özsevgeç, T. (2019). Disiplinler arası fen öğretiminin 7.sınıf öğrencilerinin sürdürülebilir kalkınma konusundaki gelişmelerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 324-357.
- Büyüköztürk, S., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, S. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Choi, B.C.K. ve Pak, A.W.P. (2006). Multidisciplinarity, interdisciplinarity and transdisciplinarity in health research, services, education and policy: 1. Definition, objectives and evidence of effectiveness. *Clinical and Investigative Medicine*, 29(6), 351.
- Çelik, Ö. ve Buluç, B. (2018). Disiplinler arası yaklaşımla değer öğretiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 67-88.
- Demir, E. (2009). *İlköğretim ikinci sınıflarda uygulanan disiplinlerarası bütüncül öğretim yaklaşımının etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Demirel, Ö. Tuncel, İ., Demirhan, C. ve Demir, K. (2008). Çoklu zekâ kuramı ile disiplinlerarası yaklaşımı temel alan uygulamalara ilişkin öğretmen-öğrenci görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 14-25.
- Doğan, C. (2014). *Coğrafya öğretiminde disiplinlerarası ders işlenişinin başarıya etkisinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Elliott, B., Oty, K., McArthur, J. ve Clark, B. (2001). The effect of an interdisciplinary algebra / science course on students' problem solving skills, critical thinking skills and attitudes towards mathematics. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 32(6), 811-816.
- Erkuş, A. (2005). *Bilimsel araştırma sarmalı*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Focht, W. ve Abramson, C. I. (2009). The case for interdisciplinary environmental education and research. *American Journal of Environmental Sciences*, 5(2), 124-129.
- Gülay Ogelman, H. ve Durkan, N. (2014). Toprakla buluşan çocuklar: Küçük çocuklar için toprak eğitimi projesinin etkililiği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(31), 632-638.
- Gürkan, B. (2015). *Dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde kavramsal anlama becerilerinin geliştirilmesinde bağlamsal öğrenme yaklaşımına dayalı disiplinler arası öğretim uygulamaları: bir durum çalışması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gürkan, B. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin disiplinlerarası öğretim uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 9(1), 91-124.
- Hinde, E. R. (2005). Revisiting curriculum integration: A fresh look at an old idea. *The Social Studies*, 96(3), 105-111.
- İmamoğlu, H. V. ve Çeken, R. (2011). İlköğretim sosyal bilgiler dersinin bilim tarihi açısından fen ve teknoloji dersi ile ilişkilendirilmesi üzerine disiplinlerarası bir bakış. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 71-87.
- Jacobs, H.H. (1989). *Design options for an integration curriculum*, H. H. Jacobs (Ed). *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation*. Alexandria, VA: ASCD.
- Kanatlı, F. ve Çekici, Y. (2013). Türkçe öğretiminde disiplinlerarası olanaklar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 223-234.
- Karakuş, M. ve Aslan, S. (2016). İlkokulda disiplinlerarası öğretime yönelik mevcut durumun incelenmesi. *Elementary Education Online*, 15(4), 1325-1344.
- Karakuş, M., Turhan-Türkkan, B. ve Karakuş, F. (2017). Fen bilgisi ve ilköğretim matematik öğretmenlerinin disiplinlerarası yaklaşıma yönelik görüşlerinin belirlenmesi, *Elementary Education Online*, 16(2), 509-524.
- Keşan, C. ve Kaya, D. (2008). Fen öğretiminde hibritleştirilmiş bir öğrenme ortamı nasıl olmalı? *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 8(4). 1 Haziran 2019 tarihinde <http://fenliler.blogspot.com/2011/08/fen-ogretiminde-hibritlesmis-bir.html> adresinden erişildi.
- Kızılay, E. ve Saylan Kırmızıgül, A. (2019). Disiplinler arasındaki ilişkiye dair fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri. *Adnan Menderes Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 1-9.
- Matthews, K. E., Adams, P. ve Goos, M. (2009). Putting into perspective: Mathematics in the undergraduate science curriculum. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 40(7), 891-902.
- Miles, M. B. ve Huberman A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded source book*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Özkök, A. (2005). Disiplinlerarası yaklaşıma dayalı yaratıcı problem çözme öğretim programının yaratıcı problem çözme becerisine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 159-167.
- Saraç, E. ve Yıldırım, M.S. (2019). Fen bilimleri dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Academy Journal of Education Sciences*, 3(2), 138-151.
- Skelly, S. M. ve Zajicek, J. M. (1998). The effect of an interdisciplinary garden program on the environmental attitudes of elementary school students. *Hort Technology*, 8(4), 579- 583.
- Subaşı, M. ve Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.
- Taşdemir, M. ve Taşdemir, A. (2011). İlköğretim müfredatındaki fen ve dil temelli derslerin disiplinlerarası yaklaşımla incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 217-232.
- Turan, S. (2019). 2018 Sosyal bilgiler öğretim programının disiplinlerarası yapısının incelenmesi. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 2(2), 166-190.
- Uğraş, M. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin stem uygulamalarına yönelik görüşleri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1(1), 39-54.
- Yıldırım, A. (1996). Disiplinlerarası öğretim kavramı ve programlar açısından doğurduğu sonuçlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 89-94.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Genelleme Sürecinin Çember ve Noktalar Problemi Bağlamında İncelenmesi

Dr. Öğr. Üyesi Handan Demircioğlu^{1*}
H. Akif Tuncay²

Geliş tarihi: 05.05.2020
Kabul tarihi: 06.06.2020

Atıf bilgisi:
IBAD Sosyal Bilimler Dergisi
Sayı: 8 Sayfa: 244-258
Yıl: 2020 Dönem: Güz

This article was checked by *iThenticate*.
Similarity Index 9%

Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

¹Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye,
handandemircioglu@gmail.com
ORCID ID 0000-0001-7037-6140

²MEB, Türkiye, hattuncay@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-6922-2221

* Sorumlu yazar

ÖZ

Bu çalışmanın amacı matematik öğretmen adaylarının, matematik öğretmenlerinin ve matematikçinin genelleme sürecini, aldıkları özel durumları, kullandıkları stratejileri çember ve noktalar problemi bağlamında incelemektir. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile yürütülmüştür. Çalışmanın katılımcılarını bir akademisyen, iki matematik öğretmeni ve iki matematik öğretmeni adayı olmak üzere toplam 5 kişi oluşturmaktadır. Veriler çember ve noktalar problemi ile toplanmıştır. Veriler klinik görüşme yöntemi, doküman incelemesi ve gözlem ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular tüm katılımcıların dört veya beş durum sonrasında genelleme yaptıklarını, genelleme sonucunda herhangi bir özel durumda doğrulama yapmadıklarını ve genelleme becerilerini geliştirmede problemlerin önemli olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Genelleme, Genelleme Süreci, Genelleme Stratejileri, Matematik Öğretmeni, Matematik Öğretmeni Adayı

Examination of Generalization Process in the Context of “ the Circles and Points” Problem

Assist. Prof. Dr. Handan Demircioğlu^{1*}
H. Akif Tuncay²

First received:
Accepted:

Citation:
IBAD Journal of Social Sciences
Issue: 8 **Pages:** 244-258
Year: 2020 **Session:** Fall

This article was checked by *iThenticate*.
Similarity Index 9%

¹Cumhuriyet University, Turkey,
handandemircioglu@gmail.com
ORCID ID 0000-0001-7037-6140

²MEB, Turkey, hattuncay@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-6922-2221

* Corresponding Author

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the generalization process of preservice mathematics teacher, mathematics teachers and mathematicians, the special situations they take, and the strategies they use in the context of “the circle and points” problem. It was carried out by case study, one of the qualitative research methods. The participants of the study consist of 5 people, one academician, two mathematics teachers and two preservice mathematics teacher. The data were collected with the problem of circles and dots. The data were obtained by clinical interview method, document review and observation. The findings showed that all participants generalized after four or five situations, did not verify in any particular case as a result of generalization and problems were important in developing generalization skills.

Keywords: Generalization, Generalization Process, Generalization Strategies, Mathematics Teacher, Preservice Mathematics Teacher

GİRİŞ

Genelleme, yalnızca zihnin ilgi çekici ve büyüleyici bir yönü değil, aynı zamanda matematiksel düşüncenin, özellikle de yüksek mertebeden matematiksel düşüncenin önemli bir yönüdür (Sriraman, 2004). Matematik öğrenimi, matematiksel düşünme gerektiren bir süreçtir. Matematiksel düşünmenin doğası genel olan durumu tanımayı, değerlendirmeyi, ifade etmeyi ve yönlendirmeyi gerektirmektedir (Mason, 1996). Genelleme, matematikte bir kalp atışı, matematiğin kalbi, matematiğin özü (Mason, 1996; Mason, Stacey & Burton, 2010), matematik dersinin en otantik uygulaması (Strachota, 2016) aynı zamanda cebirin özü (Strachota, 2016) olarak da tanımlanmaktadır. Lee (1996) “*cebirin ve aslında tüm matematiğin kalıpları genelleştirmekle ilgili olduğunu*” (s. 103) ifade etmiştir. Dörfler'e (1991) göre genelleme bir düşünme ve iletişim aracıdır. Genelleme matematiğin yanı sıra günlük hayat durumlarında da büyük öneme sahiptir. Aslında eğitim öğrencilerin hem sınıf içinde hem de dışında karar verme, problem çözme ve genelleme yapacak sağlam anlayışlar geliştirmelerine yardımcı olmayı amaçlamaktadır (Lobato, 2006; Strachota, 2016). Bundan dolayı gerek matematik öğretiminin gerekse okuldaki eğitiminin temel amaçlarından birisidir. Çeşitli disiplinlerin öğretim programları da uygun genellemelere yol açacak şekilde düzenlenir ve öğretmenlere bu sürecin nasıl yönlendirileceği, çocukların ulaştığı genelleme düzeyinin nasıl doğrulanacağı hakkında ayrıntılı yönergeler vermektedir (Davydov, 1990). Mason (1996) eğer öğretmenler bu sürecin varlığından habersizse ve öğrencileri kendi genellemelerini ifade etme konusunda çalışma alışkanlığı içinde değilse, matematiksel düşünmenin gerçekleşmeyeceğine vurgu yapmaktadır.

Genelleme örnek durumlar arasındaki ortak özelliklerin akıl yürütme ile belirlenmesi veya açığa çıkarılması, ileri bir seviyeye bu ilişkileri veya yapıları taşıma (Kaput, 1999), ilişkiyi tanımaya yardımcı olan düşünmedeki sıralı eylemler (Malara, 2012) olarak da ifade edilmektedir. Daha genel olarak Davydov (1990) genellemelerin özelden genele akıl yürütme ile gerçekleştiğini ifade etmektedir. Polya (1957, s. 108) ise genellemeyi bir kavrama ilişkin anlayıştan kavramı içeren kümeye dair veya sınırlı bir kümeye ilişkin kavrayıştan bu sınırlı kümeyi de içeren daha kapsamlı bir kümeye ilişkin kavrayışa geçmek olarak tanımlamıştır. Özel durumlar ile genel durum arasındaki bu ilişki matematiksel düşünmenin özelleştirme ve genelleme becerileri ile açıklanmaktadır. Mason ve Pimm (1984) ifade ettiği gibi geneli özel yoluyla ve özel olanı genel aracılığıyla görmektir. Mason (1996) genelde özel olanı görmeyi teorinin, birikmiş deneyimin, perspektifin uygulanmasını mümkün kılan uzmanlaşma olarak açıklamaktadır.

Davydov (1990) genelleme teriminin bağlantılı olduğu iki fenomen olduğunu ifade etmiştir. Bunlardan birincisi süreç olması diğeri süreç sonundaki üründür. Ellis (2007) yaptığı çalışmada genellemeyi, “süreç (genelleme eylemleri)” ve “ürün (yansıma genellemeleri)” şeklinde ele almıştır. Genelleme sürecinde sergilenen davranışlar, izlenen adımlar ve kullanılan genelleme stratejiler birçok araştırmanın konusu olmuştur. Ellis (2007) bir genelleme taksonomisi ifade etmiştir ve genellemeyi, genelleme eylemleri (ilişkilendirme, araştırma, genişletme) ve refleksiyon genellemeleri (belirleme veya açıklama, tanımlama, etki) şeklinde sınıflandırmıştır. Lobato (2003) öğrencilerin problemlerin arasındaki benzerlikleri oluşturma süreçlerini, öğrenen perspektifinden değerlendirmiş ve öğrenen odaklı transfer ile bireylerin karşılaştığı yeni durumu, önceden zihninde hangi yapıları ile nasıl ilişkilendirdiği ile ilgili ipuçları vermiştir. Radford'a (2010) göre ise genellemeler olgusal, bağlamsal ve sembolik olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. İlk aşama, genellikle eylemlerin işlemsel olarak yürütüldüğü ve yapılan genellemenin fiziksel boyutta kaldığı olgusal genellemedir. İkinci aşama, öğrencinin şekillerden yola çıkarak bir sonraki terim hakkında yorum yaptığı daha soyut olan ve yapılan genellemelerin tanımlanması için dilin kullanıldığı bağlamsal genellemedir. Üçüncü aşama ise cebirsel gösterimlerin yapılarak genellemenin ifade edildiği sembolik genelleme aşamasıdır. Varhol, Gunnar ve Hansen (2020) 8. sınıf öğrencilerinin matematiksel genelleme problemlerinde genelleme yaparken nasıl işbirliği yaptıkları ve nasıl katkıda bulduklarını incelemiştir. Bu çalışmada Radford (2010) tarafından önerilen çerçeveyi kullanmışlardır. Bulgular oluşturulan işbirliği gruplarının cebirsel genelleme ile başladıklarını ve daha sonra olgusal ve bağlamsal genelleme ile ilerlediklerini göstermiştir. Ayrıca, tüm grupların sembolik genelleme düzeyinde çözümler ürettiklerini göstermiştir. Garcia-Cruz ve Martinón (1998) öğrencilerin lineer örüntülerdeki genelleme seviyelerini üç aşamada incelemiştir. Birinci seviye “Prosedürel aktivite”, ikincisi “Prosedürel anlama-Lokal genelleme” ve son aşama ise “kavramsal

anlama-Global genelleme” dir. Prosedürel aktivite aşamasında öğrenci lineer örüntünün tekrarlayan karakterlerini fark eder ve bunlar giriş soruları için kullanılır. Bu stratejiler genelleştirilemez, ancak lineer modelin sabit farkını vurgulamada önemlidir. Prosedürel anlayış veya yerel genelleme aşamasında öğrenci yerel bir genelleme oluşturur. Bu, görsel veya sayısal dizide gerçekleştirilen bir eylemden bir değişmez kurulabildiği anlamına gelmektedir, ancak bu değişmez problemde farklı olabilir. Buradaki temel özellik, prosedürel aktiviteden prosedürel anlamaya geçişin gerçekleşmiş olmasıdır ve bu değişim öğrencilerin performansında açıkça gözlemlenebilir. Kavramsal anlama veya global genelleme aşamasında ise öğrenci bir stratejiyi genelleştirmiştir. Bu, yeni ve benzer bir problemde aynı eylemi gerçekleştirdiği ve aynı değişmezi kurduğu anlamına gelir. Bu düzeyde, genelleme olarak elde edilen şey, bu durumlarla uğraşırken öğrencinin genel performansındadır ve buna strateji denilmektedir. Dolayısıyla, bir stratejinin belirli bir durumda bileşen olarak oluşturduğu eylem ve değişmez vardır. Krutetskii (1976) matematiksel kavramları genelleme yoluyla öğrenen öğrencilerde iki yöntem keşfetmiştir. Birinci yöntem matematikte başarılı olamayan öğrencilerin kullandığı, belirli sembollerin sistematik bir şekilde değiştiği genelleme durumlarına dayanan “deneysel genelleme” dir. İkinci yöntem olan başarılı öğrencilerin tercih ettiği, öğrenciler genelleme durumlarındaki bağıntıları ve ilişkileri tanımlayarak sadece bir örnekle bile çözümü genelleyebildikleri “teorik genelleme” dir.

Öğrencilerin genellemeleri doğru bir şekilde formüle edebilmeleri için, belirli içeriklerden soyutlamaları ve benzerlikleri, yapıları ve ilişkileri tek tek tanımlamaları gerekir (Davydov, 1990; Sriraman, 2004). Bu nedenle de matematiksel genelleme yapmanın birçok öğrenci için zor olduğu yaygın olarak kabul edilmektedir (Bills, Ainley & Wilson, 2006; Lee, 1996, Stacey, 1989; Stacey & MacGregor 2001; Becker & Rivera, 2005). Yapılan çalışmalarda genellemenin farklı yönlerine odaklanmışlardır. Bunlar farklı genelleme türlerini sınıflandırmak, genelleme yaklaşımlarını incelemek, kullanılan stratejilere odaklanmak, farklı öğretim yöntemleri kullanarak öğrencilerin genelleme becerilerinin gelişimine yardımcı olmaktır. Bu çalışmalar farklı kademelerdeki öğrenci, öğretmen veya öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın katılımcıları ise eğitim kademesi olarak doktora, yüksek lisans, ve lisans, öğretmen, öğretmen adayı ve akademisyen aynı zamanda da matematikçi ve matematik eğitimcisi olarak farklılık göstermektedir. Dolayısıyla katılımcıların genelleme sürecindeki davranışları karşılaştırıldığında çalışmanın bulgularının alana katkısı önemli olmaktadır. Aynı zamanda da ele alınan problem açısından bakıldığında belli bir adımdan sonra kural sağlanmadığından genelleme ile ilgili yapılmış çalışmalardan ayrılmaktadır. Bu nedenle de bu çalışma hem ele aldığı problem ile hem de katılımcılarından birisinin Fen Bilimleri Enstitüsü Matematik Anabilim Dalında doktora yapan akademisyen olması nedeni ile yapılan çalışmalardan ayrılmaktadır. Nitekim araştırmanın amacı matematik öğretmen adaylarının, matematik öğretmenlerinin ve matematikçinin genelleme sürecini, aldıkları özel durumları, kullandıkları stratejileri çember ve noktalar problemi bağlamında incelemektir. Bu doğrultuda da çalışmanın odak noktası genelleme becerisinde ele alınan problem durumlarının önemli olduğu ve genelleme becerilerinin öğretiminde farklı problemler durumlarının önemine vurgu yapmaktadır.

Yöntem

Matematikçi (Fen Bilimleri Enstitüsünde Matematik Ana Bilim Dalında doktora yapan araştırma görevlisi), matematik öğretmeni ve öğretmen adaylarının çember ve noktalar probleminde genelleme süreçlerini, ele aldıkları özel durumları, düşünme süreçleri ve kullandıkları stratejilerin incelendiği bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Bu çalışmada katılımcılara ait veriler görüşme sürecindeki zamanla, görüşme sürecinde ifade ettikleri ve teslim ettikleri çözüm yaptıkları kâğıtlarındaki veriler ve çember ve noktalar problemi ile sınırlıdır. Bu nedenle bir olgunun bir ya da birkaç örneğinin derinlemesine çalışıldığı, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir yaklaşım olan durum çalışması dikkate alınmıştır (Creswell, 2007).

Katılımcılar

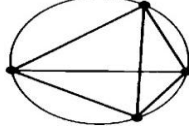
Çalışma son sınıfta öğrenimlerine devam eden iki matematik öğretmen adayı, Anadolu lisesinde görev yapan iki matematik öğretmeni ve bir matematikçi olmak üzere toplam beş gönüllü katılımcı ile yürütülmüştür. Çalışmanın etiği açısından katılımcıların ismi gizli tutulmuş ve öğretmen adayları için ÖA1 ve ÖA2, öğretmenler için Ö1 ve Ö2 ve matematikçi araştırma görevlisi için A1 şeklinde isimlendirme yapılmıştır. Öğretmenler 12 ve 13 yıllık mesleki deneyime sahiptir. A1, Fen Bilimleri

Enstitüsü Matematik Anabilim dalında doktora eğitimi yapmaktadır. Ö1, Fen Bilimleri Enstitüsü Matematik Anabilim dalında yüksek lisans eğitimini tamamlamıştır.

Veri toplama aracı

Öğretmen ve öğretmen adaylarının genelleme yaparken düşünme süreçlerini ortaya çıkarmak amacı Çember ve Noktalar Sorusu kullanılmıştır. Bu soru Mason vd., (2010, s.75) “*the circle and spots*” probleminden uyarlanmıştır.

Bir çember etrafına “n” nokta yerleştiriniz ve her çift noktayı düz çizgilerle birleştiriniz. Çemberin bölünebildiği en fazla bölgenin sayısı nedir? Örneğin aşağıdaki şekilde 4 nokta varken 8 olası bölge oluşur



Çember ve noktalar sorusu bilgiye dayalı bir soru değildir. Yalnızca görsel düşünme becerisi ve genelleme becerisine sahip olmayı gerektirmektedir. Bu nedenle genelleme süreci boyunca neler düşündüklerini daha iyi ortaya çıkarılabileceği düşünülmüştür. Her bir katılımcının süreç boyunca ne düşündükleri ve sonuca nasıl ulaştıkları önce tek tek incelenmiş ayrı ayrı başlıklar halinde verilmiş daha sonra birlikte yorumlanmıştır.

Verilerin toplanması

Veriler katılımcıların uygun olduğu zaman dilimlerinde ve önceden randevu alınarak, bireysel olarak toplanmıştır. Katılımcılara veri toplama süreci boyunca oturumun kameraya alınacağı belirtilmiş ve hiçbir katılımcı tedirginlik duymamıştır. Sadece kamera kayıtlarında yüzleri çekilmemeye özen gösterilmiştir. Oturum boyunca kâğıt ve kalem hazır olarak verilmiştir. Çözüm süreci boyunca düşündükleri her şeyi ifade etmeleri istenmiştir. Çözüm yaptıkları kâğıtlar alınmıştır.

248

Verilerin analizi

Yarı yapılandırılmış klinik görüşmelerde yapılan video kayıtları öncelikle bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Daha sonra yazılı hale getirilmiş, katılımcıların teslim ettikleri çözüm kâğıtları ile birlikte dosyalanmıştır. Araştırma sürecini daha iyi yansıtabilme, katılımcıların süreç içindeki düşünme yaklaşımlarını daha iyi izleyebilmek ve karşılaştırmalar yapabilmek için her bir katılımcı için bulgular ayrı ayrı verilmiştir. Daha sonra karşılaştırmalar yapılarak benzerlikler, farklılıklar ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Güvenirliği arttırmak için, araştırmacı takip ettiği süreçleri açık bir biçimde tanımlamış ve ilgili dokümanlarla desteklemiştir. Ayrıca güvenirliliğinin sağlanması için öncelikle araştırmanın veri kaynağı olan öğretmen adayları, öğretmenler ve matematikçi açık bir biçimde tanımlanmıştır. Araştırmanın yöntemi, aşamaları, veri toplama ve analiz yöntemleri ile bulguları yorumlama ve sonuçlara ulaşma konusunda neler yapıldığı açıklanmıştır. Gözlem, görüşme ve dokümanlar yoluyla elde edilen veriler, doğrudan alıntılarla açıklanmıştır.

BULGULAR ve YORUM

Araştırmanın problemine cevap verebilmek için katılımcılara çember ve noktalar sorusu yöneltilmiştir. Her bir katılımcının süreç boyunca ne düşündükleri ve sonuca nasıl ulaştıkları önce tek tek incelenmiş daha sonra birlikte yorumlanmıştır. Genelleme sorularında ki amaç katılımcıların genelleme sürecindeki ele aldıkları özel durumlar, yaklaşımları, düşündükleri ve nasıl bir genellemeye ulaştıklarının ortaya çıkarılmasıdır.

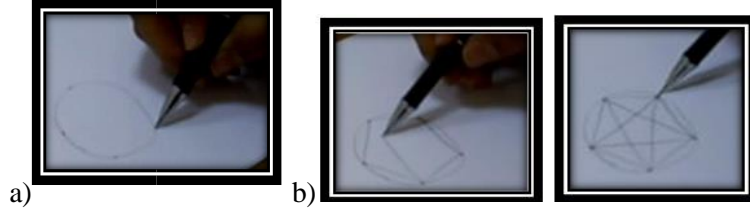
A1'den Elde Edilen Bulgular ve Yorum

A1 soruyu okuduktan sonra dönüt almak için araştırmacıyla arasında aşağıdaki gibi diyalog gerçekleşmiştir.

AI: yani noktalara ile bölge arasında bir uyum mu yakalamaya çalışacağız?

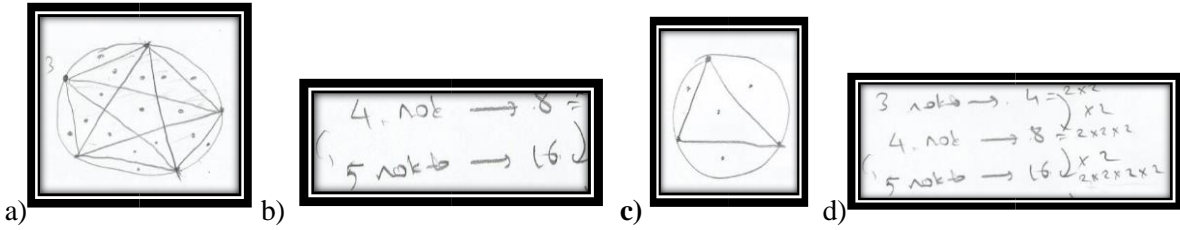
ARAŞTIRMACI: evet, aşağıda bir tane örneğimiz verilmiş.

Daha sonra A1 “*bunu mesela herhangi bir 5 nokta için oluşturmaya çalışsak nasıl bir şey olur*” ifadesini belirtmiş ve Şekil 1a’ daki gibi kâğıdına, üzerinde 5 nokta bulunan çember çizmiş, Şekil 1b’ deki gibi sırayla noktaları birleştirmiştir.



Şekil 1. A1'in Çözüm İçin Çizdiği Birinci Çember ve çember Üzerinde Noktaları Birleştirmesi

Çember üzerinde oluşan bölgeleri saymada bir müddet sıkıntı çekmiştir. Oluşan bölgelerin hangilerini sayacağını tamamlamak için verilen örneği tekrar incelemiş, örnekte oluşan bölgeleri saymıştır. Problemden verilen örnek çemberi inceledikten sonra A1 çember üzerinde 5 nokta almış ve çizmiş olduğu bölgeleri Şekil 2a’ daki gibi işaretleyerek saymıştır.



Şekil 2. A1'in Çember Üzerinde Oluşan Bölgeleri Sayması

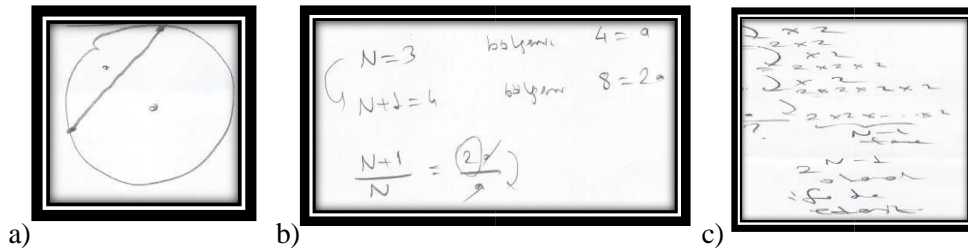
Oluşan bölgeleri saydıktan sonra “*O halde, 4 nokta için 8 olası bölge ifade ederken, 5 nokta için 16 mı? Şekilden öyle çıktı, acaba nokta sayısı arttıkça ki ben bir de burada 3 noktayı denemek istiyorum.*” demiştir. Araştırmacının “*neden 3 noktayı deniyorsunuz*” sorusu üzerine A1 “*noktalar birer arttıkça acaba (Şekil 2b) noktalar arası bir uyum var mı diye bakacağım*” şeklinde cevap vermiş ve Şekil 2c. deki çemberi çizmiş, oluşan bölgeleri saymıştır. Almış olduğu noktaları ve bu noktalar sonucu oluşan bölge sayılarını Şekil 2d’ deki gibi kâğıdına “*Yani 3 nokta için 4 olası bölgemiz var. Dolayısıyla noktalar birer arttıkça, olası bölgelerinde ikişer kat arttığı görülüyor.*” açıklamasında bulunarak yazmıştır. Daha sonra araştırmacı “*peki yeterli mi bizim için bu 3 deneme*” şeklinde soru yönelmiştir. Bu soru üzerine aşağıda ki şekilde diyalog gerçekleşmiştir.

A1: 3 deneme yeterli midir? Zaten sen iki nokta verdiğin anda, çemberin ne oluşur iki bölge oluşturursun.

ARAŞTIRMACI: Şekil üzerinde gösterebilir misiniz?

A1: Şekildeki gibi (şekil 3a) farklı iki nokta verdiğin anda bölgeyi iki noktaya ayırdı. 3 nokta verdiğin anda 4 bölgeye ayırdı, dolayısıyla aritmetik bir şekilde, ifade ettiğimizde noktalar birer arttıkça, bölgelerin ikişer kat arttığını gördük. Dolayısıyla n nokta verdiğinde...”

açıklamasında bulunmuş ve almış olduğu çemberler örneklerini inceleyerek düşünmeye başlamıştır.



Şekil 3. A1'in İncelediği Üçüncü Çember ve İncelediği Nokta Sayıları ve Bölgeler Arasındaki İlişki

Araştırmacının “ne düşünüyorsunuz” sorusu üzerine “bağlantı kurmaya çalışacağım. n -nokta verdiğim de acaba o ilişkiyi nasıl görebiliriz. n -nokta için acaba ilişkimiz nasıl olur?” şeklinde bir düşüncelerini ifade etmiş ve ilişki aramıştır. Bu arayışını aşağıda ki gibi sesli bir biçimde açıklayarak gerçekleştirmiştir.

A1: genel bir yargıya varmak istiyorum burada. n -nokta için bu sayıları nasıl gösterebiliriz? Bölgemiz neydi, $n=3$ seçelim mesela tamam mı, bölgemiz neydi 3nokta için neydi 4 tii, onu da “a” olarak ifade ettim. Şimdi, diğerinde noktamız ne oldu “ $n+1$ ” oldu yani 4 oldu, bölgemiz ne oldu, 4-nokta için, 8 oldu yani oda ne oldu “ $2a$ ” oldu. Dolayısıyla ben taraf tarafa oranlama yaparsam (Şekil 3b), dolayısıyla oran 2 çıkıyor; Devamında “ n -nokta olursa $2n$ mi acaba. Noktalar ile bölgeler arasında ki oranın, birer artıca oranın 2 kat arttığını gördük. hımm acaba n -nokta olduğunda bölgesel anlamda kaç bölge olduğunu n -cinsinden nasıl ifade edeceğiz.” ifadesinde bulunmuştur. Bu ifadeden sonra bir müddet daha düşünmüştür. Daha sonra “ n -ye bağlı bir sayı ifade edeceğiz” demiştir ve noktalar ile oluşan bölge sayısı arasında bir ilişki aramaya devam etmiştir. Sonuç olarak “2 ile bölgeler arasında bağlantı, oran kurabilir miyim diye düşünüyorum da, dolayısıyla nokta sayısı 5 iken 4tane 2'nin çarpımı var. n tane nokta olduğunda $2 \times 2 \times 2 \times \dots \times 2$, $(n-1)$ tane bölge oluşacak onu da 2^{n-1} olarak ifade ederiz” şeklinde açıklamada bulunmuş, kağıdına Şekil 3c deki gibi yazmış, çözümünü sonlandırmıştır.

A1'in bu sorusundan elde edilen bulguları özetlenirse; A1 soruyu okuduktan sonra çember üzerinde 5 nokta almıştır. Alınan bu noktaları birleştirerek oluşan bölge sayılarını saymıştır. Almış olduğu 5 nokta ile soruda verilen 4 nokta sonucu oluşan bölge sayılarını karşılaştırmıştır (ilişkilendirme). Daha sonra çember üzerinde 3 nokta almaya karar vermiştir. Almış olduğu bu noktalar sonucu oluşan bölge sayılarını kağıdına yazarak bölge sayıları arasında bir ilişki aramıştır (araştırma). Bu ilişkiyi ararken araştırmacının “bir ilişki kurma açısından 3 nokta bizim için yeterli mi?” sorusu üzerine, çember üzerinde 2 nokta alarak oluşan bölgelere bakmıştır. Ardışık farklı iki nokta sayısını ve oluşan bölge sayısını oranlayarak arada ki artış miktarının 2 kat olduğunu belirtmiş ve bir müddet düşündükten sonra, nokta sayısı ile oluşan bölge sayısı arasında 2^{n-1} şeklinde (Genelleme) genel bir kural olacağını ifade etmiştir. Görüldüğü üzere, A1 burada sırası ile $n=5,4,3,2$ noktalarını alarak nokta sayısı ile oluşan bölge sayısı arasında bir ilişki aramış ve n -nokta için sonucu 2^{n-1} şeklinde genel bir kurala bağlamıştır. Genelleme yaparken kullandığı stratejiler örnekler oluşturma, varsayımlarını test etmek için örnekler verme (2. noktayı alması), örnekleri sistemli bir şekilde organize etme, örnekler arası ilişkileri belirleme ve genellemeye ulaşma şeklindedir.

Ö1'den Elde Edilen Bulgular ve Yorum

Ö1 problemi okuduktan sonra bir süre düşünmüştür. Daha sonra kağıdına Şekil 4 deki çemberler çizerek, bu çemberler üzerinde sırası ile nokta sayısını 2,3 ve 4 olarak almıştır. Bu noktaları birleştirerek oluşan bölge sayılarını çemberlerin altlarına yazmıştır.



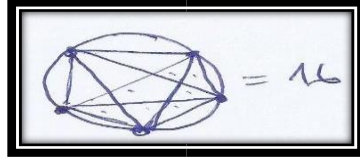
Şekil 4. Ö1'in Çember Üzerinde Sırası İle Aldığı Noktalar

Kâğıdına çizmiş olduğu çemberleri ve yaptığı işlemleri ise “iki nokta varken 2 bölge çıkar. 3 nokta varken 4 bölge çıkar. Dairenin bölünebildiği bölge sayısı 2 bölge var 4 bölge var. 4 nokta içinde 8 bölge zaten. 2'nin kuvvetleri olma olasılığı yüksek 2^n diye düşünüyorum şuan” şeklinde açıklamıştır. 2^n genellemesini teyit etme açısından araştırmacı ile Ö1 arasında aşağıda ki şekilde diyalog gerçekleşmiştir.

ARAŞTIRMACI: 2^n tane olur diyorsunuz.

Ö1: Yoo!!! 2^{n-1} çünkü 2 noktada bir bölge oluyor. 2^{n-1} oluyor. 2 noktadan 2 bölge çıkıyor, 3 noktadan 4 nokta çıkıyor. ama nasıl ispatlarım.

Bu diyalogdan sonra Ö1, 2^n genellemesini 2^{n-1} şeklinde değiştirmiştir. Fakat şüpheli bir şekilde yaklaştığından dolayı araştırmacı “niye emin değilsiniz hocam” şeklinde Ö1’e soru yöneltmiştir. Ö1 “çünkü kural oluşturmadık henüz.” şeklinde yanıtlamış ve “biraz daha düşünelim. 3 noktadan 4 noktaya geçerken neler değişiyor ona bir bakmam lazım, 3 noktada 4 bölge var 4. noktayı eklediğimizde 3 tane artıyor yani, çizdiğimden artı 1 geldi (şekiller üzerinde göstererek)” ifadesinde bulunmuş, çember üzerinde 5 nokta almış Şekil 5 deki gibi oluşan bölge sayısını incelemiştir.



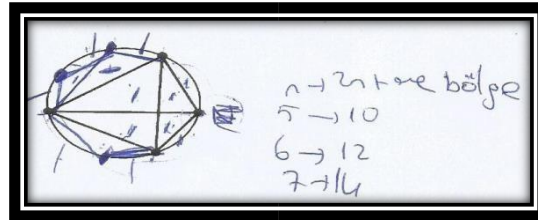
Şekil 5. Ö1'in İncelediği Çember Üzerinde ki 5 Noktalı Örneği

Araştırmacının “16 nokta oluşuyor, yani kuraldan emin misiniz?” sorusu üzerine Ö1 oluşan bölge sayılarını tekrar sayarak “yazdığımız formül doğru gözüküyor. Sebepini tam açıklayamamakta” şeklinde ifadesinde bulunmuş ve soruyu sonlandırmıştır.

Ö1'in bu sorusundan elde edilen bulguları özetlenirse; Ö1 soruyu okuduktan sonra ilk olarak şekil çizmiş, şekil üzerinde sırası ile $n=2,3,4$ noktalarını alarak oluşan bölgeleri ve bu bölgeler arasında ki ilişkileri incelemiştir (ilişkilendirme-araştırma). İnceleme sonucu önce 2^n şeklinde bir kuralına ulaşmıştır (genelleme). Araştırmacının emin olmak için sorular yöneltmesi üzerine Ö1 bir müddet düşünerek kuralını 2^{n-1} şeklinde değiştirmiştir. Daha sonra bu kuralını ispatlama düşüncesiyle hareketle, (emin olmak için) çember üzerinde 5 nokta almış, oluşan bölge sayısını şekil üzerinde saymış, aynı zamanda söylemiş olduğu kural ile de hesaplamıştır. Dolayısıyla şüpheli ve emin olmayan bir yaklaşım ile “yazdığımız kural doğru gözüküyor, yani n nokta için 2^{n-1} bölge” oluşacağı yanıtını vermiş soruyu sonlandırmıştır. Görüldüğü üzere, Ö1 sırası ile $n=2,3,4,5$ noktalarını alarak nokta sayısı ile oluşan bölge sayısı arasında bir ilişki aramış ve n -nokta için sonucu 2^{n-1} şeklinde genel bir kurala bağlamıştır. Genelleme yaparken kullandığı strateji; örnekler oluşturma, örnekleri sistemli bir şekilde organize etme, örnekler arası ilişkileri belirleme, varsayımlarına test etmek için örnekler verme (5. noktayı alması) ve genellemeye ulaşma şeklindedir.

Ö2'den Elde Edilen Bulgular ve Yorum

Ö2 soruyu okuduktan sonra ilk olarak oluşan bölge sayısını sonsuz olarak belirtmiş. Bunu ise “Sonsuz tane olmaz mı? Bir çember etrafına n -tane nokta yerleştiriyorsun” şeklinde açıklamıştır. Daha sonra bir müddet düşünmüş ve soru da verilen örnek çemberden faydalanarak kâğıdına Şekil 6 daki gibi sırası ile 5 ve 6 nokta almış, oluşan bölge sayılarını karşılarına yazmıştır.



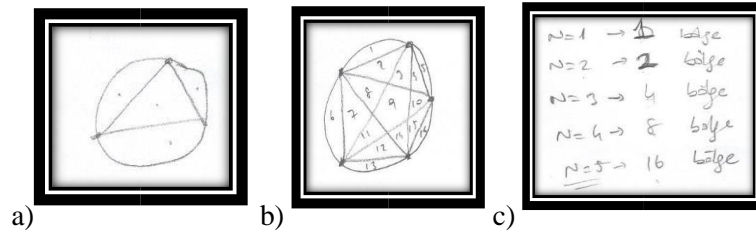
Şekil 6. ÖA2'nin İncelemiş Olduğu Çemberler ve Çıkarımları

Kâğıda yazdıklarını “5-nokta olursa 10 bölge olur. Şöyle 6-nokta alalım onu da sayalım. 6-nokta için 12 bölge oldu. O zaman n -tane için “ $2n$ ” tane bölge oluyor” şeklinde açıklamıştır. Araştırmacının söylenenleri doğrulamak adına “Yani n -tane koyduğumuz da $2n$ bölge mi oluşur diyorsunuz?” sorusu üzerine Ö2 “evet öyle düşünüyorum. (Şekil 6) bir tane daha yapalım 7 tane bölge olsun, onları da birleştirelim. 2 tane gelecek zaten, 1 tane 2 taneye bölünecek böylelikle 2 tane gelmiş olacak. Dolayısıyla 14 tane olmuştur” cevabını vermiştir.

Ö2'nin bu sorusundan elde edilen bulguları özetlenirse; Ö2 soruyu okuduktan sonra soruda verilen örnek çemberden faydalanarak 5 ve 6 nokta almış, bu noktaları birleştirmiştir. Bu noktalar sonucu oluşan bölge sayılarını sırası ile 10 ve 12 şeklinde belirtmiştir. Almış oldukları nokta sayısı ve oluşan bölge sayıları arasında ki ilişkiye (ilişkilendirme - araştırma) bakarak "2n" varsayımında bulunmuştur (genelleme). Bu kuralının doğruluğunu göstermek adına aynı çember üzerinde 7. noktayı alarak bölgeleri saymıştır. Şekil üzerinde 14 bölge oluştuğunu göstererek. Kuralının doğru olduğunu ifade etmiştir. Görüldüğü üzere, Ö2 sırası ile n=4,5,6,7 noktalarını alarak nokta sayısı ile oluşan bölge sayısı arasında bir ilişki aramış ve n-nokta için sonucu 2n şeklinde genel bir kurala bağlamıştır. Genelleme yaparken kullandığı strateji; örnekler oluşturma, örnekleri sistemli bir şekilde organize etme, örnekler arası ilişkileri belirleme, varsayımlarına test etmek için örnekler verme (7. noktayı alması) ve genellemeye ulaşma şeklindedir.

ÖA1'den Elde Edilen Bulgular ve Yorum

ÖA1 soruyu okuduktan sonra "oluşabilecek bölge sayısından kasıt nedir?" şeklinde araştırmacıdan dönüt alma gereksinimi duymuştur. Araştırmacı soruda verilen örneği göstererek açıklamada bulunmuştur. Daha sonra ÖA1 "n'ye ben 1 desem, 1 tane noktam var zaten onunla da hiçbir şekil oluşturamam. O yüzden burada ki sayı benim için "0" bölge diyelim. "n" şimdi 2 alalım, 2 noktadan 1 doğru geçer, başkada bir şans yok. O yüzden 2 bölge oluşur diyelim. Gerçi 1 nokta varsa bölge tamamıdır, o zaman 1 bölge oluşur diyebilirim oraya. Bölge çemberin kendisi olur sonuçta çizgi çizemediğim için. 2 noktaya 2 demiştik çünkü sonuçta 2'ye bölecek. "n" yi 3 alsak, 3 alarak düşünssek. Deneyelim bakalım (Şekil 7a)



Şekil 7. ÖA1'in İncelediği Birinci Çember

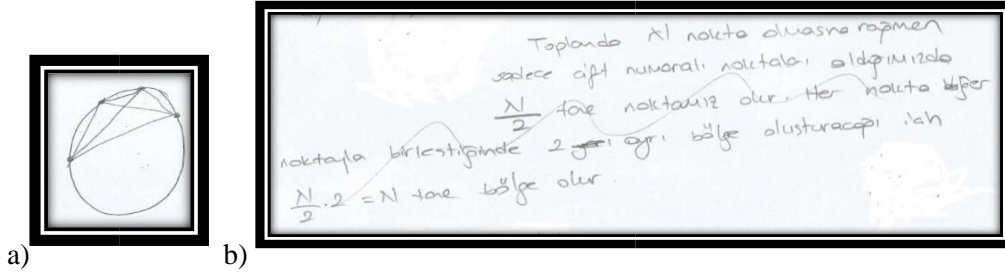
Daha sonra "4 bölge olmuş oldu. Bu soruda da 4 tane için 8 bölge olduğunu söylemiş. Yani ne olmuş oldu acaba 2'nin katları şeklinde mi gitmiş oldu." şeklinde sırası ile n=0,1,2 ve 4 noktalarını alarak oluşan bölgeleri hesaplamıştır. Nokta ve bölge sayıları arasında ki ilişkileri inceleyerek "2n" genel kuralı olabileceğini belirtmiştir. Bu varsayımından sonra "Olur mu ki. 5 tane versek 10 bölgeden çok fazla çıkacak. Acaba 2 kat 2 kat gitse 16 mı? Merak ettim deneyeceğim biraz uzun olacak ama" diyerek çember üzerinde Şekil 7b deki gibi 5 nokta alarak oluşan bölge saymıştır. Bir müddet düşündükten sonra "16 tane oldu hep 2 ile çarpılarak gidiyor, diğerinde 32, diğerinde 64 o şekilde muhtemelen gidecek tabi "n" bağlı bir şey görmem lazım benim. Her seferinde 2 katı olarak gidiyor ama 1 için 1, 2 için 2, 3 için 4'ü, 4 için 8'i, 5 için 16 verecek" şeklinde ifade bulunmuş Şekil 7c deki gibi kâğıdına yazmıştır. Nokta ve bölge sayısı arasında ki ilişkiyi ise n-nokta için "2ⁿ⁻¹ desek. "n" ye 1 verdiğim zaman 2⁰ 'dan 1 gelecek, 2 verdiğimde 2¹ den 2, 3 verdiğim zaman 4, 4 verdiğim zaman 2³ den 8, 5 verdiğimde 16 gelecek. O zaman 2ⁿ⁻¹ taneymiş." Biçiminde açıklamada bulunmuş ve soruyu sonlandırmıştır.

ÖA1'in bu sorusundan elde edilen bulguları özetlenirse; ÖA1 soruyu okuduktan sonra soru ile ilgili bilgi almak açısından araştırmacıya sorular yönelmiş ve araştırmacı açıklamalarda bulunmuştur. Daha sonra ÖA1 sırası ile n=0,1,2,3 ve 4 noktaları sonucu oluşan bölge sayılarını hesaplamıştır (ilişkilendirme). Bu bölgeler arasında "2n" kuralı olabileceği veya 2'ser kat artacağı (araştırma) varsayımlarında bulunmuştur. Bu varsayımlardan sonra n=5 noktası için oluşan bölge sayısını hesaplamıştır (araştırma) ve nokta sayısı ile oluşan bölge sayılarını kâğıda yazmıştır. Bir müddet kâğıdına bakarak düşünmüş ve 5-nokta için 32, 6 nokta için 64...n-nokta için 2ⁿ⁻¹ tane bölge oluşacağı (genelleme) yanıtını vermiştir. Görüldüğü üzere, ÖA1 sırası ile n=0,1,2,3,4,5 noktalarını alarak nokta sayısı ile oluşan bölge sayısı arasında bir ilişki aramıştır. Fakat n=0,1,2 için oluşan bölge sayısını şekil çizmeden aklından hesaplamış daha sonra 3. nokta sonucu oluşan bölgeler için kâğıdına şekil çizmiştir ve n-nokta için sonucu 2ⁿ⁻¹ şeklinde genel bir kurala bağlamıştır. Genelleme yaparken kullandığı strateji; örnekler oluşturma,

örnekleri sistemli bir şekilde organize etme, örnekler arası ilişkileri belirleme, varsayımlarına test etmek için örnekler verme (5. noktayı alması) ve genellemeye ulaşma şeklindedir.

ÖA2'den Elde Edilen Bulgular ve Yorum

ÖA2 soruyu okurken aynı zamanda Şekil 8'deki gibi kâğıdına çember çizerek, çember üzerinde 4 nokta almış ve bu noktaları birleştirmiştir.



Şekil 8. ÖA2'nin İncelediği Birinci Çember ve Sorunun Çözümü İçin Yazdıkları

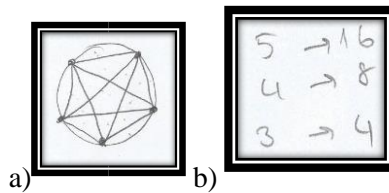
Daha sonra çizmiş olduğu çemberde oluşan bölgeleri sayma sonucu 7 bölgenin oluştuğunu belirtmiştir. Soruda verilen örnek ile kâğıdına çizdiği çemberi kıyaslayarak oluşan bölge sayısı hakkında "bende 1 tane bölge eksik, seçtiğim noktalara bağlı olarak değişiyor o zaman. Mesela 7 de çıkabiliyor." açıklamasında bulunmuştur. Araştırmacının "her noktayı birleştirdiniz mi" sorusu üzerine ÖA2 kâğıdına tekrar bakarak, "şurayı birleştirmemişim." demiş ve soruda verilen örnek ile kendi çemberinde ki bölge sayısını eşit bulmuştur. Daha sonra "tamam o zaman bu durumda 2 nokta bir bölgeye ayıracak. Pardon 1 nokta bir kere birleştirdiğim de 2 bölgeye ayırmış olacak. Bu geometri dersinde yapıyorduk ya işte noktaları birleştirdiğim zaman düzlemi 2 ayrı parçaya ayırır gibi bir şey diyorduk. Mesela böyle 2 parçaya ayırmış oldu. O zaman her nokta 2 bölgeye ayıracak. Eee Sonuç olarak n-tane diyor, sayımız belli değil. O zaman 2n-olur." şeklinde açıklamada bulunarak n-nokta için "2n" sonucuna ulaşmıştır. Araştırmacının emin olmak adına aşağıda ki şekilde sorular yöneltmesi üzerine;

ARAŞTIRMACI: 2n. 2 çarpı "n" mi.

ÖA2: hıhı "n" tane nokta var çiftleri aldığımız için yine "n" kadar olur yani "n/2" kadar noktayı birleştirmiş olacağız.

ARAŞTIRMACI: Hmm onu ifade edecek olursak

şeklinde ÖA2 ile araştırmacı arasında diyalog gerçekleşmiştir. Bu diyalog sonunda ÖA2 Şekil 8b deki gibi kâğıdına açıklamada bulunmuştur. Açıklamasını bitirdikten sonra ÖA2 birden "dur bir dakika" diyerek çember üzerinde n=3 nokta almaya karar vermiştir. Bir çember daha çizerek "Haaa olmadı 3 tane nokta var 4 bölge oldu." ifadesinde bulunmuştur. Daha sonra Araştırmacının "3 noktayı denemek nereden aklına geldi. Niye 3'ü denemek istedin." sorusu üzerine; "bilemem belki bu örnek çift sayı olduğu için, "n" çift sayı olduğu için her biri tek tek birleşiyor ya, çift sayı oldu için iki-iki birleştirdiğimde, belki o yüzden öyle olmuştur yani. Tek bir sayı için ne olur diye düşündüm." yanıtını vermiştir. Daha önce 3 nokta alarak çizmiş olduğu çember üzerine 2 nokta daha eklemiş ve Şekil 9a deki gibi n=5 nokta için bölgeler oluşturmuştur.

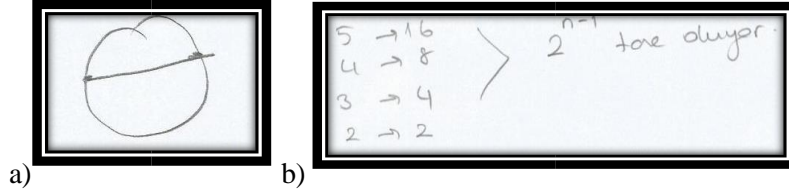


Şekil 9. ÖA2'nin İncelediği Üçüncü Çember ve İncelediği Nokta Sayısı ve Bölge Sayıları

Ardından 5 nokta için oluşan bölge sayılarını sayarak 16 bölge oluştuğunu hesaplamıştır. Kâğıdına ise Şekil 9b deki gibi nokta sayısı ile hesaplanmış olduğu oluşan bölge sayılarını yazmıştır. Bir müddet düşündükten sonra “Hmmm 2 üzeri bir şey olabilir o zaman. Buldum 2^{n-1} tane olur” ifadesinde bulunmuş, yani 2^{n-1} bölge oluşacağını belirtmiştir. İlyazmış olduğu kuralın ve “ $2n$ ” sonucunun ise üzerini çizmiştir. Daha sonra araştırmacı ile aralarında aşağıda ki şekilde bir diyalog gerçekleşmiştir.

ARAŞTIRMACI: yeterli mi peki 3 tane örnek.

ÖA2: ben genelde 3 tane ile genellenebilirliğine inanırım. Sonuçta tümevarımda da öyle yapmıyor muyuz? $K=1$ için, $k=n$ için, $k=n+1$ için. Bir tane daha veriyim mi? çok olacak o zaman ama 32 tane olacak. Ben 2 nokta için de 2 bölge oluyor, (Şekil 10a) onu göstereyim.



Şekil 10. ÖA2'nin İncelediği Dördüncü Çember

Şeklinde açıklamada bulunmuştur. Son olarak ise almış olduğu noktaları toplu bir biçim de Şekil 10b deki gibi kâğıdına yazarak soruyu sonlandırmıştır.

ÖA2'nin bu sorusundan elde edilen bulguları özetlenirse; ÖA2 soruyu okurken aynı zamanda kâğıdına çember çizerek çember üzerinde 4 nokta almıştır. Oluşan bölge sayısını ilk durumda 7 olarak bulmuştur. Dolayısıyla noktalar farklı yerlerde alınırsa bölge sayısı değişeceği düşüncesini söylemiştir. Araştırmacı ile aralarında geçen diyalog sonucunda herhangi iki noktayı birleştirmede fark etmiştir. Bu noktaları da birleştirdikten sonra 4 noktada 8 bölge oluşacağını belirtmiştir. Kendi yapmış olduğu çember ile soruda verilen örnekte oluşan bölge sayılarını karşılaştırmıştır. $n=4$ noktasından ve oluşan bölge sayısından yola çıkarak $2n$ şeklinde kural oluşacağını belirtmiştir. Daha sonra birden $n=3$ nokta için oluşan bölge sayısını hesaplamaya karar vermiştir. Araştırmacı ÖA2'ye birden böyle bir karar almasının nedenini sorunca “bilemem belki bu örnek çift sayı olduğu için, n çift sayı olduğu için her biri tek tek birleşiyor ya, çift sayı oldu için iki-iki birleştirdiğimde, belki o yüzden öyle olmuştur yani. Tek bir sayı için ne olur diye düşündüm.” (araştırma) şeklinde açıklamada bulunmuştur. Daha sonra kâğıdına çember çizerek sırası ile 3 ve 5 noktaları sonucu oluşan bölge sayılarını hesaplamıştır (ilişkilendirme) Bir müddet düşündükten sonra (araştırma) nokta sayısı ile bölge sayısı arasında ki ilişkiyi 2^{n-1} şeklinde ifade etmiş (genelleme) ve n -nokta için 2^{n-1} tane bölge oluşacağını belirtmiştir. Araştırmacının bunun için “3 özel nokta denememiz yeterli mi” sorusu üzerine ÖA2 “ben genelde 3 tane ile genellenebilirliğine inanırım. Sonuçta tümevarımda da öyle yapmıyor muyuz. $k=1$ için, $k=n$ için, $k=n+1$ için. Bir tane daha veriyim mi? çok olacak o zaman ama 32 tane olacak. 2 için de 2 bölge oluyor” yanıtını vermiştir.

Tüm Katılımcılardan Elde Edilen Bulguların Karşılaştırılması ve Yorum

Bu problemde katılımcıların nokta sayısı ile bölge sayısı arasında ki ilişkiyi kurma süreçleri incelenmiştir. Genelleme özel durumlardan yola çıkarak genel hakkında yargıda bulunabilme becerisidir. Elbette burada alınan özel durumların sayısı net değildir. Bu problemde Mason vd.'nin (2010) ifade ettiği gibi ilk beş durumdan yola çıkılırsa “6 nokta için 32 bölge oluşacaktır” şeklinde yanlış bir varsayıma neden olacaktır. Fakat 6'dan az sayıda noktalar alındığında oluşacak bölge sayısı ile alınan nokta sayısı arasında 2^{n-1} genel kuralı oluşmaktadır.

Katılımcılardan Ö2 haricinde diğerlerinin almış oldukları özel noktalar ise hep 6'dan az sayıda olmuştur. Dolayısıyla A1, Ö1, ÖA1 ve ÖA2 genel kuralı oluşturarak n tane nokta için oluşan maksimum bölge sayısını “ 2^{n-1} ” şeklinde belirtmişlerdir. Fakat ÖA1 ve ÖA2 bu genel kuralı söylemeden önce sırası ile “ $2n$ ” ve “ $2n, n/2$ ” şeklinde kurallar bulmuşlardır. Daha sonra genellemelerini 2^{n-1} şeklinde değiştirmişlerdir. Ö2 ise “ $2n$ ” kuralı olduğunu belirterek n tane nokta için “ $2n$ ” bölge oluşacağı yanıtını vermiştir. Bunun sebebini Ö2'nin soruda belirtilen her noktayı birleştirin ifadesini gerçekleştirmediğinden kaynaklandığı söylenebilir. Katılımcılar bu genellemeye ulaşırken ise almış

oldukları nokta sayıları ÖA1 6 farklı nokta değerleri ise 4 farklı nokta şeklinde olmuştur. Fakat bu noktaları alırken sırası ile aldıkları nokta sayıları A1: 5,4,3,2 -Ö1: 2,3,4,5 -Ö2:4,5,6,7 -ÖA1:0,1,2,3,4,5 -ÖA2:4,3,5,2 şeklindedir. Dikkat çeken durum ise A1'in almış olduğu noktalar azalan şeklinde iken, Ö1,Ö2 ve ÖA1'in almış olduğu noktalar ise artan şeklindedir. ÖA2'nin almış olduğu noktalar arasında ise bir düzen bulunmamaktadır. Fakat katılımcılar genel kurala ulaşırken, kâğıtlarına ÖA2 azalan, diğerleri ise artan şeklinde noktaları sistematik olarak organize etmişlerdir.

Bir başka dikkat çeken durum, A1 dışında ki katılımcıların almış oldukları son noktalar, bulmuş oldukları kurallarının doğruluğunu göstermek için iken, A1'i ise ilişki varsayımından emin olmak için son noktayı denemiştir. Katılımcıların genellemeye ulaşırken kullandıkları stratejiler benzerlik göstermektedir. Tüm bulgular Tablo 2'de özetlenmiştir.

Tablo 2. Elde edilen bulguların özeti

Katılımcı	Sırası ile almış oldukları noktalar	İfade edilen Kural	Stratejiler
A1	n=5,4,3,2	2^{n-1}	Örnek oluşturma İlişki varsayımında bulunma Varsayımdan emin olmak için örnek verme Örnekleri sistemli organize etme İlişki arama Kural oluşturma Genelleme
Ö1	n=2,3,4,5	2^{n-1}	Örnek oluşturma Örnekleri sistemli organize etme İlişki arama Kural Kuralı test etme Genelleme
Ö2	n=4,5,6,7	2n	Örnek oluşturma Örnekleri sistemli organize etme İlişki arama Kural Kuralı test etme Genelleme
ÖA1	n=0,1,2,3,4,5	$2n-2^{n-1}$	Örnek oluşturma Örnekleri sistemli organize etme İlişki arama Kural varsayımında bulunma Kuralı test etme Genelleme
ÖA2	n=4,3,5,2	$2n-\frac{n}{2}$	Örnek oluşturma Kural varsayımında bulunma (kural oluşturma) Varsayımı test etme Örnekleri sistemleştirme İlişki arama Kural varsayımında bulunma Kuralı test etme Genelleme

Her katılımcı bir genellemeye ulaşmasına rağmen genelleme sürecinde aldığı özel değerlerden de görüldüğü gibi en sorgulayıcı yaklaşan Ö1 olmuştur. ÖA2 ise almış olduğu noktaların kendisine genel bir kural oluşturmak için yeterli olduğunu belirtmiştir. Ayrıca genel kuralların ispat şekli olan tümevarım ile var olan durumunu ilişkilendirmiştir.

Tartışma ve sonuç

Özelleştirme ve genelleme becerileri arasında önemli bir ilişki vardır. Genelleme sürecinde incelenen örneklerden yola çıkılmaktadır. Bu çalışmanın bulguları katılımcıların 4 veya 5 özel durum sonrasında genelleme yaptıklarını göstermiştir. Ebette Zazkis, Liljedahl ve Chernoff (2007) ifade ettiği gibi bir genelleme oluşturmak için ne tür örneklerin ve kaç örneğin gerekli olduğuna dair kesin bir cevap yoktur. Stylianides ve Stylianides (2008) her kademedeki öğrencilerde amprik doğrulama şemasının yaygın olduğunu, öğrencilerin bu amprik argümanları matematiksel genellemelerin ispatları olarak kabul ettiklerini ifade etmiştir. Lisans öğrencileriyle yaptıkları çalışmada da bilişsel çatışma yapmak amacı ile çember ve noktalar problemini kullanmışlardır. Bu problemle çalıştıktan sonra öğrencilerin yaklaşımlarını gözden geçirmeye ve bu yaklaşımların sınırlamalarının farkına varmaya başladığını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Stylianides ve Stylianides (2009) öğrencilerin çember ve noktalar problemi için öncelikle n nokta sayısı olmak üzere 2^{n-1} yanıtını verdiklerini ama kısa süre sonra 6 için olmadığını fark ettiklerini ifade etmiştir. Bu aşamadan sonra öğrencilerin örüntüye güvenmek için kaç durumu kontrol etmenin yeterli olacağını sorgulamaya başladıklarını ifade etmiştir.

Bu çalışmanın sonuçları genelleme becerisi kazandırmada seçilen problemler durumlarının önemli olduğu vurgusunu taşımaktadır. Bu birçok çalışma tarafından desteklenmektedir. Zazkis, Liljedahl ve Chernoff (2007) örneklerin seçiminin genelleme yeteneklerini geliştirmede önemli bir rol oynadığını ifade etmiştir. Üstelik öğrencilerin genellemelerini reddetmeye yardımcı olan karşı örneklerin özelliklerini ele almışlar ve yanlış genellemeyle sonuçlanabilecek örnek seçimindeki olası tuzakları örneklendirmişlerdir. Diğer önemli bir bulgu ise katılımcıların cebirsel olarak ifade ettikleri kuralların farklı olmasıdır. Genellemenin bazı durumlarda doğru olması, genellemenin tüm olası durumlar için geçerli olduğunu garanti etmez (Stylianides, 2009). Zazkis, Liljedahl ve Chernoff (2007) belirli özel durumları rahatça çalışabilen öğrencilerin bile genelliği ifade etmekte zorlandığı belirtilmiştir. Zazkis ve Liljedahl (2002) bir örüntüyü tanımak ve onu cebirsel olarak ifade edebilmek arasında önemli bir boşluk olduğunu belirtmişlerdir. Örüntülerin cebirsel genellemesine odaklanan bir öğretim deneyiminin ardından Lee (1996) “büyük sorunun bir örüntüyü görmede olmadığını cebirsel olarak bir örüntü algılamakta olduğunu” (s.95) gözlemlemiştir. Bu çalışmanın bulguları, öğretmen öğrencilerin genellemelerini sağlayacak problem çözme deneyimlerini artırmak isteniyorsa problem seçiminin de önemli olduğunu göstermektedir. Nitekim Weinberg (2019) genelleme becerilerini geliştirmek için öğrencilerin genelleme uygulamalarına maruz kalmaları gerektiği fikrini güçlendirmektedir. Bu çalışmanın bir başka bulgusu, öğrencinin genelleme davranışının, her bir problem üzerinde ve keşfedilmeyi ve formüle edilmeyi bekleyen temel bir yapıya sahip bir problem sınıfında uzun bir süre çalışabilmesine bağlı olmasıdır. İleride yapılacak çalışmalarda, genelleme gibi daha üst düzey matematiksel davranışlarını daha iyi anlamak için farklı genelleme problemlerinin yer aldığı Sriraman (2004) ifade ettiği gibi boylamsal çalışmaların yapılması önerilebilir.

Bilgilendirme / Acknowledgement:

- 1- Bu çalışma ikinci yazarın, birinci yazar danışmanlığında yaptığı yüksek lisans çalışmasından üretilmiştir.
- 2-Çalışmaya katkılarından dolayı akademisyen, öğretmen ve öğretmen adaylarına teşekkür ederiz.
- 3-Makale yüksek lisans tez çalışmasında üretildiği için etik kurulu izni ve/veya yasal/özel izin alınmasını gerektiren bir durum yoktur.
- 4- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

KAYNAKÇA

- Bills, L., Ainley, J., ve Wilson, K. (2006). Modes of algebraic communication—moving between natural language, spreadsheet formulae and standard notation. *For the Learning of Mathematics*, 26(1), 41–46.
- Becker, J. R., ve Rivera, F. (2005). Generalization strategies of beginning high school algebra students. *Proceedings of the 29th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 4, 121–128. Melbourne: PME.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. (2nd ed.). UK: Sage Publications.
- Davydov, V. V. (1990). Types of generalisation in instruction: logical and phsycological problems in the structuring of school curricula. In: J. Kilpatrick (Ed.). *Soviet studies in mathematics education*, (2). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Dörfler, W. (1991). Forms and means of generalization in mathematics. In *Mathematical knowledge: Its growth through teaching*. (pp. 61-85). Netherlands: Springer.
- Ellis, A. B. (2007). A taxonomy for categorizing generalizations: generalizing actions and reflection generalizations. *The Journal of The Learning Sciences*, 16(2), 221–262.
- Garcia-Cruz, J. A., ve Martinon, A. (1998). Levels of genaralizations in linear patterns. *Proceeding of the 22 nd Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 2, 329-336.
- Kaput, J. J. (1999). Teaching and learning a new algebra. In E. L. Fennema, & T. A. Romberg (Eds.), *Mathematics classrooms that promote understanding* (pp.133–156). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Krutetskii, V. A. (1976). *The psychology of mathematical abilities in school children*. Chicago, IL: Universty of Chicago Press.
- Lee, L. (1996). An initiation into algebraic culture through generalization activities. In N. Bednarz, C. Kieran, & L. Lee (Eds.) *Approaches to algebra: Perspectives for research and teaching*. (pp. 87–106). Dordrecht, Netherlands: Kluwer.
- Lobato, J. E. (2006). Alternative perspectives on the transfer of learning: History, issues, and challenges for future research. *The Journal of the Learning Sciences*, 15(4), 431-449.
- Lobato, J. (2003). How design experiments can inform a rethinking of transfer and vice versa. *Educational Researcher*, 32(1), 17-20.
- Malara, N. A. (2012). Generalization processes in the teaching/learning of algebra: students behaviours and teacher role. In Maj-Tatsis B., Tatsis K. (Eds.) *Generalization in mathematics at all educational levels*. 57-90. Wydawnictwo Uniwersitetu Rzeszowskiego, Poland: Rzeszów.
- Mason, J. (1996). Expressing generality and roots of algebra. In N. Bednarz, C. Kieran, and L. Lee, (Eds.). *Approaches to Algebra: Perspectives for Research and Teaching*. 65-86. Dordrecht/Boston/London: Kluwer.
- Mason J., Burton L., ve Stacey K., (2010). *Thinking mathematically*. London: Addison Wesley.
- Mason J ve Pimm D. (1984) Generic examples: seeing the general in the particular. *Journal of Educational Studies* 15(3), 277-289.
- Polya, G. (1957). *How to solve it: A new aspect of mathematical method*. Princeton, N.J: Princeton University Press.
- Radford, L. (2010). Layers of generality and types of generalization in pattern activities. In P. Brosnan, D. B. Erchickk, & L. Flevares (Eds.). *32nd annual meeting of the North American Chapter of*

- the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 4, 37–62, Columbus: PME-NA.
- Sriraman, B. (2004). Reflective abstraction, uniframes and the formulation of generalizations. *The Journal of Mathematical Behavior*, 23, 205–222.
- Stacey, K. (1989). Finding and using patterns in linear generalizing problems. *Educational Studies in Mathematics*, 20, 147–164.
- Stacey, K., ve MacGregor, M. (2001). Curriculum reform and approaches to algebra. In R. Sutherland, T. Rojano, A. Bell, & R. Lins (Eds.). *Perspectives on school algebra*. 141–154. Dordrecht, Netherlands: Kluwer.
- Strachota, S. (2016). Conceptualizing generalization. *International Mathematical Virtual Institute Open Mathematical Education Notes*, 6(1), 41-55.
- Stylianides, A. J. (2009). *Breaking the equation "empirical argument = proof."*. *Mathematics Teaching*, 213, 9-14.
- Stylianides, G. J., & Stylianides, A. J. (2008). Enhancing undergraduate students' understanding of proof. *Electronic proceedings of the 11th Conference on Research in Undergraduate Mathematics, Education* ([http://mathed.asu.edu/crume2008/Proceedings/Stylianides&Stylianides_LONG\(21\).pdf](http://mathed.asu.edu/crume2008/Proceedings/Stylianides&Stylianides_LONG(21).pdf)). San Diego, California.
- Stylianides, G. J., ve Stylianides, A. J. (2009). Facilitating the transition from empirical arguments to proof. *Journal for Research in Mathematics Education*, 40(3), 314-352.
- Varhol, A., Gunnar O. G. ve Hansen, M. N. (2020). Discovering key interactions. How student interactions relate to progress in mathematical generalization. *Mathematics Education Research Journal*. 1 Mayıs 2020 tarihinde <https://doi.org/10.1007/s13394-020-00308-z> adresinden erişildi.
- Weinberg, P. (2019). Generalizing and proving in an elementary mathematics teacher education program: moving beyond logic. *EURASIA Journal of Mathematics, science and technology education*, 15(9). 1 Ocak 2020 tarihinde <https://www.ejmste.com/download/generalizing-and-proving-in-an-elementary-mathematics-teacher-education-program-moving-beyond-logic-7697.pdf> adresinden erişildi.
- Zazkis, R., ve Liljedahl, P. (2002). Generalization of patterns: The tension between algebraic thinking and algebraic notation. *Educational Studies in Mathematics*, 49, 379- 402.
- Zazkis, R. Liljedahl, P. ve Chernoff, E. (2007). The role of examples in forming and refuting generalizations. *ZDM Mathematics Education*, 40(1), 131-141.

Psikolojik Danışman Adaylarına Göre Etkili Psikolojik Danışmanın Özellikleri ve Psikolojik Danışman Eğitiminin Etkisi

Prof. Dr. Fidan Korkut Owen¹
Doç. Dr. Meliha Tuzgöl Dost^{2*}

Geliş tarihi: 28.04.2020
Kabul tarihi: 10.06.2020

Atf bilgisi:
IBAD Sosyal Bilimler Dergisi
Sayı: 8 Sayfa: 259-274
Yıl: 2020 Dönem: Güz

This article was checked by *Turnitin*.
Similarity Index 08%

Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

¹Bahçeşehir Üniversitesi, Türkiye,
fidan.korkut@es.bau.edu.tr,
ORCID ID 0000 0003 0144 1521

²Hacettepe Üniversitesi, Türkiye,
mtuzgoldost@gmail.com,
ORCID ID 0000 0001 7852 6633

* Sorumlu yazar

ÖZ

Bu araştırmanın amacı psikolojik danışman adaylarının etkili bir psikolojik danışmanın özelliklerine, psikolojik danışman eğitiminin onlarda yarattığı değişikliklere ve psikolojik danışman eğitiminin nasıl daha etkili olabileceğine ilişkin görüşlerinin ortaya konmasıdır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada iki devlet üniversitesindeki 169 (% 86) kadın ve 27 (%14) erkek olmak üzere toplam 196 psikolojik danışma ve rehberlik lisans öğrencisinden açık uçlu sorular aracılığı ile veri toplanmıştır. Toplanan veriler içerik analizi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre psikolojik danışman adayları, iyi bir psikolojik danışmanda olması gereken özellikleri iyi iletişim becerilerine ve iyi bir iletişim için gerekli koşullara sahip olma; insanlarla olmayı ve onlara yardım etmeyi isteme; öz farkındalık ve psikolojik olarak sağlıklı olma; farklılıklara/yeniliklere açıklık ve yansızlık; profesyonel tavır ile etik ve yaşama karşı tavır olarak belirtmişlerdir. Psikolojik danışman eğitiminin onlarda yarattığı farklılıkları kendilerini daha fazla tanıma ve değiştirme, başkalarını daha iyi tanıma ve anlama ile iyi iletişim kurmaya başlama gibi profesyonel özelliklerin artışı olarak özetlemektedirler. Psikolojik danışman eğitiminin daha etkili olması için yaptıkları önerilerin ise uygulama derslerinin ve süpervizyonun artırılmasına; sınıfların ve derslerin sayısı, dönem ve işlemlerinin düzenlenmesine ve öğretim üyeleri ile öğrenci ilişkilerinin artırılmasına yönelik olduğu görülmektedir. Bulgular alanyazına dayalı olarak tartışılmış ve bazı öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik danışman adayı, etkili psikolojik danışman özellikleri, psikolojik danışman eğitimi programlarının etkililiği

Psychological Counselor Candidates Opinions about Effective Psychological Counselors and Effectiveness of Psychological Counselor Education

Prof. Dr. Fidan Korkut Owen¹
Assoc. Prof. Dr. Meliha Tuzgöl Dost^{2*}

First received: 28.04.2020
Accepted: 10.06.2020

Citation:
IBAD Journal of Social Sciences
Issue: 8 **Pages:** 259-274
Year: 2020 **Session:** Fall

This article was checked by *Turnitin*.
Similarity Index 08%

¹Bahçeşehir University, Turkey,
fidan.korkut@es.bau.edu.tr,
ORCID ID 0000 0003 0144 1521

²Hacettepe University, Turkey,
mtuzgoldost@gmail.com,
ORCID ID 0000 0001 7852 6633

* Corresponding Author

ABSTRACT

Purpose of this study is to investigate the views of psychological counselor candidates, on the characteristics of effective psychological counselor, changes that their psychological counseling education has made in them, and in their opinion, how psychological counseling education should be. The study was conducted in qualitative research method, and data was collected via three open-ended questions from a total of 196 undergraduate students 169 female (86%) and 27 male (14%) of Psychological Counseling and Guidance programs from two state universities. Data obtained were analyzed by content analysis. According to the findings, psychological counselor candidates indicated that the characteristics an effective psychological counselor should have are having good communication skills and having the necessary conditions for good communication; willing to be with people and to help them; self-awareness and resilient; objectivity and openness to new things; professional attitude, ethics, and attitude towards life. Participants summarized the changes that they experienced due to their education as the increase of personal qualities such as knowing one's self more and changing it, knowing others better and understanding them better, and some professional qualities as starting to have better communication. For a more effective psychological counseling education, psychological counselor candidates suggested that increasing practicum classes and supervision, rearranging the courses and years in terms of number, term, and methodology, and improving the academic staff-student relations. Findings were discussed according to literature.

Keywords: Psychological counselor candidates, effective psychological counselors characteristics, effectiveness of psychological counseling programs

GİRİŞ

Psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) eğitiminde psikolojik danışman adaylarının sadece akademik gelişmelerinin değil akademik olmayan bazı özelliklerinin de dikkate alınmasının gerekliliği (Rogers 1961; Johnson, Shertzer, Linden ve Stone, 1967) uzun zamandır vurgulanmaktadır. Akademik olmayan özelliklerin tanımlanmasında kullanılan kavramlardan birisi mesleğe ilişkin kişisel eğilim (professional disposition) kavramıdır. Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) psikolojik danışman eğitimi lisansüstü düzeyde verilmektedir ve programların isminde rehberlik yer almamaktadır. Bazı psikolojik danışma programları, öğrenci seçerken, onları akademik olan ve olmayan özellikleri açısından bazı değerlendirmelerden geçirmektedirler (Brown-Rice ve Furr, 2016; McCaughan ve Hill, 2015; McKee, 2010; Swank, 2010). Akos, Wasik, McDonald, Soler ve Lys (2019) psikolojik danışma programlarının öğrenci seçerken kullandıkları değerlendirme yolları arasında akademik transkriptlere, Türkiye'deki Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitimi Giriş Sınavı benzeri bir sınava göre aldıkları GRE puanlarına bakmanın ve görüşme yapmanın yanı sıra adayların mesleğe ilişkin kişisel eğilimlerinin de yer aldığını belirtmektedirler. Psikolojik danışman eğitiminin nasıl verilmesi gerektiğine ilişkin standartları belirleyen Psikolojik Danışma ve İlgili Eğitim Kurumlarının Akreditasyonu Kurulu (Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs - CACREP), akademik özelliklerin dışındaki özellikleri mesleğe ilişkin kişilik eğilimi olarak ele almaktadır (CACREP, 2015). Kurul, mesleğe ilişkin kişilik eğilimini psikolojik danışmanın profesyonel gelişimini, danışanları ve meslektaşları ile etkileşimini etkileyen özellikleri, adanmışlıkları, değerleri, kişilerarası işlevleri ve davranışları olarak tanımlanmaktadır (CACREP, 2015).

Bu özelliklerin neler olduğu konusunda fikir birliği olmasa da ortaklıkları olan bir dizi grupta bulunmaktadır. Ulusal Okul Psikologları Derneği bu özellikleri bireysel ayrılıklara saygı, etkili kişilerarası ilişkiler, etik sorumluluk, uyum gösterme, girişimci ve güvenilir olma (National Association of School Psychologists, 2009); Spurgeon, Gibbons ve Cochran (2012) ise bağlılık/sorumluluk, açıklık, saygı, dürüstlük ve öz farkındalık biçiminde özetlemektedirler. McAdams, Foster ve Ward (2007) tarafından hazırlanan uzun listedeki özelliklerden bazıları şunlardır: Yeni fikirlere açık olma, diğerleriyle işbirliği yapma, esneklik, geri bildirimleri kabul etme ve kullanmaya istekli olma, diğerleri üzerinde bıraktığı etkinin farkında olma, çatışmayla başa çıkabilme, kişisel sorumlulukları kabul edebilme, duyguları etkili ve uygun olarak ifade etme, girişimci ve güdülenmiş olma, etik ve yasal konulara dikkat etme. Psikolojik danışman eğitimcilerine göre psikolojik danışman adaylarından beklenen mesleğe ilişkin kişisel eğilimler arasında dürüstlük, iletişime açıklık, öz farkındalık, empatik anlayış, esneklik, yardım etmeye gönüllü olma gibi özellikler yer almaktadır (Korkut-Owen, Tuzgöl-Dost ve Bugay, 2014). Miller ve arkadaşları (2019) psikolojik danışmanların mesleğe ilişkin kişisel eğilimlerinin bilişsel etmenler, kişisel özellikler, ilişkilere yönelik yeterlilikler ve değer yönelimlerini içeren kişisel ve profesyonel işlevlerle ilgili alanları kapsadığını ve bu alanların birbiriyle ilişkili ancak bağımsız olan dokuz özellikte açıklanabildiğini belirtmektedirler: Bilişsel, etik/yasal, kişilerarası, kişisel iyilik hali, kişisel-profesyonel sınırlar, profesyonellik, kendini kontrol etme ve mesleğe uygunluk. Görüldüğü gibi farklı çalışmalarda mesleğe ilişkin kişisel eğilimlerle ilgili sunulan listelerde bazı ortaklıkların yanı sıra farklılıklara da rastlanmaktadır. Psikolojik danışman eğitimi sonunda öğrencilerin iyi psikolojik danışmanlar olabilmeleri için alana ilişkin bilgi ve becerileri kazanmalarının yanı sıra mesleğe ilişkin kişisel eğilimlerinin de gelişmesi ve zenginleşmesi gerekmektedir. Mesleğe ilişkin kişisel eğilimlerin öğretilbilir ve değiştirilebilir olmaları (Knopp ve Smith, 2005) nedeniyle, psikolojik danışman eğitiminin psikolojik danışman adaylarında bu konuda farklılık yaratması beklenmektedir. Psikolojik danışman adaylarının bu özelliklerle ilgili farkındalıklarının neler olduğunun belirlenmesi önemli görünmektedir. Psikolojik danışman adayları, farklı derslerde etkili/iyi bir psikolojik danışmanın özelliklerinin neler olması gerektiğine ilişkin bazı bilgileri öğrenebilmektedirler. Yine de hangi özelliklerin daha önemli olabileceğine ilişkin neler düşündüklerinin belirlenmesi onların etkili/iyi bir psikolojik danışmanın özelliklerini nasıl gördüklerini gösterebilir. Bu da nasıl daha etkili/iyi bir psikolojik danışman olabileceklerine ilişkin çabalamaları konusunda güdüleyici olabilir. Psikolojik danışman eğitimi programındaki yüksek lisans öğrencileriyle yaptığı çalışmada Mancillas (2006) etkili bir psikolojik danışma sürecinin göstergesi olan en önemli özelliklerin iyi dinleme becerileri (% 12.5),

empati/kabul/anlayış gösterme (% 12), yargılayıcı olmama/nesnellik/açık fikirli olma (% 6.1), sıcaklık/düşünceli olma/destekleyici olma (% 5.9), dikkatli olma, (% 3.4%), dürüst/güvenilir olma (% 3.2%) ve sabırlılık (% 2.3) olarak belirtildiğini bulmuştur. Bu özellikler bir yanıyla etkili psikolojik danışmanın özelliklerine benzerlik göstermektedir.

Psikolojik danışman eğitiminin psikolojik danışman adaylarını sadece akademik açıdan değil akademik olmayan bazı özellikler açısından da değiştirmesi beklendiği göz önüne alındığında bu değişimin gerçekleşip gerçekleşmediğini ortaya koymak gerekmektedir. Bunun yollarından birisi psikolojik danışman adaylarının eğitimleri boyunca kendilerinde kişisel anlamda ne tür farklar olduğunu düşündüklerinin sormak olarak görünmektedir. Psikolojik danışman adaylarının, aldıkları eğitim süresince eğer değiştiklerini düşünüyorlarsa hangi özellikler açısından değiştiklerini ortaya koymanın psikolojik danışman eğitiminin etkililiği ile ilgili fikirlerini belirleyeceği ve bunun da psikolojik danışman eğitimini düzenlemeye ipucu sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu bulguların verilen eğitimin etkililiğini değerlendirmede izleme çalışması olarak da rol oynayabileceği düşünülmektedir.

Psikolojik danışman eğitiminin, amaçlandığı gibi akademik olarak öğretilen bazı becerilerde ve bu becerileri kullanmaya yönelik özyeterlik duygusunda fark yarattığını gösteren araştırma sonuçları bulunmaktadır. Yapılan bir çalışmada son sınıf öğrencilerinin yardım becerilerini kullanma, oturma yönetme ve zor danışmanlarla çalışma öz-yeterlik inançlarının ve yetkinlik beklentilerinin birinci sınıftakilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur (Öztürk, 2014). Kararımak ve Güloğlu, (2011) psikolojik danışman eğitimi alan birinci ve üçüncü sınıfların empatik becerilerinin üçüncü sınıflar lehine daha fazla olduğunu saptamışlardır. Diğer çalışmada ise Aladağ, Yaka ve Koç (2014) psikolojik danışma becerileri eğitiminin, psikolojik danışman adaylarının mesleki yeterliliklerini artırdığı ve mesleki kimliklerinin gelişmesini sağladığını bulmuşlardır. Özetlenen bu çalışmalar verilen eğitimin fark yarattığını göstermektedir. Öte yandan çalışılan özellikler daha çok akademik olarak kazandırılmaya çalışılan bilgi ve becerilere yöneliktir. Verilen eğitimin akademik olmayan özelliklerde de, başka deyişle mesleğe ilişkin kişisel eğilimlerde de fark yaratıp yaratmadığına ilişkin bir çalışmaya rastlanamamıştır.

Ayrıca PDR eğitiminin daha çok değişiklik yaratabilmesi psikolojik danışman adaylarının PDR eğitiminin nasıl olmasını dilediklerini belirlemek programları daha etkili olmaları için gözden geçirirken ipucu sağlaması nedeniyle önemli görünmektedir. Sander, Stevenson, King ve Coates (2000), alınan eğitimlerle ilgili öğrencilerin düşüncelerinin dikkate alınmasının önemli olduğuna dikkat çekmektedirler. Bulguların, psikolojik danışman adaylarının aldıkları eğitimden ne kadar memnun oldukları, kendilerinde daha fazla değişim yaratması için eğitimin nasıl olması gerektiğini düşündükleri gibi konuları ortaya koyabileceği düşünülmektedir. Psikolojik danışman adaylarıyla yapılan bir çalışmada katılımcıların psikolojik danışman eğitimi programlarında uygulama derslerinin ve süpervizyon hizmetlerinin artırılmasına yönelik isteklerinin olduğu bulunmuştur (Demirtaş-Zorbaş ve Ulaş, 2014). Korkut-Owen, Acar, Haskan-Avcı ve Kızıldağ (2013) tarafından PDR programlarından mezunlarla yapılan çalışmada, PDR programlarının zayıf yanlarının uygulama derslerinin azlığı, öğretilenlerin alanda uygulanabilirliğin zorluğu ve verilen süpervizyonun yetersizliği olarak değerlendirildiği görülmektedir. Foss-Kelly ve Protivnak (2017), PDR yüksek lisans öğrencilerinin psikolojik danışman eğitime ilişkin görüşleri arasında eğitim ile uygulama yaşamının uyumadığı, yeterince mentörlük ve süpervizyon sağlanmadığı bulgusuna ulaşmışlardır. Yurt içindeki ve yurt dışındaki çalışmaların sonuçları psikolojik danışman eğitiminin daha iyi olması için uygulamalara ve süpervizyonun önemine dikkat çekmektedir.

Özetlenen çalışmalar çerçevesinde bakıldığında psikolojik danışman adaylarının alana ilişkin görüşlerinin ortaya konması anlamlı görünmektedir. Bu doğrultuda çalışmanın amacı psikolojik danışman adaylarının,

- Etkili bir psikolojik danışmanın hangi özelliklere sahip olması gerektiğini,

- PDR eğitiminin onlarda kişisel ve psikolojik danışman adayı olarak hangi yönde, ne kadar değişiklik yarattığını,
- PDR eğitiminin onlarda kişisel ve psikolojik danışman adayı olarak daha çok değişiklik yaratabilmesi için nasıl olması gerektiğini düşündüklerini belirlemektir.

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada psikolojik danışman adaylarının görüşlerini incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemle göre katılımcılardan açık uçlu sorular aracılığı ile (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.40) veri toplanabilmektedir. Böylece betimsel veri toplanarak verilerde yer alan örüntüler ortaya çıkarılabilmektedir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu iki devlet üniversitesindeki 169 kadın (% 86) ve 27 (% 14) erkek olmak üzere toplam 196 PDR lisans programı öğrencisinden oluşmaktadır. Sınıf dağılımı açısından gruptaki 99 öğrenci üçüncü (% 50.5) ve 97 öğrenci ise dördüncü sınıftadır (% 49.5). Araştırma kapsamına son iki sınıftaki öğrencilerin alınmalarının nedeni, onların kuramsal alan derslerinin çoğunu almaları, bazı uygulama derslerini tamamlamaları ve gözlemleri sonucu araştırma sorularını daha iyi değerlendirebilecekleri düşüncesidir.

Veri Toplama Aracı

Veriler, katılımcıların cinsiyetleri, sınıflarına ilişkin soruların yanı sıra üç araştırma sorusunu barındıran bir form aracılığı ile elde edilmiştir. Formda yer alan sorular hazırlanırken alan yazın taraması sonucunda karar verilen ve araştırmada yanıt aranan sorular dikkate alınmıştır. Bu sorular şunlardır: “(1) Sizce iyi bir psikolojik danışmanın özelliklerinin neler olması gerekir? (2) Şu ana dek aldığınız dersleri düşünerek PDR lisans eğitiminin sizde kişisel ve psikolojik danışman adayı olarak hangi yönde, ne kadar değişiklik yarattığını düşünüyorsunuz? (3) PDR lisans eğitiminin sizi psikolojik danışman olarak geliştirmede daha etkili olabilmesi için nasıl olması gerektiğini düşünüyorsunuz?”.

Veri Toplama Süreci

Veriler, 2018-2019 Bahar döneminde ilgili üniversitelerin PDR öğretim elemanlarından izin alınarak, girilen derslerde gönüllü öğrencilerden elde edilmiştir. Öğrencilere araştırma anket sorularının bulunduğu kişisel bilgi formları dağıtılarak, kendilerine araştırmanın amacı açıklanmış; katılımın gönüllü olacağı, yanıtlarının sadece araştırma kapsamında kullanılacağı ve gizli tutulacağı belirtilmiştir. Katılımcıların yanıtlarını yazmaları yaklaşık 15 dakika sürmüştür.

Veri Analizi

İçerik analizi ile değerlendirilen veri setini araştırmacılar önce bağımsız olarak okumuş, anlamlı olan her ifadeye kodlar vermişlerdir. Kodlarla ilgili listeler oluşturulduktan sonra araştırmacılar oluşturdukları kod listelerini karşılaştırarak ortak bir kod listesine ulaşmışlardır. Bu kodlamaya dayalı olarak önce kategoriler ardından temalar oluşturan araştırmacılar ortaklık sağlamak amacıyla yeniden bu çalışmalarını karşılaştırmışlardır. Veriler tümevarımcı analiz tekniğiyle kodlanmıştır. Tümevarımcı analizde kodlamalar, verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılmaktadır. Kodlamanın ardından, ilişkili kodlardan kategoriler ve temalar oluşturulmaktadır (Sherman ve Webb, 1997; Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.227). Bu araştırmada toplanan nitel verilerde saptanan temalardaki sözcükler analiz birimi olarak ele alındığı için sözcüklerin kullanılma sıklığına bakılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.244). Çalışmanın geçerliğini sağlayabilmek için çalışma grubundakilerin alıntılarında doğrudan örnekler sunulmuştur. Bunun yanı sıra iç geçerliği sağlayabilmek için ortaya çıkan kavramların anlamlı bir örüntü oluşturup oluşturmadığına ve önceden oluşturulan kavramsal çerçeveye uygunluğuna; dış geçerlik için ise araştırma sonuçlarının, araştırmanın sorularıyla tutarlılığı,

başka araştırmalarla test edilip edilemeyeceği gibi koşullara da bakılmıştır. Araştırma sonuçlarının inanılabilirliği açısından verilerin güvenilirliği için alınan önlemlerden ilki araştırmacıların verileri önce bağımsız olarak değerlendirmeleridir. Bu çalışmada bağımsız değerlendirme dışında diğer bir önlem olarak araştırmanın sonuçlarının verilerle uyumluluğu da incelenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

BULGULAR

Bulgular araştırma sorularının sırasına göre sunulmuştur. O nedenle ilk başlık etkili bir psikolojik danışman özellikleri, ikincisi PDR eğitiminin etkisi ve son soru ise PDR eğitiminin daha etkili olması için yapılan öneriler ile ilgilidir.

Etkili Bir Psikolojik Danışmanın Özelliklerine İlişkin Bulgular

Psikolojik danışman adaylarının etkili bir psikolojik danışmanın hangi özelliklere sahip olması gerektiğini düşündükleri ile ilgili soruya yazdıkları sıfatların toplam frekansının (f=746) olduğu görülmüştür. Araştırmacılar sıfatlarla ilgili bağımsız kategorileme/gruplama çalışma yaptıktan sonra, çalışmalarını karşılaştırmışlardır. Sonunda hemfikir oldukları gruplamanın altı temada toplanabileceği konusunda uzlaşmışlardır. Bu temalar “iyi iletişim becerilerine ve iyi iletişim için gerekli koşullara sahip olma (f=282); insanlarla olmayı ve onlara yardım etmeyi isteme (f=240); öz farkındalık ve psikolojik olarak sağlıklı olma (f=101); farklılıklara/yeniliklere açıklık ve yansızlık (f=89); profesyonel tavır ve etik (f=86) ve yaşama karşı tavır (f=48)” olarak adlandırılmıştır.

İyi iletişim becerilerine iyi iletişim için gerekli koşullara sahip olmaya ilişkin yazılan özelliklerden bazılarını örnek olarak verilebilecek cümle şunlardır: K17 “ İyi bir dinleyici, empati kurabilen, karşısındakinin duygu, düşüncelerini anlayan ve iyi ifade edebilen...”. K28 “ İyi bir dinleyici. İlk ilişki kurulduğunda bile karşı tarafı rahat hissettiren. Koşulsuz kabul ve saygı düzeyi yüksek.”. K36 “ Koşulsuz saygı ve kabul. Empatik anlayış. Kişilerarası ilişkilerde iyi. Etkili iletişim becerileri.”. K68 “Etkin dinlemek en önemli gereksinim bence, karşısındakine anlaşıldığını hissettirebilmek adına. Sonrasında empatik tepkiler verebilmek. Koşulsuz kabul ve saygı da bir diğer özellik.”. K74 “ İyi bir dinleyici olmalı. Eşit düzeyde olduğunu hissettirmeli danışana. Danışanı olduğu gibi kabul etmeli.”. K100 “ İyi bir iletişim kurma gücüne sahip olmalıyız. Diğerlerini daha çok anlamaya çalışmalıyız (empati). Eleştirel değil kabul edici olmalıyız ki danışanlarımız kendini aşsın.”. K134 “ Karşıdaki insanı dinleyebilen, anlayabilen. Onun sözlü-sözsüz tüm mesajları alıp ne demek istediğini anlayabilen.”. K141 “ Empati becerisi ve iletişim becerisi gelişmiş, herkesi olduğu gibi kabul edebilen.”. K168 “ İyi bir dinleyici ve empatik bir anlayışa sahip olmalıdır. İnsanları koşulsuz kabul edebilmelidir. Sözel ve sözel olmayan dili anlayabilmeli ve etkili kullanabilmelidir.” .

İnsanlarla olmayı ve onlara yardım etmeye istemeye ilişkin yazılan özelliklerden bazılarını örnek olarak verilebilecek cümle şunlardır: K7 “ Bence en önemlisi insanları sevmesi, insanlara değer vermesi, anlayışlı ve yardımsever olması gerekir.” K19 “ İnsanları anlama ve yardım etme yönünde istekli olmalıdır.” K71 “ İnsanlara sadece insan olduğu için saygı ve sevgi duymalı, yardım konusunda herkese açık olmalıdır.” K96 “ İnsanlara yardım etmeyi seven özelliklere sahip olmalıdır.” K116 “ İnsanlara yardım etmekten keyif alıyor olması gerekir.”. K128 “ İnsanların mutluluğuyla gerçekten ilgilenmelidir.”. K152 “ Yardım etme motivasyonu yüksek olmalıdır.”. K178 “ Öncelikle gerçekten yardıma muhtaç birine yardım etmeye istekli, samimi ve dürüst olmalı.”

Öz farkındalık ve psikolojik olarak sağlıklı olmaya ilişkin yazılan özelliklerden bazılarını örnek olarak verilebilecek cümle şunlardır: K5 “Bence iyi bir PD duygularını kontrol altına alabilmeli, duygularına hakim olabilmeli, kişisel farkındalığı olmalı. Her danışana yardımım olacak diye akıldışı inançları olmamalı.” K30 “ Danışanların ruh sağlığının yanında kendi ruh sağlığını da iyileştirmek için çaba sarf eden biri olmalı.” K57 “ Kendini tanıyan, eksik ve yeterli yönlerinin farkında olan.” K77 “ Öncelikle kendisinin zayıf ve güçlü yönlerinin farkında olan.” K160 “Kendi kişilik özelliklerinin ve problemlerinin farkında olması problemlerini çözmeye, gelişmeye ve değişmeye açık olması gerekir”. K173 “ Ruhsal anlamda iyi ve sağlıklı olmalı”.

Farklılıklara/yeniliklere açıklık ve yansızlığa ilişkin yazılan özelliklerden bazılarını örnek olarak verilebilecek cümle şunlardır: K11 “*Farklılıklara saygı, yeni fikirlere açık, eleştiriye açık kültürel farklılıklara (cinsiyet, cinsel yönelim, ırk, din, statü vb.) duyarlı.*” K20 “*İnsana insan olduğu için değer vermesi gerekir temelde. Farklılıkları değerli bulmalı ve yargılamamalı.*”. K122 “*Değişim ve yeniliklere açık olmalıdır. Kültürel farklılıklara özen göstermelidir.*” K162 “*Farklılıklara karşı duyarlı, saygılı, ..*” K182 “*Farklılıklara açık, hoşgörü sahibi, tarafsız...*”

Profesyonel tavır ve etiğe ilişkin yazılan özelliklerden bazılarını örnek olarak verilebilecek cümle şunlardır: K12 “*Kültüre duyarlı, sınırlılıklarının farkında, çalışkan, etik ve sorumluluklarının farkında olan biri olması gerekir.*” K32 “*Danışanın problemini kavrama ve onu çözmesinde yeterli derecede bilgi ve beceri sahibi olmalı.*” K85 “*Karşılaştığı durumlara sağduyulu ve profesyonel olarak yaklaşabilmek.*” K93 “*Öncelikle mesleği gerçekten isteyerek icra etmesi gerektiğini düşünüyorum.*” K171 “*Mesleki yeterliliğinin olması.*” K 177 “*Meslek kodlarını ve gerekliliklerini iyi bilmeli.*”

Yaşama karşı tavra ilişkin yazılan özelliklerden bazılarını örnek olarak verilebilecek cümle şunlardır: K46 “*Merhametli, araştırmacı, aktif, mizahi kişiliği olan bir psikolojik danışman olmalı.*” K59 “*İyi bir psikolojik danışman naif bir yüreğe sahip olmalıdır. Yaşamı sevmeli, pozitif olmalı, birçok yaşantıya açık olmalı ve değişime hazır olmalıdır.*” K65 “*İyi bir psikolojik danışman kendini sadece derslerde değil sosyal hayattaki ilişkilerle geliştirmeli ve çok yönlü olmalıdır.*” K108 “*Enerjik, hayata bağlı, yaratıcı, yapıcı.*” K163 “*Pozitif, güleç, insan canlısı.*”

Psikolojik danışman adaylarının iyi bir psikolojik danışmanda olması gerektiğini düşündükleri özelliklerle ilgili bulgular, katılımcıların zengin bir liste sağladığını göstermektedir. Aşağıda katılımcıların etkili psikolojik danışman olabilmek yolunda psikolojik danışman eğitiminin onlarda yarattığı değişikliklere ilişkin algılarına yönelik bulgular verilmiştir.

PDR Eğitiminin Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu psikolojik danışman adaylarının PDR eğitiminin onlarda kişisel ve psikolojik danışman adayı olarak hangi yönde, ne kadar değişiklik yarattığını düşündükleri ile ilgilidir. Verilen yanıtlara göre katılımcılardan altısı alınan eğitimin yeterince fark yaratmadığına ilişkin ifadeler kullanmışlardır. Bu altı öğrenciden sadece birisi eğitimin hiç fark yaratmadığını belirtmiştir. Katılımcının ifadesi şu şekildedir. K138 “*Hiçbir değişiklik yarattığını düşünmüyorum*”. Alınan eğitim fazla değişiklik yaratmadığını belirten öğrencilerin örnek cümleleri şunlardır: K10 “*Aldığım lisans derslerinin çok büyük değişiklik yarattığını söylemem zor ama derslere ek olarak okuduğum kitaplar, sosyal etkileşimlerimle beraber özgüvenli atılan, sevecen biri oldum. Biraz azim kaybettim ama bu kaybı sindirmeye çalışan biri oldum.*” K18 “*İyi ve kötü yönde değişiklikler oldu. Hem kendi davranışlarıma hem başkalarının davranışlarına aşırı dikkat etmeye başladım. Bu da beni mutsuz edebiliyor. Kendimle ilgili aşırı düşünüyorum. Nasıl yürüdüğüme odaklanmaktan yürümeyi unutmak gibi bir şey.*” K127 “*İyi yönde farklılık yapmadı. Ne olmamam gerektiğini gösterdi de ne olacağımı ilişkin fikrim yok.*” K192 “*Aşırı fark yaratmadı. Biraz saygımı artırdı*”. Bu altı öğrenciden sadece birisinin son sınıf öğrencisi olması anlamlıdır. Kalan 190 kişinin psikolojik danışman eğitiminin onlarda ne tür değişiklikler yarattıklarına ilişkin verdikleri yanıtlara (f=371) bakıldığında, yanıtların üç temada toplanabileceği görülmüştür. Bu temalar “kendini tanıma ve değiştirmeye ilgili farkındalıklar” (f=146), “başkalarını tanıma ve anlamayla” ilgili (f=126) ve “iyi iletişim kurmaya başlamak gibi profesyonel yanın güçlenmesidir” (f=99).

Kendini tanıma ve değiştirmeye ilgili farkındalıklarla ilgili olarak alt kategorilerden biri “kendini daha iyi tanıma”, farkındalıkların artmasıyla ilgili diğer alt kategori ise, “kendini değiştirmeyi, duygularını kontrol etmeyi öğrenmekle” ilgilidir. Bu konuda verilebilecek örnek cümleler şunlardır: K9 “*PDR’den önceki ben ile sonraki ben arasında gerçekten çok fark olduğunu düşünüyorum. Fevri ve çabuk öfkelenen bir insandım. Fakat şimdi öfkemi kontrol edebiliyorum*”. K27 “*Kendimi keşfetmemi sağladı. Beklediğimden farklı biri oldum. Yani özetle kim olduğumu öğrenme yolunda ilerlememi sağladı.*” K57 “*Kişisel olarak kendime olan*

farkındalığının artmasında bana büyük ölçüde yarar sağladığımı düşünüyorum. Mesleki olarak ise nitelikte bir danışman olabilmem açısından beni oldukça geliştirdiğini de düşünüyorum.” K65 “*Lisans eğitimim boyunca kendimi daha iyi tanımaya başladım. Kendimle ilgili ve genel olarak yaşamla ilgili bir farkındalık kazandım”.* K68 “*Kendimi sorgulayabiliyorum. Bilişsel çarpıtmalarımın farkına vararak hareket edebiliyorum.”* K75 “*Kendime ve geçmiş yaşantılarıma yönelik farkındalığının arttığını düşünüyorum. Ancak değişimin ve farkındalığın beraberinde getirdiği acıyı da fazlasıyla hissediyorum.”* K142 “*Öncelikle kendime yönelik farkındalığının artmasına yardımcı oldu. İnsanlar arası ilişkilerde daha anlayışlı, daha empatik, daha kendimden emin olmama fayda sağladığı için daha iyi ve mutlu hissetmeme neden oldu.”* K148 “*Öncelikle kendimde anlam veremediğim, çözemediğim şeylerle karşılaştığımda bana dokunduğunu hissediyorum.”* K153 “*Duygularımı kontrol etmemi, kendimi ifade edebilmemi, tahammülümün artmasını sağladı.”.*

Başkalarını tanıma ve anlamayla ilgili başkalarını anlamamanın ve onlarla olma isteğinin artması esnek ve hoşgörülü olmaya başlanması ve önyargıların azalmaya başlaması ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Başkalarını anlamamanın artması konusunda verilebilecek örnek cümleler şunlardır: K1 “*İnsanları daha kolay anlamamı sağladı. Önyargılarımın çoğunu kırdım diyebilirim.”* K11 “*İnsanların davranışları hakkında daha iyimser bakış açısına sahip olmaya başladım. Kalıp yargı ve ön yargılarla düşünmektense daha sorgulayıcı, mantıklı, duygusal çerçevede düşünmeye başladım. Daha toleranslı olmaya başladım.”* K19 “*Nerdeyse bambaşka bir insana dönüştüm. İnsanlara karşı daha az önyargılıyım. Kalıp yargılarım öncesine göre daha az.”* K21 “*İnsanları dinleme ve anlama isteğimi/becerimi artırdı. Sosyalleştim. İnsanlara ve aileye daha çok önem vermeye başladım.”* K24 “*Psikolojik danışman adayı olarak terapötik becerileri kazanmama ve insanlara bilinçli yaklaşmama katkı sağladı.”* K37 “*Önyargılarımın farkında olma konusunda çok şey kattığını düşünüyorum.”* K79 “*Bu bölümü seçme sebebim daha çok kişisel ihtiyaçlarım içindi ama aldığım eğitim sayesinde aslında insanlara yardım etme isteğimin de bu bölümü seçmemde etkili olduğunu düşünüyorum.”* K113 “*Başka kendime daha sonra da insanlara bakış açımı değiştirdiğini düşünüyorum. İnsanlara karşı etiketleme yapmamayı öğrendim.”* K139 “*İletişim kurma ve insanları anlama konusundaki bilgi becerim ve yeterliliğim arttı. İnsanların yaşadıkları olaylarda başlarına gelenleri ve yaşadıklarını daha anlayışla karşılıyorum artık.”* K168 “*Bu bölüm kendimi ve diğer insanları daha iyi anlamamı sağladı.”* K100 “*Kendimi ve diğer insanları daha iyi anlamama yardımcı oldu. Önyargılarımı azaltmamda da büyük etkisi oldu.”* K105 “*Farklılıklara tolerans düzeyim yükseldi.”.*

Profesyonel yanın gelişmesinde iyi iletişim kurmaya başlamak, daha kolay sorun çözebilmeye başlamak, iyimserliğin umudun artması/yaşama olumlu bakmak ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Bu konuda verilebilecek örnek cümleler şunlardır: K14 “*Karşımdaki insanın bana doğru gelmesinden başlayıp beden dili, konuşurken duygularını hissetmek ve anlamlı bir cevap vermek benim için büyük değişiklik.”* K22 “*Bölüm insanları kabullenmemi, anlamamı ve anlamaya çalışmamı, saygı duymayı koşulsuz kabul etmeyi öğretti. Hayata ve olaylara karşı bakış açımı değiştirdi.”* K46 “*İnsanlara, hayata bakış açım değişti.”* K55 “*Bir psikolojik danışman adayı olarak birinci sınıftan bu yana özellikle sıradan sohbetin ötesinde “iyileştirici ilişki”yi kurabilmeye yönelik yol aldığımı inanıyorum. K62 “PDR lisans eğitiminin beni oldukça değiştirdiğine inanıyorum, dar bir bakış açısı yerine daha esnek düşünemilmeye başladım.”* K84 “*Kendimi insanlara yardım etmek konusunda daha profesyonel gözle bakma konusunda geliştirdiğini düşünüyorum.”* K94 “*İnsanların sorunlarına daha çok yardımcı olmamda etkili oldu. Problem çözme becerilerimin artmasını sağladı.”* K114 “*İnsanlarla iletişimimde onlara daha az zarar verici yolları araştırmama teşvik ediyor.”* K119 “*PDR alanından önce bu kadar anlayışlı değildim. Hayata farklı bakış açısından bakmamı sağladı. K145 “Hayata bakış açımda olumlu yönde değişiklikler oldu.”* K161 “*İnsanları daha çok*

dinlemeye başladığımı fark ettim. Lisans eğitimimden önce iletişim becerilerim çok daha zayıftı.”

Katılımcıların psikolojik danışman eğitiminin kendilerinde yarattığı farklılıklarının kendilerine, başkalarına ve alana yönelik olarak gruplanabileceği görülmektedir. Aşağıda psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışman eğitiminin daha da etkili olmasına yönelik önerileri sunulmuştur.

PDR Eğitiminin Daha Etkili Olmasıyla İlgili Önerilere İlişkin Bulgular

PDR eğitiminin daha etkili olmasıyla ilgili öneriler sorulduğunda sadece iki katılımcının öneride bulunmadığı kalan 194 katılımcının ise en az bir öneride bulunduğu görülmüştür. Öneride bulunmayan katılımcılardan birisi K138 *“Bu buraya yazılacak kadar değersiz değil”* diyerek önerilerini paylaşamayacağını belirtmiştir. Bir katılımcı da K41 *“Lisans eğitimi yeterli değil. Bazı dersler daha uzun iki dönem olsa”* doğrudan programı yetersiz bulunduğunu söylemiş ve bazı önerilerde bulunmuştur.

Katılımcıların dile getirdikleri önerilerin (f=301) uygulama derslerinin ve süpervizyonun artırılması, derslerin yeniden düzenlenmesi ve öğretim üyeleri ile öğrenci ilişkisi biçiminde üç ana temada toplanabileceği görülmüştür. En fazla frekans alan öneri uygulamaların ve uygulama derslerinin ve süpervizyonun artırılması (f=186) ile ilgili olmaktadır. Sınıfların ve derslerin sayısı, dönem ve işlenişlerinin düzenlenmesine yönelik olarak (f=99) verilen önerileri öğretim üyeleri ile öğrenci ilişkilerine yönelik olanlar (f= 16) izlemektedir.

Uygulamaların, uygulama derslerinin ve süpervizyonun artırılmasına ilişkin önerilere verilebilecek bir kaç örnek cümle şunlardır: K4 *“Daha yaşantıya yönelik uygulama dersleri, provalar, alıştırma etkinlikleri gibi şeyler yapılabilir.* K26 *“Daha çok uygulama olmalı. Mesela ben çekingen biriyim ve sadece dersi dinliyorum ve geçiriyorum ama hocalarımız bizi soru, gözlem, danışma vb. bunlara maruz bırakırsa daha çok geliştireceğimizi düşünüyorum.”* K43 *“Hep teorik olarak görüyoruz dersleri. Uygulama kısmına daha çok ağırlık verilebilir. Bir sorunun kaynağının neler olabileceğini tahmin edebiliyoruz ama çözümün ne olacağına dair bir şeyler anlatılmıyor.”* K78 *“Klinik ortamda daha fazla teorik ve pratik ders seçenekleri ile zenginleştirilmiş danışmanlık becerileri desteklenmeli. Süpervizörler eşliğinde danışma seansları yapılandırılmalı.”* K85 *“Daha fazla uygulamaya yönelik ve anlatılan konunun sınıfta canlandırılarak küçük örneğinin gösterilmesi daha hazır bireyler yetiştirmek konusunda etkilidir.”* K89 *“Daha fazla uygulamalı ders ve süpervizyon olmalı”* K98 *“Teori dersleri çok güzel bilgiler sunuyor bize fakat uygulayarak yapmanın daha etkili ve kalıcı olduğuna inanıyorum. O nedenle uygulama derslerinin daha fazla olması gerektiğini düşünüyorum.* K130 *“Uygulama derslerinin artması. Teorik derslerle pratiğin içi içe geçmesi yani önce teorik sonra pratik değil örüntülü biçimde”.* K149 *“ Uygulamaların daha fazla yapılması gerektiğini ve her yaptığımızda da geri bildirim verilmesi gerektiğini düşünüyorum.”* K151 *“ Daha çok uygulama olabilir ancak bu uygulamalara süpervizyon da verilmeli ve bu süpervizyonlar 3-5 kişilik küçük gruplarla yürütülmeli.”* K161 *“4. Sınıfın güz döneminde süpervizyon altında sadece bir danışma yürütüyoruz. Bunun yetersiz olduğunu düşünüyorum. Ayrıca süpervizyonlar bire bir verilirse daha sağlıklı olur.”* K196 *“Dört yıl boyunca yalnızca bir kez bireyle psikolojik danışma süreci yürütüyoruz. Birden fazla olması daha işlevsel olabilir. Bunun yanında staj için sadece RAM [Rehberlik Araştırma Merkezi] ya da okullara gidiyoruz. Bu dönüşümlü olarak gerçekleşse daha fazla deneyimimiz olur.”*

Sınıf ve derslerin düzenlenmesine yönelik verilen öneriler arasında öğrenci sayısının azaltılması, derslerin bazılarının ilk iki yıldan itibaren verilmesi ya da eğitimle ilgili derslerin yerine PDR ile ilgili derslerin artırılması, derslerin işlenişinin ve ders değerlendirmelerinin düzenlenmesi, kültürel gerçeklere dikkat edilmesi bulunmaktadır. Bu önerilere örnek olarak şu cümleler verilebilir: K15 *“Pratik derslerin daha fazla olması gerektiğini düşünüyorum, ayrıca hoca*

başına düşen öğrenci miktarı azalursa dersler daha verimli işlenebilir.” K49 “Sınıf mevcutları azaltılıp akademisyen kadroları artırılmalı”. K74 “Daha az öğrenci alıp bireysel olarak ilgilenilmeli.” K101 “Sınıfların daha az kişi olmasını ve daha etkileşimli geçmesini isterdim.” K57 “Eğitimin ilk iki yılının son yıllara göre daha az verimli geçtiğini düşünüyorum. Alana yönelik daha fazla ders olabilir.” K108 “ Özellikle ilk iki yıl alanla alakalı olarak çok az ders aldığımı ve çok az geliştiğimi hissettim. İlk iki yılın dersleri revize edilebilir”. K145 “Uygulama derslerinin ikinci sınıf gibi erken başlamasının bizi daha iyi hazırlayacağını düşünüyorum.” K162 “Öğretmenlik gibi derslerinden çok psikoloji ile ilgili derslerin olması gerektiğini düşünüyorum. K12 “Eğitimin birçoğunu kuram ezberlemeye dayalı olması pek etkili olmuyor. Uygulama derslerinin fazlalaşması, kültüre duyarlı psikolojik danışma gibi kendimizin ve çevremizdeki farklılıklar hakkında bilgi sahibi olabileceğimiz, kendimizi geliştirme potansiyeli fazla olan derslerin artırılması gerekiyor.” K23 “ Dersler teorik gidiyor, pratik yapamıyoruz. Daha çok makale, film önerilebilir. Sınıfta daha çok uygulama yapabiliriz.” K28 “Sınav odaklı olmak yerine araştırma odaklı olabilir. Çünkü birkaç konuda uzun soluklu araştırma hazırlayıp sunmak bana göre daha akılda daha kalıcı oluyor.” K66 “Bazı derslerin zaman kısıtlamasından dolayı yüzeysel işlendiğini düşünüyorum. Bölümle ilgili derslerin son iki yıla sıkıştırılması çok yoğun geçmesine neden oluyor. Bu nedenle bazı şeyleri öğrenmeden mezun olmak beni kaygılandırıyor.” K105 “ Derslerin slayttan işlenmemesini isterdim.” K3 “Kültüre ve topluma dayalı, güncel sorunların da tartışıldığı bir programın bizi daha çok geliştireceğini düşünüyorum.” K77 “Kendi kültürümüze daha fazla yaklaşmamız gerektiğini düşünüyorum. Bazen aldığım derslerin bizim topraklarımızda karşılığı olmadığı hissine kapılıyorum.” K190 “Okulun 5 yıl olması, son bir yılın sadece staj üzerine olması bizi mesleğe daha rahat hazırlayacaktır diye düşünüyorum”.

Öğretim üyeleri ile öğrenci ilişkilerine yönelik yazılan öneriler öğretim üyelerinin (hocaların) model olmaları ve öğretim üyeleri ile öğrencilerin iletişimde bulunmalarını sağlayacak sosyal fırsatların sağlanmasına yöneliktir. Bu konuda örnek olarak şu cümleler verilebilir: K62 “Öncelikle hocalarımızın anlattıklarını uygulamalarını isterdim. Örnek verecek olursam empati anlatan hocamız empati yeteneği olan biri olmalı. “K64 “ Bana kalırsa eğitim öğretmen öğrenciyi okuldan soğutmamalı. Ve özellikle son sınıfa yapılan yüklenen yoğunluğun empatiyi anlatmalarına rağmen bölüm hocalarımızı pek de bunu uygulamadığını gösterir nitelikte. Çünkü asla bizim ne yaptığımızı bildiklerini ve bizi düşündüklerini düşünmüyorum.” K75 “Hocalarımızın bizlere anlattığı empati kavramını bizlere de göstermeleri gerektiğine inanıyorum.” K102 “ Eğitim veren hocaların diğer bölüm hocalara oranla daha sıcakkanlı ve pozitif olmaları, konuşma tavrı ve davranışlarının bize örnek olmaları gerekir.” K24 “ Hocalar öğrencilerle ders dışında da iletişim halinde olabilecekleri sosyal faaliyetler düzenlenmeli.” Katılımcıların psikolojik danışman eğitiminin daha da etkili olması için verdikleri öneriler anlamlı görünmektedir. Bu öneriler lisans programının dersler ve ders düzeni açısından nasıl olması gerektiğin ortaya koymakta; uygulama derslerinin önemine ve öğretim üyelerinin kişilik özellikleri ile öğretim üyelerinin öğrencilerle ilişkilerinin eğitimdeki etkisine işaret etmektedir.

TARTIŞMA

Etkili Bir Psikolojik Danışmanın Özellikleri ile İlgili Bulguların Tartışma ve Yorumu

İlk soruya ilişkin bulgulara bakıldığında *etkili bir psikolojik danışmanın* sahip olması gereken özelliklerin iyi iletişim becerilerine ve iyi bir iletişim için gerekli koşullara sahip olma; insanlarla olmayı ve onlara yardım etmeyi isteme; öz farkındalık ve psikolojik olarak sağlıklı olma; farklılıklara/yeniliklere açıklık ve yansızlık; profesyonel tavır ve etik ve yaşama karşı tavır temaları altında toplanabileceği görülmüştür. Mancillas (2006) psikolojik danışman adaylarının etkili psikolojik danışmanın özelliklerini iyi dinleme becerileri, empatik/kabul edici/anlayışlı, yargılamayan / nesnel/ açık fikirli, sıcak/ düşünceli /destekleyici, dürüst/güvenilir ve sabırlı olarak belirttikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu özellikler bu çalışmada bulunan bulgularla bazı ortaklıklar göstermektedir.

Öğrencilerin ifade ettikleri özelliklerle başarılı bir psikolojik danışmanın özelliklerinin neler olduğuna ilişkin alan yazındaki ayrımlara bakıldığında bazı ortaklıklar olduğu görülmektedir. Örneğin Spurgeon ve arkadaşları (2012), mesleğe ilişkin kişisel eğilimleri alana bağlılık, açıklık, saygı, dürüstlük ve öz farkındalık; Halinski (2009) sıcak ve kabul edici olmak, empatik olmak, esnek olmak, öz farkındalık ve içtenlik olarak sıralamaktadır. Miller ve arkadaşları (2019) ise bilişsel etmenler, kişisel özellikler, ilişkilere yönelik yeterlilikler ve değer yönelimlerine ilişkin bilişsel, etik/yasal, kişilerarası, kişisel iyilik hali, kişisel-profesyonel sınırlar, profesyonellik, kendini kontrol etme ve mesleğe uygunluk özelliklerini vurgulamaktadırlar. Gibbons, Cochran, Spurgeon ve Diambra, (2013) yüksek lisans öğrencilerinin başarılı bir psikolojik danışmanın özelliklerinin farkında olduklarını, kendilerini, akranlarını ve öğretim üyelerini bu anlamda değerlendirebildiklerini saptamışlardır.

Türkiye’de yapılan bir çalışmada psikolojik danışman eğitimcileri psikolojik danışman adaylarının dürüstlük, iletişime açıklık, öz farkındalık, empatik anlayış, esneklik, yardım etmeye gönüllü olma gibi özelliklere sahip olmaları gerektiği daha fazla vurgulamışlardır (Korkut-Owen, Tuzgöl-Dost ve Bugay, 2014). Dikkate değer biçimde henüz mezun olmamış olmalarına rağmen katılımcıların iyi ve etkili bir psikolojik danışmanın hangi özellikleri taşıması gerektiği konusunda alanyazına yakın değerlendirmeler yaptıkları görülmektedir. Bu özelliklerin derslerde vurgulanmış olması nedeniyle katılımcıların bu sıfatları yazma olasılığı bulunmaktadır. Ayrıca psikolojik danışman adaylarının alana ilişkin mesleki eğilime sahip oldukları için alanın gerektirdiği kişilik özelliklerinin daha fazla farkında olmaları da söz konusu olabilir.

PDR Eğitiminin Etkisiyle İlgili Bulguların Tartışma ve Yorumu

PDR eğitiminin etkisi açısından bakıldığında katılımcılar, aldıkları eğitim sayesinde kendini tanıma ve değiştirmeye ilgili farkındalıklar kazandıklarını, başkalarını tanıma ve anlamaya ilgili daha iyi biri durumda olduklarını ve iyi iletişim kurmaya başlamak gibi profesyonel yollarında ilerlemeler olduğunu belirtmektedirler. Verilen PDR eğitiminin sadece akademik alanda değil, akademik olmayan alanlarda da fark yaratması beklendiği (CACREP, 2016; Garner, Freeman ve Lee, 2016; Knopp ve Smith, 2005; Miller vd., 2019; Swank, 2010) dikkate alındığında bu bulgular anlamlı görünmektedir. Özellikle ilk iki temanın ağırlıklı olarak akademik olmayan özellikleri barındırdığı görülmektedir. Son temada ise profesyonel yanın gelişmesi açısından akademik olan ve olmayan özelliklerin bir arada yer aldığı anlaşılmaktadır. Bu bulgular, PDR eğitiminin sadece akademik özelliklerde değil diğer özelliklerde de artışa neden olduğunu göstermesi açısından anlamlı görünmektedir. Alanyazında psikolojik danışman eğitiminin öğrencilerin akademik olmayan özelliklerde fark yaratmasına yönelik fazla çalışmaya rastlanmamaktadır. Ulaşılan bir çalışmada yüksek lisans öğrencileriyle araştırma yapılmış ve katılımcıların programın, özellikle öz farkındalıklarını artırdığını, kişisel büyümeyi hızlandırdığını ve alana bağlılığın güçlendiğini ifade ettikleri saptanmıştır (Gibbons vd., 2013).

Psikolojik danışma lisans eğitiminde verilen İnsan İlişkileri ve İletişim, Psikolojik Danışma İlke ve Teknikleri, Gelişim Psikolojisi, Kişilik Kuramları, Kültüre Duyarlı Psikolojik Danışma, Davranış Bozuklukları, Grupla Psikolojik Danışma ve Bireyle Psikolojik Danışma Uygulamaları gibi derslerin psikolojik danışman adaylarında alanla ilgili bir dizi bilgi ve beceri kazandırması beklenmektedir. Eğitim sonucunda alanla ilgili akademik olarak bilgi ve beceri kazanmanın yanı sıra psikolojik danışma adaylarının kendilerine ve başkalarına ilişkin farkındalıklarında da artış olması beklenen diğer bir sonuçtur. Bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre alanla ilgili alınan derslerin bireylerin kendilerine, başkalarına yönelik farkındalıklarında ve iletişim becerilerini daha etkili kullanabilme, sorunları daha kolay çözebilme gibi bazı becerilerinde artış yaratabildiği söylenebilir. Buna katılımcıların ifadelerine göre, psikolojik danışman eğitiminin insanlara ve yaşama bakış açısının olumlu yönde fark yarattığı da eklenebilir. Konuyla ilgili yapılan araştırma sonuçlarının psikolojik danışman eğitiminin daha çok bireylerin empati düzeylerindeki etkisine yönelik olduğu görülmektedir.

Kararımak ve Güloğlu (2011) tarafından yapılan bir çalışmada psikolojik danışma lisans öğrencilerinin empati düzeylerinin alınan eğitim sonucu arttığı saptanmıştır. Öztürk ve Kuşci (2018) de psikolojik danışma lisans öğrencilerinin diğer bölüm öğrencilerine göre empati düzeylerinin daha yüksek olduğunu saptamışlar ve bunun alınan eğitimle ilgili olabileceğini savunmuşlardır. Genel olarak PDR eğitiminin değil de bazı derslerin psikolojik danışman adaylarında yarattığı etkilerle ilgili bazı çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin çok kültürlü psikolojik danışma dersinin etkilerinin

incelendiği yarı deneysel çalışmalarda dersin öğrencilerin kültürel empati ve açıklık boyutlarında anlamlı gelişmeler sağladığı saptanmıştır (Kağmıcı, 2011; Sezer, 2017). Grup Rehberliği Etkinlikleri dersinin etkililiğinin incelendiği bir diğer çalışmada dersi alan öğrencilerin, duygu ve düşüncelerini fark etme ve ifade etme, bazı düşünce ve davranışlarını değiştirme, insanları tanıma ve anlama, iletişim becerilerini geliştirme gibi konularda kendilerini daha iyi hissettikleri sonucu elde edilmiştir (Atıcı, Sanberk ve Ortakale, 2011).

PDR Eğitiminin Daha Etkili Olmasına İlişkin Önerilerle İlgili Bulguların Tartışma ve Yorumu

Psikolojik danışman eğitimini daha etkili olması için belirtilen önerilerin başında *uygulama derslerinin ve süpervizyon verilmesinin* artırılması gelmektedir. Bu çalışmada elde edilen bulguyu destekler biçimde psikolojik danışman adaylarıyla yapılan bir çalışmada *uygulamaların ve uygulama derslerinin ve süpervizyon hizmetlerinin* artırılmasına yönelik isteklerinin olduğu bulunmuştur (Demirtaş-Zorbaş ve Ulaş, 2014). Alanyazındaki bu konudaki çalışmalarda psikolojik danışman adaylarıyla daha az çalışılmış, araştırmalar daha çok psikolojik danışmanlarla yapılmıştır. Psikolojik danışma mezunları ile yapılan bir izleme çalışmasında mezunların PDR programlarının güçlendirilmesine ilişkin önerilerinin başında uygulama derslerinin sayıca artırılması geldiği bulgusuna ulaşılmıştır (Korkut-Owen, Acar, Haskan-Avcı ve Kızıldağ, 2013). Benzer olarak başka bir araştırmada alanda çalışan psikolojik danışmanların üçte birinin lisans eğitiminin en eksik yanının uygulama ve süpervizyon eksikliği olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır (Tuzgöl Dost ve Keklik, 2012). Aladağ (2013) psikolojik danışma lisans programlarında en sıklıkla kullanılan yöntemin anlatım yöntemi olduğu, anlatım yöntemi ile birlikte model sunma, uygulama ve geribildirim-süpervizyon verme yöntemlerin sadece bazı lisans programlarının kullanıldığını bulmuştur. Dolayısıyla uygulama ve süpervizyon tüm psikolojik danışma programlarında yaygın olarak kullanılmamaktadır. Bir başka çalışmada Hamamcı, Murat ve Çoban (2004), alanda çalışan psikolojik danışmanların aldıkları PDR eğitimini kuramsal olarak yeterli bulsalar da uygulamada bazı problemler yaşadıklarını vurguladıklarını bulmuşlardır. Katılımcılar bu durumu, üniversite eğitimlerinin daha çok kuramsal olmasına ve uygulamaya yönelik eğitim almamalarına bağlamaktadırlar. Psikolojik danışma eğitimcilerinin psikolojik danışman adaylarının mesleğe yönelik kişisel eğilimin artırılmasına ilişkin önerilerinin başında bireysel ve grupla psikolojik danışma uygulama derslerinin ve süpervizyonun artırılması gelmektedir (Korkut-Owen, Tuzgöl-Dost ve Bugay, 2014). Romanya’da PDR yüksek lisans öğrencileri uygulama derslerinin artırılmasını istemektedirler (Butnaru, 2015). Öte yandan ABD’de yapılan bir çalışmada PDR yüksek lisans öğrencilerinin uygulamalar aşamasında daha etkili süpervizyon alma gereksinimlerinin olduğunu saptanmıştır (Storlie, Baltrinic, Mostade ve Darby, 2017). Başka bir çalışmada yüksek lisans öğrencilerin psikolojik danışma sürecinden geçmeye istekli oldukları bulgusuna ulaşılmıştır (Leech, 2007). Araştırma sonuçları ülkelere göre bazı farklılıklar gösterse de, lisans ve yüksek lisans öğrencilerinin, psikolojik danışman olarak çalışanların ve psikolojik danışma eğitimcilerinin ortak olarak psikolojik danışmada uygulamaların, uygulama derslerinin ve verilen süpervizyon hizmetlerinin artırılmasını önermeleri anlamlı görünmektedir.

Sınıf ve derslerin düzenlemesine yönelik verilen öneriler öğrenci sayısının azaltılması, derslerin bazılarının ilk iki yıldan itibaren verilmesi ya da eğitimle ilgili derslerin yerine PDR ile ilgili derslerin artırılması, derslerin işlenişinin ve ders değerlendirmelerinin düzenlenmesi, kültürel gerçeklere dikkat edilmesi biçimindedir. Benzer biçimde Korkut-Owen ve arkadaşları (2013) tarafından yapılan çalışmada psikolojik danışma alanından mezun olanların psikolojik danışman eğitiminin daha etkili olmasına yönelik önerileri arasında kuramsal derslerin yeniden düzenlenmesi, öğretim üyelerinin akademik donanımlarının artırılması gibi önerilerin de yer aldığı bulunmuştur. Yüksek lisans öğrencileriyle yapılan çalışmalarda derslerin işlenişinin ve değerlendirilişlerini gözden geçirilmesini istediği saptanmıştır (Burnett, Long ve Horne, 2005; Butnaru, 2015). *Öğretim üyeleri ile öğrenci ilişkilerine* yönelik yazılan öneriler öğretim üyelerinin rol modeli olmaları ve öğretim üyeleriyle öğrencilerin iletişimde bulunmalarını sağlayacak sosyal fırsatların sağlanması olarak sıralanmıştır. Psikolojik danışman eğitimcilerinin psikolojik danışman adaylarından beklenen mesleğe ilişkin kişisel eğilimlerin eğitim süreci içinde nasıl geliştirilebileceğine ilişkin önerileri arasında öğretim üyelerinin rol model olması, ders dışı sanatsal-kültürel faaliyetlerin desteklenmesi de yer almaktadır (Korkut-Owen, Tuzgöl-Dost ve Bugay, 2014). Psikolojik danışman eğitimde doktora yapan öğrencilerin de

öğretim üyeleriyle aralarındaki ilişkinin daha iyi olmasını beklediklerine ilişkin araştırma sonucu bulunmaktadır (Henfield, Owens ve Witherspoon, 2011).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada psikolojik danışman adaylarının etkili bir psikolojik danışmanın hangi özelliklere sahip olması gerektiğini, PDR eğitiminin onlarda kişisel ve psikolojik danışman adayı olarak hangi yönde, ne kadar değişiklik yarattığını, PDR eğitiminin onlarda kişisel ve psikolojik danışman adayı olarak daha çok değişiklik yaratabilmesi için nasıl olması gerektiğini düşündüklerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla alanla ilgili dersler almaları nedeniyle üçüncü ve son sınıf öğrencilerine ulaşmanın daha doğru olacağı düşünülmüştür. Açık uçlu sorulara verilen yanıtlara göre psikolojik danışman adayları, iyi bir psikolojik danışmanda olması gereken özellikleri iyi iletişim becerilerine ve iyi bir iletişim için gerekli koşullara sahip olma; insanlarla olmayı ve onlara yardım etmeyi isteme; öz farkındalık ve psikolojik olarak sağlıklı olma; farklılıklara / yeniliklere açıklık ve yansızlık; profesyonel tavır ve etik ve yaşama karşı tavır olarak belirtmektedirler. Psikolojik danışman eğitiminin onlarda yarattığı farklılıkları kendilerini daha fazla tanıma ve değiştirme, başkalarını daha iyi tanıma ve anlamaya ve iyi iletişim kurmaya başlamak gibi profesyonel alanda artma olarak dile getirmişlerdir. Psikolojik danışman eğitiminin daha etkili olması için yaptıkları önerilerin uygulama derslerinin ve süpervizyonun artırılmasına; sınıfların ve derslerin sayısı, dönem ve işlenişlerinin düzenlenmesine ve öğretim üyeleri ile öğrenci ilişkilerinin artırılmasına yönelik olduğu görülmektedir. Etkili psikolojik danışmanın özellikleri ile ilgili katılımcıların belirttikleri özellikler alanyazınla ortaklıklar göstermektedir. PDR programları, derslerinde bu özellikleri daha da geliştirme konusunda bazı düzenlemeler yapabilirler. Katılımcılar verilen eğitimin aslında kendilerinde kişisel ve başkalarına yönelik farkındalıklar yarattığını belirtmektedirler. Bu sevindirici bir durumdur. Bu farkındalıkların daha da etkili ve güçlü olması için sınıf içi ve dışı etkinlikler kullanılabilir. Bu bulguların, PDR eğitimi programların gözden geçirilmesinde uygulama derslerinin ve süpervizyonun artırılmasına gibi konularda işe yarayabileceği düşünülmektedir. Üniversiteler sınıflardaki öğrenci ve ders sayısı, derslerin adı, içeriği, dönem ve işlenişlerinin düzenlenmesi konularında daha çok Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından alınan kararlara bağlı olduğundan üniversitelerin programlarına öneriler sunmak pek mümkün olmamaktadır. Diğer yandan programların YÖK'e seçmeli ders önerisinde bulunmaları olasıdır. Seçmeli ders önerilerinde bu ve benzeri araştırma sonuçlarının işaret ettiği derslere öncelik verilebilir. Aynı zamanda Türk Psikolojik Danışma Derneği gibi profesyonel yapılar bu konuda YÖK kararlarına karşı alan için doğru olan konularda savunuculuk yapma rollerini kullanabilirler. Öğretim üyelerinin öğrencilerle ilişkilerine yönelik verilen öneriler psikolojik danışman eğitimcileri tarafından dikkate alınabilir. Bunun yanı sıra araştırma sonuçlarının öğretim yöntem ve teknikleri seçimlerinde de psikolojik danışman eğitimcilerinin işine yarayabileceği düşünülmektedir. Örneğin kuramsal derslerde dahi daha yaşantısal öğretim tekniklerinin olabildiğince kullanılması öğrenilenleri daha kalıcı kılabılır. Öğretim üyelerinin anlattıkları akademik bilgilerle kendi davranışlarının örtüşüp örtüşmediğine dikkat etmeleri önemli görünmektedir.

Bu araştırmanın katılımcılarının büyük bir şehrin büyük iki devlet üniversitesi lisans öğrencilerinden oluşuyor olması araştırmanın sınırlılığı kabul edilebilir. Her iki üniversite de PDR eğitimi alanında köklü bir geçmişe sahiptir. Benzer çalışmalar farklı üniversitelerin PDR lisans öğrencileri üzerinde de tekrarlanabilir. Yapılabilecek yeni çalışmalarla PDR öğrencilerinin en fazla değişim yaşadıkları ve kazanım sağladıkları derslerin ve uygulamaların neler olduğu ve o ders ve uygulamalarının nitelikleri araştırılabilir. Benzer araştırmalar yarı yapılandırılmış görüşmelerle ve odak grup çalışmalarıyla öğrencilerle yüz yüze yapılabilir. Böylece daha detaylı ve derin bilgi ve görüşlere ulaşılabilir.

Bilgilendirme / Acknowledgement:

- 1- Araştırmanın verileri 2019 yılında toplanmıştır.
- 2- Araştırmacıların katkı oranları eşittir.
- 3- Makalenin yazarları arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.
- 4- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

KAYNAKÇA

- Akos, P., Wasik, S. Z., McDonald, A., Soler, M., & Lys, D. (2019). The challenge and opportunity of competency-based counselor education. *Counselor Education & Supervision*, 58, 98-111.
- Aladağ, M. (2013) Rehberlik ve psikolojik danışmanlık programlarında psikolojik danışma uygulaması öncesinde psikolojik danışma becerileri eğitimi: Betimsel bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 55-79.
- Aladağ, M., Yaka, B. ve Koç, İ. (2014). Psikolojik danışma becerileri eğitimine ilişkin psikolojik danışman adaylarının görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(3), 859-886.
- Atıcı, M., Sanberk, İ. ve Ortakale, M. Y. (2011). Mesleki ve kişisel gelişim açısından PDR üçüncü sınıf öğrencilerinin grup rehberliği etkinliklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(3), 459-474.
- Brown-Rice, K., & Furr, S. (2016). Counselor educators and students with problems of professional competence: A survey and discussion. *The Professional Counselor*, 6(2), 134-146.
- Burnett, J. A., Long, L. L., & Horne, H. L. (2005). Service learning for counselors: Integrating education, training, and the community. *The Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 44(2), 158-167.
- Butranu, S. (2015). Initial training of school counselors through practicum stages-Problems and possible solutions. *Scientific Annals of the 'Alexandru Ioan Cuza' University of Iasi: Educational Sciences Series*, 19, 15-28.
- Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs. (2015). Professional dispositions. 1 Aralık 2019 tarihinde <http://www.cacrep.org/glossary/professional-dispositions/> adresinden erişildi.
- Demirtaş-Zorbaş, S. ve Ulaş, Ö. (2014). Views of psychological counselor candidates about psychological counseling and guidance education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186, 1298-1301.
- Foss-Kelly, L. L., & Protivnak, J. J. (2017). Voices from the desks: Exploring student experiences in counselor education. *The Journal of Counselor Preparation and Supervision*, 9(2).
- Gibbons, M.M., Cochran, J.J., Spurgeon, S.& Diambra, J.A. (2013). The human factor: Student reactions to the integration of personal dispositions into a counseling program, *Journal of Humanistic Counseling*, 52, 5-22
- Hamamcı, Z., Murat, M. ve Çoban, A. (2004, Temmuz). Gaziantep'teki okullarda çalışan psikolojik danışmanların mesleki sorunlarının incelenmesi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Malatya.
- Henfield, M. S., Owens, D. & Witherspoon, S. (2011). African American students in counselor education programs: Perceptions of their experiences. *Counselor Education & Supervision*, 50, 226-242.
- Johnson, D., Shertzer, B., Linden, J. E., & Stone, S. C. (1967). The relationship of counselor candidate characteristics and counselor effectiveness. *Counselor Education and Supervision*, 6, 397-304.
- Kararımak, Ö. ve Güloğlu, B. (2011, Eylül). *Psikolojik danışman adaylarında empati*. 20. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Burdur.
- Knopp, T. Y., & Smith, R. L. (2005). A brief historical context for dispositions in teacher education. In R. L. Smith, D. Skarbek, & J. R. Hurst. (Eds.) *The passion of teaching: Dispositions in the schools*. (ss.1-14). Lanham, Maryland: Scarecrow Education.
- Korkut-Owen, F., Acar, T., Haskan-Avcı, Ö. ve Kızıldağ, S. (2013). Psikolojik danışma ve rehberlik programlarının mezunlar tarafından değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 354-372.

- Korkut Owen, F., Tuzgöl Dost, M. ve Bugay, A. (2014). Psikolojik danışman eğitimcilerinin psikolojik danışman adaylarının mesleğe ilişkin kişisel eğilimleri hakkındaki görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 11(1), 1037-1055.
- Leech, N.L. (2007). Requiring counseling in master's-level counseling programs: students' perceptions of counseling and psychological characteristics. *Research in the Schools*, 14(1), 19-28.
- Mancillas, A. (2006). Students' perceptions of counseling effectiveness. VISTAS Online, Article 41, 191-194. 1 Aralık 2019 tarihinde <https://www.counseling.org/knowledge-center/vistas/by-subject2/vistas-assessment/docs/default-source/vistas/counseling-students%27-perceptions-of-counseling-effectiveness> adresinden erişildi.
- McAdams, C. R., III, Foster, V. A., & Ward, T. J. (2007). Remediation and dismissal policies in counselor education: Lessons learned from a challenge in federal court. *Counselor Education and Supervision*, 46, 212-229.
- McCaughan, A. M., & Hill, N. R. (2015). The gatekeeping imperative in counselor education admission protocols: The criticality of personal qualities. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 37, 28-40.
- McKee, M. (2010). Personal development: A part of the counselor education experience. *The Association for Counselor Education & Supervision, S P E C T R U M*, 7(3), 11-14.
- Miller, S. M., Larwin, K. H., Kautzman-East, M., Williams, J. L., Evans, W. J. Williams, D.D., Abramski, A. L. & Miller, K. L. (2019). A proposed definition and structure of counselor dispositions. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 53(2), 117-130.
- National Association of School Psychologists. (2009). *Standards for training and field placement programs in school psychology*. 1 Aralık 2019 tarihinde <http://www.nasponline.org/standards/FinalStandards.pdf> adresinden erişildi.
- Öztürk. A. (2014). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık 1. sınıf öğrencileriyle 4. sınıf öğrencilerinin psikolojik danışma öz-yeterlik inançları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(51), 255-272.
- Öztürk, M. ve Kuşci, İ. (2019, Mayıs). Psikolojik danışman adaylarının empati becerileri: Diğer bölümlerle karşılaştırma. VII. *International Conference on Research in Education*, Manisa.
- Rogers, C. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin.
- Sander, P., Stevenson, K., King, M., & Coates, D. (2000). University students' expectations of teaching. *Studies in Higher Education*, 25(3), 309-323.
- Sezer, S. (2017). Çok kültürlü psikolojik danışma dersinin PDR öğrencilerinin çok kültürlü bakış açıları üzerindeki etkisi. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 15(57), 9-30.
- Sherman, R & Webb R B. (1997). *Qualitative research in education: Focus and methods*. New York: Routledge / Falmer.
- Spurgeon, S., Gibbons, M. & Cochran, J. (2012). Creating personal dispositions for a professional counseling program. *Counseling and Values*, 57(4), 96-108.
- Storlie, C. A., Baltrinic, E. R., Mostade, J., & Darby, T. (2017), Professional functioning: Exploring developmental narratives of counselor trainees. *Counselor Education & Supervision*, 56, 225-240.
- Swank, J. M. (2010). *Assessing the psychometric properties of the Counseling Competencies Scale (CCS): A measure of counseling skills, dispositions, and behaviors*. Unpublished PhD Dissertation. University of Central Florida, Orlando, Florida. 1 Aralık 2019 tarihinde <https://pdfs.semanticscholar.org/31d3/26b8fa1abc62869a6df9073c9db1571f1f5e.pdf> adresinden erişildi.
- Tuzgöl Dost, M. ve Keklik, İ. (2012). Alanda çalışanların gözünden psikolojik danışma ve rehberlik alanının sorunları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 389-407.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Fen Bilimleri Dersi ve Laboratuvar Uygulamalarına Yönelik Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri: Bir Durum Çalışması

Ramazan Soğukpınar¹
Prof. Dr. Kerim Gündoğdu^{2*}

Geliş tarihi: 07.05.2020
Kabul tarihi: 11.06.2020

Atf bilgisi:
IBAD Sosyal Bilimler Dergisi
Sayı: 8 Sayfa: 275-294
Yıl: 2020 Dönem: Güz

This article was checked by *iThenticate*.
Similarity Index 08%
Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

¹ Aydın Adnan Menderes Üniversitesi,
Türkiye,
ramazansogukpinar68@gmail.com
ORCID ID 0000 0003 4252 8930

² Aydın Adnan Menderes Üniversitesi,
Türkiye, kerim.gundogdu@adu.edu.tr
ORCID ID 0000-0003-4809-3405

* Sorumlu yazar

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, ortaokul fen bilimleri dersi ve laboratuvar uygulamalarına yönelik öğrenci ve öğretmen görüşlerinin tespit edilmesidir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcıları, 2019-2020 eğitim öğretim yılında, Türkiye'nin batı illerinden birinin merkez ilçesindeki bir devlet ortaokulunda görev yapmakta olan 6 (2 kadın, 4 erkek) fen bilimleri öğretmeni ve aynı ortaokulun tüm sınıflarında öğrenim gören 13 (5 kız, 8 erkek) öğrencidir. Veriler öğretmen ve öğrencilere yönelik hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formları ve yapılandırılmamış gözlem formu ile toplanmıştır. Toplanan veriler betimsel ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin laboratuvar uygulamalarında en çok karşılaştığı istenmeyen durumun deney malzemelerinin eksik olması, sınıfların kalabalık olması, laboratuvarında elektrik ve su tesisatının tam olmayışı olarak belirlenmiştir. Öte yandan öğretmenlerin çoğunluğu laboratuvar uygulamaları yapılırken öğrencileri gruplandırma, laboratuvarında güvenlik önlemlerinin alınmasını, öğrencilere rehberlik yapılması yeterli deney malzemelerinin temin edilmesi tavsiyesinde bulunmuştur. Yapılan gözlemler sonucunda da sınıfların kalabalık olduğu, sınıfların sınıf mevcuduna göre alan büyüklüklerinin yetersiz olduğu, sınıf yönetimini zorlaştıracak eylemler içerisinde olabildikleri gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: bilimleri, laboratuvar uygulamaları, ortaokul öğrencileri, durum çalışması.

Students' and Teachers' Views on Science Lesson and Laboratory Practices: A Case Study

Ramazan Soğukpınar¹
Prof. Dr. Kerim Gündoğdu^{2*}

First received: 07.05.2020
Accepted: 11.06.2020

Citation:
IBAD Journal of Social Sciences
Issue: 8 **Pages:** 275-294
Year: 2020 **Session:** Fall

This article was checked by *iThenticate*.
Similarity Index 08%

¹ Aydın Adnan Menderes University,
Turkey,
ramazansogukpinar68@gmail.com
ORCID ID 0000-0003-4252-8930

² Aydın Adnan Menderes University,
Turkey,
kerim.gundogdu@adu.edu.tr
ORCID ID 0000-0003-4809-3405

* Corresponding Author

ABSTRACT

The aim of this study is to find out student and teachers perceptions related to elementary school science and laboratory practices. As one of the qualitative method, case study was used in the study. The participants were 6 (2 female and 4 male) science teachers and 13 (5 girls, 5 boys) students registered to middle school grades at a state elementary school in a central district of a province in the western Turkey, in the 2019-2020 academic year. Data were gathered from the participants through semi-structured interview form prepared as parallel format for both groups and an unstructured observation form. Obtained data were analyzed through descriptive and content analysis techniques. As a result of the research, it was determined that the most undesirable situation encountered by teachers in laboratory implementations was lack of experiment materials, crowded classes, and lack of electrical and water installations in the laboratory. On the other hand, the majority of teachers recommended grouping students while taking laboratory practices, taking security precautions in the laboratory, providing sufficient experimental materials to guide students. As a result of the observations made, it was determined that the classes were crowded, the size of the classes was insufficient according to the population. As a result of the observations made, it was observed that the classes were crowded, the size of the classes was insufficient according to the class size, and they could take actions that would make class management difficult.

Keywords: Science, laboratory implementations, middle school students, case study.

GİRİŞ

Günümüz dünyasında özünde bilişim ve iletişim teknolojilerinde olmak üzere çeşitli ilerlemelerin kaydedildiği tarihsel ve toplumsal değişimler gözlenmektedir ve bu değişimin yaşanmasındaki en önemli öğelerden biri de fen eğitimidir (Daşdemir ve Doymuş, 2012). Öğrenciler bilimin doğasını anlamlandırdıkları takdirde okullarda verilen fen eğitimiyle edindikleri bilgilerini günlük yaşamda uygulama fırsatı bulabileceklerdir (Aydoğdu ve Yardımcı, 2013). Öğrencilerin okulda edindikleri bilgi ve becerileri günlük yaşamda kullanma becerilerini ölçmek amacıyla yapılan araştırmalardan birisi 'The Programme for International Student Assessment' (PISA) uygulamasıdır.

Türkiye'de eğitim kurumlarında her öğretim düzeyinde fizik, kimya ve biyoloji ile ilgili konuları içine alan fen bilimleri ağırlıklı olarak okutulmakta, ancak bu konuların öğrenilmesinde ve öğretilmesinde önemli sorunlarla karşılaşmaktadır (Yıldız, Ilgaz ve Seferoğlu, 2010). OECD tarafından 15 yaş grubundaki öğrencilerin belirli alanlarda kazandıkları bilgi ve becerileri değerlendiren ve üçer yıllık dönemler halinde yapılan ve uluslararası bir araştırma olan PISA 2015 uygulamasında Türkiye'ye ilişkin öğrenci performansları gerek ortalama puanlar ve gerekse yeterlik düzeyleri bazında değerlendirildiğinde fen okuryazarlığı alanında katılımcı tüm ülkelere ilişkin ortalama puanın 465 Türkiye'nin ise ortalamasının 425 olduğu görülmüştür (Taş, Arıcı, Özarkan ve Özgürlük, 2016). Öte yandan 2018'de yapılan PISA sonuçlarına göre Türkiye'nin fen okuryazarlığı alanındaki ortalama puanı 2015 yılına oranla 43 puanlık artış göstererek 468'e yükselmiştir. Dolayısıyla fen okuryazarlığı alanında büyük iyileşme görülmüştür (MEB, 2019). Bu noktadan hareketle, Türkiye'de fen eğitiminde daha başarılı olunması için Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), fen bilgisi öğretim programlarında çeşitli güncellemeler yapmıştır (MEB, 2018). En son yapılan güncellemede, fen eğitiminin temel amacının, tüm bireylerin fen okuryazarı olarak yetiştirilmesi, diğer öğretim programlarında (MEB, 2005; 2013) belirtildiği üzere tekrar vurgulanmış ve öğretim programında alana özgü beceriler kısmında, laboratuvar uygulamalarının önemi bilimsel süreç becerilerinde ifade edilmiştir (MEB, 2018). Dolayısıyla bilgi çağı da denilen bu yüzyılda, eğitim sisteminin temel amacının öğrencilere bilgiyi hazır olarak vermektense çok, bilgiye nasıl ulaşabileceklerini göstermek ve zihinsel süreç becerilerini kazandırmak olduğu ifade edilmiştir (Doğru ve Aydoğdu, 2003).

Bu tür becerilerin kazandırılmasında önemli bir işlev üstlenen yapılandırmacı yaklaşımda, öğrenci merkezli bir anlayışla eğitim-öğretimin yapılması esastır. Öğrencilerin aktif olarak öğrenme ortamına katılması sağlanır ve bunun gerçekleşmesi için de uygun ortam hazırlanır (Bada, 2015). Diğer derslerde temele alındığı gibi, bu yaklaşımla fen eğitiminde öğrencilerin daha önceden edindikleri bilgileri, yeni bilgilerle sentezleyerek anlamlı ve kalıcı öğrenme sağlanması hedeflenmektedir (Balım, Kesercioğlu, Evrekli ve İnen, 2009). Öğrenciler gerçekten öğrendikleri fen ile ilgili bilgileri zihinlerinde yapılandırmış ise konu ile ilgili yorum yapabileceklerdir (Şaşan, 2002). Geleceğin fizikçisi, kimyası, biyoloğu ve mühendisi gibi bilim insanlarının yetişmesi, kendi yönlerini ve yeteneklerini keşfetmesi ilköğretim düzeyinde verilen fen eğitimi sayesinde gerçekleşmektedir (Arslan, 2000).

Yapılandırmacı yaklaşımın uygulamada görülmesini sağlayan öğrenme etkinliklerinden birisi de fen bilgisi laboratuvarlarında yapılan uygulamalardır (Ketpichainarong, Panijpan ve Ruenwongsa, 2010). Laboratuvarın fen eğitiminde etkin rol oynadığı ve büyük öneme sahip olduğu bilinmektedir (Orbay, Özdoğan, Öner, Kara ve Gümüş, 2003). Laboratuvar, öğrencilerin öğretim ortamında birbirleriyle etkin olarak iletişim ve etkileşim halinde olmalarını sağlayan; edindikleri bilimsel bilgileri kavramalarına ve anlamlandırmalarına yardımcı olan ve 21. yüzyıl becerilerinden bilimsel düşünme becerilerini geliştirmelerine fırsat veren aktif öğrenme ortamlarıdır (Hofstein ve Lunetta, 2003). Laboratuvarında yapılan etkinlikler, öğrencilerin bilimi daha iyi anlamalarına, fene ve bilimsel uygulamalara yönelik tutumlarında olumlu gelişmeler yaşanmasına (Uluçınar, Cansaran ve Karaca, 2004; Harman, 2011) yardım eder. Derste işlenen soyut fen konularını, yaparak yaşayarak öğrenme yoluyla daha somut hale getirerek, öğrenilenleri daha kalıcı hale getirmektedir (Harman, 2011).

Fen eğitiminde öğretmenlerin yeterliği (Ültay, Usta ve Ültay, 2020) kadar, fene yönelik inanç ve düşünceleri de öğretim ortamında yapılacak etkinliklere yönelik kararlarda etkili olmaktadır (Levitt, 2001). Hizmet öncesinden ve hizmet sırasında elde edilen tür yeterlikler etkili ve verimli bir öğrenme sağlanabilmesi bakımından önemlidir. Eğitim kurumlarında, eğitim ve öğretim etkinliklerini olumsuz

yönde etkileyen her türlü davranış istenmeyen davranış olarak belirtilmektedir (Alkaş, 2010; Pala, 2005). Diğer bir deyişle olumsuz öğrenci davranışları, sınıfta ya da herhangi bir öğretim ortamında eğitim faaliyetlerini aksatan, bunun yanında sınıftaki diğer öğrencileri de olumsuz olarak etkileyen her türlü davranış olarak tanımlanmaktadır (Akçadağ, 2007). Öğrenme ortamı kimi zaman değişmektedir. Özellikle fen derslerinde dersin işlendiği ortamlardan birisi de laboratuvarlardır. Laboratuvarlarda ders işlenirken ya da uygulamalar yapılırken öğrencilerin öğrenmelerinde etkili olan bazı faktörler bulunmaktadır. Örneğin, sözlü, yazılı veya elektronik kılavuzlar, etkinlikler sırasında kullanılacak araç-gereçler, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci arasındaki karşılıklı etkileşim, uygulama sonunda öğrencilerin, öğretmenlerinin kendilerini nasıl değerlendireceği algısı, öğretmenlerin tutumu, hazırbulunuşluğu, alan bilgisi ve davranışları öğrencilerin öğrenmelerinde etkili görülmektedir (Hofstein ve Mamlok-Naamon, 2007). Bununla birlikte ilkökul ve ortaokul düzeyinde yapılacak deney ve etkinliklerin çoğunun laboratuvarlarda yapılması gerekirken, öğrencilerin laboratuvardaki araç-gereçleri tanımaması, bu araç gereçlerin kullanım amacını bilmemesi, öğretmenlerin ilgili etkinlik ve deney malzemelerini öğrencilerin kullanımına izin vermemesi gibi birçok farklı nedenlerle laboratuvarlarda yapılması gereken etkinlikler yapılmamaktadır (Başdaş, Kirişcioğlu ve Oluk, 2006).

Konu ile ilgili alanyazın incelendiğinde fen bilimleri dersinin öğretiminde veya laboratuvarla karşılaşılacak zorlukların tespit edilmesine yönelik öğretmen görüşleri (Erdemir, 2007; Geçer ve Özel, 2012; Gökyer ve Doğan, 2016; Karaca, Uluçınar ve Cansaran, 2006; Tuncel ve Fidan, 2018; Türkoğlu ve Dağ, 2018; Üstün ve Demir, 2015) ile ilgili çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bu konuda öğrenci görüşleri ile ilgili olarak fen bilgisi öğretimine, öğrenme ortamına ya da bu ortamlarda karşılaşılacak sorunlara yönelik (Doğru ve Aydoğdu, 2003; Kaplan, 2011) ve fen programındaki etkinliklerle ilgili (İdin ve Aydoğdu, 2016; Kurtuluş ve Çavdar, 2011) tespit çalışmaları yapıldığı görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerle yapılan diğer çalışmalarda, öğretmenlerin laboratuvar kullanımına yönelik görüşlerinin (Güneş, Şeker, Germi ve Can, 2013; Kılıç ve Aydın, 2018; Uluçınar, Cansaran ve Karaca, 2004; Uluçınar, Doğan ve Kaya, 2008), öz yeterlilik inançlarının (Kılıç, Keleş ve Uzun, 2015) ve yeterliliklerinin (Böyük, Demir ve Erol, 2010; Geçer, 2018) incelendiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının fen öğretimi laboratuvar uygulamaları dersine yönelik eğitim ihtiyaçlarının belirlendiği (Ceylan, Güzel Yüce ve Koç, 2019) ve fen bilgisi öğretmen adaylarının laboratuvar ortamında edindikleriyle bilişsel esneklikleri arasındaki ilişkinin (Parlaktaş, 2018) incelendiği çalışmalar da alanyazında yer almaktadır. Ayrıca konu ile ilgili alanyazında bu çalışmaların dışında, cinsiyetin (Baysal ve Mutlu, 2019) ve çağdaş yaklaşımlara dayalı laboratuvar uygulamalarının öğrencilerin fen laboratuvarına yönelik tutumlarına etkisinin (Baysal, Mutlu ve Kış, 2019); bir yöntem olarak laboratuvarın fen bilimleri dersinin niteliğine uygunluğunun (Kırpık ve Engin, 2009); laboratuvarla meydana gelen kazaların nedenlerinin (Aydoğdu ve Yardımcı, 2013) ve fen derslerinde kullanılan farklı deney tekniklerinin öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine etkilerinin araştırıldığı çalışmalar da vardır. Diğer taraftan biyoloji öğretmen adaylarının laboratuvara yönelik semantik farklılıklarının (Çınar ve Kurt, 2019); FeTeMM etkinlik merkezli laboratuvar dersinin sınıf öğretmenliği adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlik ve problem çözme becerileri üzerine etkilerinin (Durmuş, 2019); fen bilgisi öğretmenlerinin laboratuvar uygulamaları ile ilgili yeterlikleri, tutumları ve karşılaşılacak problemlerin (Keskin Geçer, 2018) ve öğrencilerin fizik laboratuvarı malzemelerini tanıma düzeylerinin (Kızılcık, Çağan ve Yavaş, 2019) belirlendiği çalışmalara da alanyazında rastlamak mümkündür. Çalışmaların çoğunun nicel çalışmalar olduğu da ayrıca gözlenmektedir.

Bu araştırmanın amacı, ortaokul fen bilimleri dersi ve laboratuvar uygulamalarında karşılaşılacak güçlüklerin belirlenmesi ve laboratuvar ortamında öğrenci davranışlarının nasıl şekillendiğinin detaylı olarak incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1-Ortaokul fen bilimleri dersi ve laboratuvar uygulamalarına yönelik öğrenci ve öğretmen görüşleri nelerdir?

2-Ortaokul fen bilimleri dersi ve laboratuvar uygulamalarına yönelik öğrenci davranışları nasıl şekillenmektedir?

YÖNTEM

Çoklu veri toplama yoluyla derinlemesine bilgi edinmek ve kontrol edilemeyen bir olayı derinlemesine inceleme fırsatı yaratan amacıyla yapılan bu nitel durum çalışması (Creswell, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2016), tekli iç içe geçmiş durum çalışmasıdır (Yin, 2014). İç içe geçmiş tek durum deseni, tek bir durum içerisinde iki veya daha fazla alt tabaka ya da birimin olduğu yani birden fazla analiz durumunun olduğu araştırma desenidir. Yapılan çalışmada araştırmacının deneyimleri sonucunda belirlenen laboratuvar ve fen bilimleri dersinde karşılaşılan zorlukların ve bu derse ait öğrenci davranışlarını belirleyen tek bir durum olduğu görüşüyle hareket edilmiştir. Analiz birimi bir ortaokuldur ve okul 5, 6, 7 ve 8 sınıflar olmak üzere alt tabakalara ayrılmıştır.

Çalışma Bağlamı

Çalışmanın yürütüldüğü devlet okulunda yaklaşık 1200 öğrenci bulunmakta olup ihtiyacı karşılamak amacıyla 16 derslikli dört katlı yeni bina yapılmıştır. Yeni binanın alt katı ana sınıfı ve diğer sınıflar için ayrılmıştır. Üst katlarında ise müdür odası, müdür yardımcısı odası, rehberlik odası, fen teknoloji laboratuvarı, öğretmenler odası, memur odası, hizmetli odası, öğretmen ve öğrenci tuvaletleri bulunmaktadır. Okul bahçesine 2008 yılında ilçe belediyesi ve okulun kendi imkânlarıyla öğretmen ve öğrencilerin kullanımı için mini halı saha yaptırılmıştır. Ayrıca okul A, B ve C blok olmak üzere 3 bloktan oluşmaktadır. A blokta 9 adet derslik, Bilişim Teknolojileri sınıfı, öğretmenler odası ve arşiv bulunmaktadır. B blokta 10 adet derslik, 2 özel eğitim sınıfı, öğretmenler odası bulunmaktadır. C blokta 15 adet derslik, 1 adet anasınıfı ve lavaboları, müdür odası, müdür yardımcısı odaları, öğretmenler odası, memur odası, 1 fen ve teknoloji laboratuvarı, rehberlik servisi, hizmetli odası, kalorifer dairesi bulunmaktadır. Bunların yanında okulda teknoloji ve tasarım sınıfı da bulunmaktadır. Öte yandan okulun faaliyet alanlarına ilişkin hizmetler, kurumdaki tüm çalışanlar tarafından işbirliği ve uyum içerisinde yürütülmektedir. Yöneticiler, eğitim faaliyetleri ile ilgili herhangi bir sorun yaşandığında veya bir problemin çözülmesi gerektiğinde, sürecin her aşamasında öğretmenlerin ve personelin görüş ve önerilerine başvurmaktadır. İletişimler çoğunlukla yüz yüze toplantı ve bireysel görüşmeler şeklinde olmakla birlikte, resmi yazışma sistemi de etkin kullanılmaktadır. Okulun resmi internet sitesi ve kurumsal elektronik posta adresi de aktif olarak kullanılmaktadır. Yöneticiler tarafından, öğretmenlere eğitim faaliyetlerinde yeteri kadar serbestlik alanı bırakılmaktadır. Dolayısıyla bu durumda öğretmenlerin daha verimli olması ve kendilerini güvende hissetmeleri sağlanmaktadır. Yapılan hizmetler, tüm paydaşların kolayca ulaşabileceği şeffaf bir şekilde sunulmaktadır. Öğrenci velilerinin eğitim faaliyetlerine mümkün olduğu kadar aktif katılımları sağlanmaktadır. Ancak genelde orta düzeyde meslek gruplarında hizmet veren veliler çoğunluktadır. Kadın velilerin etkinliklere katılımı daha fazladır.

Katılımcılar

2019 yılı güz döneminde gerçekleştirilen araştırmanın katılımcıları Aydın ili Nazilli ilçesindeki bir devlet ortaokulunda görev yapmakta olan 7 fen bilimleri öğretmenin tamamı ve her sınıf (5, 6, 7 ve 8) seviyesinden seçilen üçer olmak üzere, toplamda 12 öğrenci olarak belirlenmiştir. Ancak belirlenen bir öğretmen araştırmaya katılmak istemediğinden ve çalışmada etik olarak gönüllülük esas olduğundan, bu öğretmen çalışma grubuna dahil edilmemiştir. Bu nedenle amaçlı (ölçüt) örnekleme yöntemi ile 6 fen bilimleri öğretmeni çalışmaya katılmıştır. Amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşüncesi ile hareket edilen durumlarda derinlemesine çalışılmasına imkan veren örnekleme yöntemidir (Patton, 1987). Diğer bir ifadeyle ölçüt örnekleme, araştırma öncesinde belirlenen bir dizi ölçütü kapsayan durumlarda kullanılmaktadır. Bu çalışmada belirlenen ölçüt ise, seçilen okulun ilçenin merkezi konumunda olması, öğrenciler açısından sosyoekonomik düzeyinin orta-iyi seviyede olması ve genel akademik başarısının düşük olmamasıdır. Tüm bu nedenlerle dolayı, çalışılan ortaokulun belirlenmesi ölçüt (amaçlı) örnekleme uygundur.

Seçilen sınıflar ve öğrenciler ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme ile tespit edilmiştir. Maksimum çeşitleme, göreceli olarak küçük bir örneklem oluşturma amacıyla yapılan ve araştırılan duruma ilişkin belirlenecek bireylerde çeşitliliği maksimum düzeyde yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada öğrencilerin seçimi yapılırken okul yönetiminden öğretmenlerin bir önceki yılın fen bilimleri dersi not çizelgesi temin edilmiştir. Not

çizelgelerine bakılarak öğrencilerin fen bilimleri dersi başarı puanları değerlendirilmiş; aynı zamanda fen bilimleri dersine giren öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Sonuçta, tüm sınıflardan birer olmak üzere toplamda 4 sınıf belirlenmiştir. Bu sınıflarda öğrenim görmekte olan öğrencilerden, öğretmenler tarafından belirlenen akademik başarı ve davranış yönünden üst düzey, orta düzey ve alt düzey birer öğrenci olmak üzere toplamda 3 öğrenci seçilmiştir. Bu nedenlerden ötürü, araştırmanın çalışma grubunda toplamda 4 sınıftan 12 öğrenci ve 6 fen bilimleri öğretmeni yer almaktadır. Ancak 7. sınıflardan bir öğrenci daha görüşmelere dahil olduğundan sayı 13'e çıkmıştır. Tüm öğrencilere araştırmaya katılımlarının gönüllülük esasına dayalı olduğu, araştırmanın herhangi bir safhasında çıkabilecekleri belirtilmiş ve her biri için gönüllü onam formları doldurulmuştur.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veriler, nitel veri toplama tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu ve yapılandırılmamış gözlem formu ile toplanmıştır. Görüşmeye başlamadan önce katılımcılara izin verdikleri takdirde görüşmelerin ses kayıt cihazıyla kaydedileceği ve araştırmanın gizliliğiyle ilgili etik unsurlar yeniden hatırlatılmıştır. Kaydedilen görüşmeler, görüşme bitiminde katılımcılara isterlerse dinletilebileceği, gerekirse istemedikleri kısımların kayıttan silinebileceği söylenmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış öğrenci ve öğretmen görüşme formu, katılımcıların kişisel bilgileriyle ilgili sorular ve fen bilimleri dersi ve laboratuvar uygulamalarında gerçekleşen istenmeyen durum ve öğrenci davranışlarını belirlemek amacıyla hazırlanan 6 sorudan oluşmuştur. Sorular hazırlanırken yanıtı 'evet' veya 'hayır' olarak belirlenen kapalı uçlu sorulardan kaçınılmış, gerekli durumlarda ise sondalar aracılığıyla derinlemesine bilgi elde edilmeye çalışılmıştır. Form hazırlandıktan sonra fen bilgisi eğitimi doktora programında nitel araştırmalar dersi veren bir akademisyenin uzman görüşüne ve dil açısından anlaşılabilirlik için bir Türkçe öğretmenine başvurulmuştur. Sonrasında hazırlanan görüşme formu birer öğretmen ve öğrenciyle ses kayıt cihazı kullanılarak pilot görüşmeler yapılmıştır. Pilot görüşme sonucunda, formun uygunluğu test edilerek değiştirilmeden asıl görüşmelerde kullanılmasına karar verilmiştir. Görüşmelerde öğrencilere ve öğretmenlere sorulan soruların büyük oranda paralel olmasına özen gösterilmiştir. Örneğin 'Fen bilimleri dersinde yapacağınız laboratuvar etkinliklerini nerede yapıyorsunuz?' veya 'iyi bir laboratuvar uygulamasının yapıldığı ortamı tanımlar mısınız?' vb. sorular her iki katılımcı grup tarafından cevaplanarak cevaplarda kontrol mekanizması sağlanmıştır.

Çalışmada ayrıca gözlem yapılmıştır. İki öğretmenin dersinde gözlem yapılmasına izin vermemesinden dolayı, görüşme yapılan öğrencilerin dersine giren dört farklı fen bilimleri öğretmenin fen bilimleri derslerinde birer ders saati süresince yapılmıştır. Her sınıf düzeyinden bir öğretmen ders ortamında gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin video kaydı gerçekleştirilmesini istememeleri üzerine kayıt yapılmamıştır. Gözlemler yapılırken araştırmacı tarafından notlar tutulmuştur.

Araştırmacının Rolü

Çalışmada araştırmacı, konu ile ilgili derinlemesine bilgi toplamak için öğretmenlerle doğrudan yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmıştır. Bunun için öncelikle görev yaptığı okuldaki fen bilimleri öğretmenlerine daha öncesinde fen bilimleri dersi ve laboratuvar uygulamaları hakkında kendileriyle görüşme yapmak istediği belirtilmiştir. Görüşme isteğini kabul eden öğretmenlerden uygun oldukları gün ve saati belirlemeleri istenmiş ve belirlenen gün ve saat için randevu alınmıştır. Belirlenen randevu günlerinde sessiz bir ortam olması bakımından görüşmeler fen bilgisi laboratuvarında gerçekleştirilmiştir. Bunun yanında, öğrencilerin laboratuvar ortamındaki davranışlarının nasıl şekillendiğini belirlemek amacıyla yapılan gözlemler yapılandırılmamış laboratuvar çalışması olarak katılımcı olmayan gözlemci rolünde gerçekleştirilmiştir. Grup tarafından araştırmacının gözlem yaptığı bilinmemekte; ancak araştırmacı grup etkinliklerine katılmamaktadır.

Verilerin Analizi

Kişisel bilgiler ile ilgili veriler betimsel olarak, görüşme ve gözlemlerden elde edilen veriler ise içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi yapılırken yüksek lisans ve doktora eğitimi sürecinde nitel araştırmalar dersini almış ve başarıyla tamamlamış, biri araştırmacının kendisi diğeri matematik

eğitimi programında doktora öğrencisi iki ayrı araştırmacı tarafından veriler kodlanmış ve ikinci yazar tarafından kontrolü sağlanmıştır. Daha sonra çalışmanın güvenilirliği açısından Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği Güvenirlik=Görüş Birliği/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı) güvenirlilik formülü kullanılarak kodlayıcılar arası görüş birliği 0.82 bulunmuştur. Çalışmada öğretmen ve öğrenci görüşlerinden alıntılar yapılırken öğretmenler için 'Ö1, Ö2' gibi, öğrenciler için 'Öğ.1, Öğ. 2' gibi kodlamalar yapılmış ve önemli görülen alıntılara tırnak ("...") içerisinde yer verilmiştir.

BULGULAR

Kişisel bilgiler ile bulgular ilişkin kişisel bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir. Araştırmaya katılan altı öğretmenden dördünün 8. sınıflarda derse girdiği gözlenmektedir. Kıdem yılı açısından incelendiğinde, üç öğretmenin 16-20 yıl arasında deneyime sahip olduğu görülmektedir. Aldıkları eğitime bakıldığında ise dört öğretmenin lisans mezunu olduğu ve mezun olunan bölüm değişkenine göre dört öğretmenin fen bilgisi öğretmenliği mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri

Özellik	f	Özellik	f
<i>Sınıf düzeyi</i>		<i>Eğitim durumu</i>	
5. sınıf	2	3 Yıllık Eğitim Enstitüsü	1
6. sınıf	2	Lisans	4
7. sınıf	3	Yüksek Lisans	1
8. sınıf	4		
<i>Kıdem yılı</i>		<i>Mezun olunan Bölüm</i>	
10-15 yıl	1	Fen Bilgisi Öğretmenliği	4
16-20 yıl	3	Fizik Öğretmenliği	1
21-30 yıl	1	Fizik Kimya Biyoloji (FKB)	1
31 yıl ve üzeri	1		

Öğretmenlerle fen bilimleri ve laboratuvar uygulamalarında karşılaşılan güçlükler konusunda yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen temalar, kategoriler ve bu kategorilere ait kodlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Fen Bilimleri Dersi ve Laboratuvar Uygulamalarına Ait Öğretmen Görüşleri

Temalar	Kategoriler	Kodlar	f		
Tema 1: Mekan	Alt kategori 1: Yetersizlik	Deney malzemesi	6		
		Elektrik tesisatı	5		
		Alan büyüklüğü	5		
		Su (lavabo, musluk vb.)	4		
		Malzeme dolabı	4		
		Öğrenci tabure ve masası	3		
		Laboratuvar kullanım talimatnamesi	2		
		Ayrı malzeme odası	1		
		Alt tema 1: Laboratuvar	Alt kategori 2: Laboratuvar kullanım sıklığı	Ayda bir-iki kez	2
				Ara sıra- bazen	2
				Her hafta	1
				Çok nadir	1
		Alt kategori 3: (istenmeyen durum)	Alt kategori 3: (istenmeyen durum)	Oturma düzeni	6
				Öğrenci sayısının fazlalığı	5
				Tehlikeli durum	4
				Gürültü	3
Yönetici ilgisizliği	1				
Alt kategori 4 :Öğrenci davranışları	Alt kategori 4 :Öğrenci davranışları	Kontrolün sağlanamaması	2		
		Merak	1		
		İzinsiz malzeme kullanımı	1		
Tablo 2 (Devamı)					
Alt tema 2: Sınıf	Alt kategori 1: Yetersizlik	Fiziki ortam	2		
		Alt kategori 2: Güçlük	Öğrenci davranışları	3	

(istenmeyen durum)	Gürültü	3	
	Sınıfların kalabalık olması	2	
	Dersi somutlaştıramamak	1	
	Gereksiz konuşmalar	1	
	Öğrenme güçlükleri	1	
Alt kategori 1: Yapararak yaşayarak öğrenme	Kalıcılık	5	
	Aktif öğrenme	4	
Alt kategori 2: Duyuşsal özellikler	İlgi	4	
	Sorumluluk	1	
	Özgüven	1	
Tema 2: Deney ve Etkinlikler	Laboratuvar sayısını artırma	1	
	Öğrencileri gruplandırma	4	
	Yeterli deney malzeme temini	4	
	Öğretmen rehberliği	3	
	Alt kategori 3: Tavsiyeler	Güvenlik önlemleri	3
		Malzeme alanını artırma	3
		Öğretmen eğitimi	1
		Malzemelerin sınıflandırılması	1
Konuların sırlaması	1		

Tablo 2 incelendiğinde fen bilimleri ve laboratuvar uygulamalarında karşılaşılan güçlükler konusunda yapılan görüşmeler sonucunda mekan ve deney ve etkinlikler şeklinde 2 tema, mekan teması altında laboratuvar ve sınıf şeklinde iki alt temanın elde edildiği görülmektedir. Laboratuvar alt teması; yetersizlik, laboratuvar kullanım sıklığı, istenmeyen durum ve öğrenci davranışları şeklinde belirlenen 4 kategoriden oluşmuştur. Sınıf alt teması, yetersizlik ve istenmeyen durum kategorilerinden oluşmuştur. Deney ve etkinlikler teması ise yapararak ve yaşayarak öğrenme, duyuşsal özellikler ve tavsiyeler olarak 3 kategoriden oluşmuştur.

Laboratuvar alt temasındaki yetersizlik kategorisinden elde edilen kodlamalardan yola çıkarak; altı öğretmenin deney malzemesi, beş öğretmenin elektrik tesisatı ve alan büyüklüğü, dört öğretmenin malzeme dolabı ve su tesisatı (lavabo, musluk vb.), üç öğretmenin öğrenci tabure ve masası, iki öğretmenin laboratuvar kullanım talimatnamesi ve bir öğretmenin ayrı malzeme odasının laboratuvardaki eksiklikler olarak belirttikleri görülmektedir. Örneğin malzeme yetersizliği ile ilgili olarak bir öğretmen (Ö2) şunları dile getirmektedir:

“Bir deney yapacağım, sadece bir kişinin ya da bir grubun yapabileceği yeterli sayıda malzeme var. İşte 35, 36 kişilik sınıflar var. Dörder kişilik gruplar oluşturursam 9 grup yapıyor. 9 grubun tamamına yetecek kadar sayıda malzeme yok. Bırakın 9 grubu 3 gruba yetecek malzeme yok (Ö2)”.

Diğer bir öğretmen (Ö5) ise *“malzeme yetersizliğimiz var. Malzemeyi başka bir öğretmen götürmüş oluyor deney yapmak istesem de yapamıyorum elim boş gidiyorum. İstenmeyen böyle durumlar oluşabiliyor malzemenin yetersizliğinden (Ö5)”* şeklinde görüş belirtmiştir. Laboratuvardaki alt yapı ve alan yetersizlikleri ve ile ilgili olarak bir öğretmen (Ö2) *“Sınıfların kalabalıklığından dolayı grupları oluşturabileceğim yeterli alan da yok. Yeterli tesisatı sağlayacak alt yapı da yok. Her gruba elektrik vermem gerekir öyle bir alt yapı yok”*, bir başka öğretmen (Ö6) *“Şöyle söyleyim bi kere, bizim en başta yakındığımız olay sınıflarımızın çok kalabalık olması. Keşke imkânımız olsa laboratuvarı büyültsek ve iki bölümden oluşsa, hani gruplara ayırsak bu kalabalıklığı biraz azaltabilsek...”*.

Laboratuvar kullanım sıklığı kategorisine ait kodlardan yola çıkarak, iki öğretmenin ara-sıra (bazen) ve iki öğretmenin ayda bir-iki kez, bir öğretmenin her hafta ve bir öğretmenin çok nadir olarak derslerde laboratuvarı kullandığı görülmektedir. Genel olarak öğretmenlerin ara sıra laboratuvarında uygulama yaptıkları görülmektedir. Laboratuvar kullanım sıklığı ile ilgili olarak örneğin bir öğretmen (Ö4) *“Çok sık değil işin doğrusu. Düzgün laboratuvar olmadığından ara sıra..”*; bir başka öğretmen (Ö5) ise *“Bu sene daha girmedik laboratuvara. Geçen sene birkaç kez yaptık burada laboratuvarında ama...”* şeklinde itirafta bulunmuştur.

Fen bilimleri dersinin laboratuvarında işlenişine yönelik ‘istenmeyen durumlar’ kategorisindeki kodlamalardan yola çıkarak; öğretmenlerin tamamının oturma düzenine, beş öğretmenin öğrenci sayısının fazlalığına, dört öğretmenin tehlikeli durum oluşmasına, üç öğretmenin gürültü olmasına ve bir öğretmenin yönetici ilgisizliğine dikkat çektikleri görülmektedir. Örneğin bir öğretmen (Ö5) yöneticilerin laboratuvar uygulamaları hakkında ilgili olmalarını istediğini ifade etmiştir. Diğer bir öğretmen (Ö2) “*Kesinlikle. Çocukları kontrol etmek problem oluyor. Sürekli bir şeyleri kurcalamaya çalışıyorlar. Bu çok büyük bir tehlike arz ediyor. Bunun dışında sınıfta kontrol etmek zorlaşıyor. Çünkü sınıflarımız çok kalabalık!*” sözleriyle tehlikeye dikkati çekmektedir. Bu durumu örneklerle ifade eden bir başka öğretmenin (Ö5) sözleri manidardır:

“Burada mesela oturma düzeni daha tam ayarlanmadığı için, herkes isteğine göre oturduğu için daha çok gürültü oluyor sınıftakinden. O yüzden de buraya getirmeye cesaret edemiyorum. Bunun haricinde istenmeyen durum, çocukların teneffüste dolapları karıştırması. Ya da herhangi bir malzeme kırıldığında böyle bir durum olabilir (Ö5).”

Fen bilimleri dersinin işlenişine yönelik laboratuvardaki ‘öğrenci davranışlardan kaynaklanan sorunlar’ kategorisinden elde edilen kodlamalardan yola çıkarak iki öğretmen kontrolün sağlanamadığına, bir öğretmen öğrencilerin meraklı olduğuna ve bir öğretmen de izinsiz malzeme kullanımına dikkat çekmişlerdir. Örneğin bir öğretmen (Ö2) laboratuvarında öğrencileri kontrol etmenin zor olduğu ifade ederken diğer bir öğretmen (Ö4) “*işte asitlerin olduğu dolaba gidiyor. Çocuklar kurutulmuş dondurulmuş hayvanlar varsa onları karıştırmayı merak ediyor. bu durumda kargaşa oluyor yani o çocuğa bakarken.*”, bir başka öğretmen (Ö5) ise “*bunun haricinde istenmeyen durum, çocukların teneffüste dolapları karıştırması.*” şeklinde görüş belirtmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde, fen bilimleri dersinin işlenmesine yönelik ‘yetersizlik’ kategorisine yönelik kodlamalardan yola çıkıldığında iki öğretmenin fiziksel ortama ilişkin yetersizliğe dikkat çektiği görülmektedir. Bir öğretmen (Ö3) sınıfın, ders için küçük olduğunu belirtirken; bir diğer öğretmen (Ö1) ise “*Mutlaka karşılaştığımız anlar oluyor. Gerek sınıftaki fiziki ortamın yetersizliğinden, gerek sınıfta öğrenci davranışlarından kaynaklanan sorunlarla karşılaştığımız oluyor (Ö1)*” şeklinde görüş bildirmektedir.

Sınıfta, fen bilimleri dersinin işlenmesine yönelik ‘istenmeyen durumlar’ kategorisine yönelik kodlamalardan yola çıkıldığında üçer öğretmenin öğrenci davranışlarına ve gürültüye; bir öğretmenin “*Yani sınıflarımızın kalabalık olması dolayısıyla oluyor (Ö6)*” ve diğer bir öğretmenin “*ancak sınıf kalabalık olduğu için de laboratuvara getiremiyorum (Ö2)*” şeklinde sınıfların kalabalık olduğuna ve başka bir öğretmenin (Ö2) “*Dersi canlandıramadığım için tabii ki yaşıyorum. Çocuklar için anlamlı olmuyor ders*” şeklinde dersi somutlaştırılmadığına ilişkin istenmeyen duruma dikkati çektiği görülmektedir. Başka bir öğretmenin (Ö5) “*yani çocukların birbirleriyle olan şeyleri var. o bana bulaştı, birbirlerini şikayet olayları var ilkokul çocukları gibi. o, hocam ayağıma bastı gibi. Bu tür şeyler de etkiliyor sınıf ortamını (Ö5)*” ; bir başka öğretmenin (Ö1) “*öncelikle sınıflardaki öğrenci davranışlarında istendik davranışların her zaman elde edilememesi sorunların başında geliyor (Ö1)*” şeklinde öğrenci davranışlarından dolayı istenmeyen durumların oluştuğuna yönelik görüş bildirmektedir.

Tablo 2 incelendiğinde, fen bilimleri dersinin işlenmesine yönelik ‘deney ve etkinlikler’ temasındaki yaparak ve yaşayarak öğrenme alt kategorisine’ yönelik kodlamalardan yola çıkıldığında deney ve etkinlik yapıldığında, beş öğretmenin öğrenmede kalıcılık sağlandığını, dört öğretmenin ise öğrencilerin derse aktif olarak katıldıklarına ilişkin yaparak ve yaşayarak öğrenmenin etkililiğine dikkat çektiği görülmektedir. Bir öğretmen (Ö1) “*mesela deney ve etkinlikleri belli bir aşamadan sonra onlara yaptırabiliriz. Onları burada ön plana çıkartıp kendimizi arka plana çekebiliriz. Çünkü hani yaparak yaşayarak öğrenme diye bir şey var (Ö1)*”, bir başka öğretmen (Ö3) “*isterdim ki hani oyun hamuru, kum, kinestetik kum gibi malzemeler olacak ki çocuklar hani sadece deney değil de gelecekler de bunun gibi şeylerle yapacaklar. Hem eğlenceli olurdu, hem de öğrenciler aktif olacaktı*” şeklinde görüş bildirmektedir.

Fen bilimleri dersinin işlenmesi ile ilgili olarak, deney ve etkinlik temasındaki duyuşsal özellikler alt kategorisine yönelik kodlamalardan yola çıkıldığında dört öğretmenin öğrencilerin ilgilerini çektiğine,

bir öğretmenin öğrencilerin sorumluluk almalarını sağladığını ve bir başka öğretmenin ise öğrencilerin özgüveninin gelişeceğine dikkat çektiği görülmektedir. Bununla ilgili olarak örneğin bir öğretmen (Ö2) “*çocuklar dokunabileceği şeylerle karşılaştıklarında ilgisini çekmek kolay oluyor*” ve bir diğer öğretmen (Ö1) “*öğrenci sorumluluk aldıkça özgüveni gelişecektir. bu da derse karşı olan ilgisini geliştirecektir (Ö1)*” şeklinde görüş bildirmektedir.

Deney ve etkinliklerin yapılması ile ilgili tavsiyeler kategorisinden elde edilen kodlamalardan yola çıkarak dörder öğretmenin yeterli deney malzeme temini ve öğrencileri gruplandırma, 3'er öğretmenin öğrencilere rehberlik yapılması, güvenlik önlemleri alma ve malzeme alanını artırma tavsiyelerinde bulunduğu Tablo 2'de görülmektedir. Bu tavsiyelerle ilgili olarak örneğin, bir öğretmen (Ö6) “*bir kere öncelikle malzeme anlamında hiçbir sıkıntı yaşamamız gerekiyor*”, bir başka öğretmen (Ö1) “*Her ders önümüzdeki derste hangi konuyu işleyeceksek o konuyla ilgili bilgilendirme yapıp, gruplara ayırarak hazırlı gelmelerini ister, buna göre yapılması gereken bir deney veya etkinlik varsa planlamaları için yardımcı olur ama o etkinliği yapma işini onlara teslim ederdim*”, diğer bir öğretmen ise (Ö3) “*bir de kesinlikle laboratuvarların büyük olmasını isterdim*” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu tavsiyelerin dışında bir öğretmen (Ö4) “*eğitim de almamız gerekiyor. yani laboratuvar nasıl kullanılır, nasıl girilir, nasıl çıkarılır, neler yapılır, bunların çocuklara hem anlatılması hem kurs düzenlenmesi...*” şeklinde görüş bildirerek laboratuvar kullanımı ile ilgili eğitim verilmesini belirtmiştir. Diğer yandan başka bir öğretmen (Ö1) “*laboratuvar sayısını artırmak ilk yapacağım iş olurdu*” şeklinde tavsiyelerde bulunmuşlardır.

Öğrencilerle fen bilimleri dersi ve laboratuvar uygulamalarında karşılaşılan zorluklar konusundaki görüşmeler sonucunda elde edilen temalar, kategoriler, kodlar ve frekans değerleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Fen Bilimleri Dersi ve Laboratuvar Uygulamalarına Ait Öğrencilerin Görüşleri

Temalar	Kategoriler	Kodlar	f		
Tema 1: Mekan	Kategori 1: Yetersizlik	Deney malzemesi	11		
		Öğrenci tabure ve masası	4		
		Alan büyüklüğü	3		
		Malzeme dolabı	3		
		Su (lavabo, musluk vb.)	2		
		Yeni teknolojik aletler	2		
		Elektrik tesisatı	1		
		Lab kullanım talimatnamesi	1		
		Temizlik	1		
		Ayrı malzeme odası	1		
		Isınma	1		
		Kategori 2: Laboratuvar kullanım sıklığı	Çok nadir	6	
			Ara sıra- bazen	4	
			Ayda bir-iki kez	2	
Kategori 3: İstenmeyen durum	Her hafta	1			
	Oturma düzeni	4			
	Gürültü	4			
Kategori 4 :Öğrenci davranışları	Öğrenci sayısının fazlalığı	2			
	Aşırı isteklilik	1			
Alt Tema 1: Laboratuvar	Kategori 1: Güçlük (istenmeyen durum)	Arkadaşlar arası davranışları	4		
		Gereksiz öğrenci konuşması	3		
		Gürültü	2		
		Konuları anlayamamak	1		
		Dikkat dağınıklığı	1		
Alt tema 2: Sınıf	Kategori 1: Yetersizlik	Öğrenme amacı	1		
		Ayrıntı	1		
		Üst düzey deneyler	1		
		Kategori 2: Yöntem	Alt kategori 1: Yaparak yaşayarak	Aktif öğrenme (öğrenci merkezli)	2

Etkinlik	öğrenme		
	<i>Alt kategori 2: Deneylerin Yapılışı</i>	Gösteri deneyi	4
		Ders kitabı	1
		Güvenlik önlemleri	5
		Öğrencilerin malzeme temini	2
	<i>Kategori 3: Tavsiyeler</i>	Öğretmen rehberliği	1
		Öğrencileri gruplandırma	1
		Eğlenceli laboratuvar	1
		laboratuvar notu	1
		Ayrı laboratuvar dersi	1
		Öğretmen-öğrenci ilişkisi	1

Tablo 3 incelendiğinde fen bilimleri ve laboratuvar uygulamalarında karşılaşılan güçlükler konusunda öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda mekan ile deney ve etkinlikler şeklinde 2 tema, mekan teması altında laboratuvar ve sınıf şeklinde iki alt temanın elde edildiği görülmektedir. Laboratuvar alt teması; yetersizlik, laboratuvar kullanım sıklığı, istenmeyen durum ve öğrenci davranışları şeklinde belirlenen 4 kategoriden oluşmuştur. Sınıf alt teması, istenmeyen durum kategorisinden oluşmuştur. Deney ve etkinlikler teması ise yetersizlik, yöntem ve tavsiyeler olarak 3 kategoriden oluşmuştur. Fen bilimleri dersinin laboratuvarında işlenmesine yönelik ‘yetersizlik’ kategorisinden elde edilen kodlamalardan yola çıkarak; öğrencilerden çoğunluğu deney malzemesi (n=11), sonra sırasıyla öğrenci tabure ve masası (n=4), malzeme dolabı (n=3), alan büyüklüğü (n=3), su (lavabo, musluk vb.) (n=2), yeni teknolojik aletler (n=2), bir öğrenci laboratuvar kullanım talimatnamesi, bir öğrenci temizlik, bir öğrenci ayrı malzeme odası ve bir öğrenci ısınmayı laboratuvardaki eksiklikler olarak belirtmişlerdir. Örneğin deney malzemelerinin eksikliği ile ilgili olarak bir öğrenci (Öğ5) daha gelişmiş deney malzemelerinin olmasını isterken, bir başka öğrenci (Öğ2) yapılacak etkinliğe yönelik gerekli deney malzemelerinin olması gerektiğini ifade etmiştir. Bir başka öğrenci (Öğ10) “*yani mesela kalp keserken falan eldiven lazım oluyor. o yüzden bir olumsuz durum oluyor. malzeme eksik oluyor (Öğ10)*” ifadesini kullanmıştır. Bunların haricinde bir öğrenci (Öğ11) konuyla ilgili olarak “*sonra laboratuvar büyük olmalı. tüm öğrencilere göre düzenlenmiş olmalı. başka, dolaplar falan olmalı içine koymak için malzemeleri. sonra sandalye masalar büyük olmalı (Ö11)*”; bir diğer öğrenci ise “*daha tedbir almalıyız. hani patlama olmaması için. uygun kıyafetler, önlem almalıyız (Öğ2)*” şeklinde önerilerde bulunmuşlardır.

Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin laboratuvara gelme sıklıklarında farklılıklar olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerden altısı çok nadir geldiklerini, dördü ara-sıra ve ikisi ayda 1-2 kez geldiklerini belirtirken, bir öğrenci de her hafta laboratuvara geldiğini belirtmiştir.

Fen bilimleri dersinin laboratuvarında işlenmesine yönelik ‘istenmeyen durum’ kategorisinden elde edilen kodlamalara bakıldığında, öğrencilerin dördünün ‘oturma düzeni ve gürültü’ye, ikisi ise ‘öğrenci sayısının fazla olması’na dikkat çektiği gözlenmektedir. Örneğin bir öğrenci (Öğ10) deney yapılırken gürültü yapıldığını ifade ederken, diğer bir öğrenci (Öğ7) “*bu masalar bu şekilde olmazdı. daha çok U şeklinde yapardım masaları. Öğretmen ortaya geçip herkesin görebileceği şekilde olmalı.*”, bir başka öğrenci (Öğ1) ise “*mesela mikroskopla inceleme yapıyoruz. Onu sırayla yapmaya çalışıyoruz, ama maalesef yapamıyoruz çünkü sınıflar kalabalık oluyor. O yüzden de çok şey olmuyor. sıra gelmediği için.*” şeklinde görüş belirtmiştir. Bunların haricinde bir öğrenci de (Öğ1) “*böyle bir şeyle ilgilenirken bir deney yaparken böyle herkes onu yapmak istiyor mesela. Hani ben yapacağım, ben yapacağım isteği var ya, işte onu yenememeleri*” şeklinde görüş belirterek öğrencilerdeki aşırı isteklilikten rahatsız olduğunu ifade etmiştir.

Tablo 3’te görüldüğü üzere, fen bilimleri dersinin sınıfta işlenmesine yönelik ‘istenmeyen durum’ kategorisinden elde edilen kodlamalar dikkate alındığında öğrencilerden dördünün ‘arkadaşlar arası davranışlar’; üçünün ‘gereksiz öğrenci konuşması’; ikisinin ‘gürültü’; birinin ‘konuları anlayamamak’ ve birinin ise ‘dikkat dağınıklığına’ dikkat çektiği görülmektedir. Örneğin bir öğrenci (Öğ3) arkadaşlarını rahatsız etmemelerini belirtirken, diğer bir öğrenci (Öğ2) arkadaşlarının kendi aralarında konuşmasından rahatsız olduğunu belirtmiştir. Bir başka öğrenci (Öğ13) “*Mesela iki tane arkadaşım bana dokunuyor. Ben orada hoca söylerken aklımdan gidiyor.*”, bir diğer öğrenci ise (Öğ1) “*Bazen*

anlayamadığım konular olabiliyor. Böyle bazen nasıl desem arkadaşlar arasında anlaşmazlık çıkabiliyor. Çok ses gürlüğü olduğundan konuları bazen anlamayabiliyoruz. Bu tür sorunlar...” şeklinde görüş belirtmiştir.

Fen bilimleri dersinin işlenişine yönelik deney ve etkinlik temasındaki ‘yetersizlik’ kategorisinden elde edilen kodlamalardan yola çıkılarak, bir öğrencinin öğrenme amacı, bir öğrencinin ayrıntı ve bir öğrencinin ise üst düzey deneylere dikkat çektiği görülmektedir. Bir öğrenci (Öğ12) yapılan deneylerin modern olmadığını ifade ederken, diğer bir öğrenci (Öğ7) “*Deneyleri yaparken öğretmen istediği için değil de öğrenme amaçlı yapmalıyız.*”, bir başka öğrenci (Öğ9) ise “*Mesela bugün kalbi kestik. Mesela içine mikroskopla falan bakmamız lazım. İşte detaylı bakmalıyız.*” şeklinde görüş belirtmiştir. Fen bilimleri dersinin işlenişine yönelik deney ve etkinlik temasındaki ‘yaparak yaşayarak öğrenme’ alt kategorisinden elde edilen kodlamalardan yola çıkıldığında iki öğrencinin ‘aktif öğrenme (öğrenci merkezli)’, ‘deneylerin yapılışı’ alt kategorisinden yola çıkılarak ise dört öğrencinin ‘gösteri’ deneyine, bir öğrencinin ‘ders kitabı’na dikkat çektiği görülmektedir. Örneğin bir öğrenci (Öğ8) gösteri deneyi yapılmasını doğru bulurken, diğer bir öğrenci(Öğ7) “*Her öğrenci kendi yapmalı. Bir tane yapıp herkese gösterilmemeli. Herkes kendisi istediği gibi yapmalı*”, bir başka öğrenci ise (Öğ6) “*Herkes deneyini kendisi yapmalı, ayrıntılı bir şekilde ama kitapta nasıl gösteriliyorsa o şekilde.*” şeklinde görüş belirtmiştir.

Fen bilimleri dersinin işlenişine yönelik deney ve etkinlik temasındaki ‘tavsiyeler’ kategorisinden elde edilen kodlamalardan yola çıkılarak beş öğrencinin deney için güvenlik önlemleri alınmasına, iki öğrencinin deney malzemelerini öğrencilerin kendilerinin temin etmesine, bir öğrencinin deneylerde öğrenci gruplandırması yapılmasına, bir öğrencinin öğretmen rehberliği olmasına, bir öğrencinin eğlenceli laboratuvara, bir öğrencinin laboratuvar notuna, bir öğrencinin ayrı laboratuvar dersi olmasına ve bir öğrencinin öğretmen-öğrenci ilişkisine dikkat çektiği görülmektedir. Örneğin bir öğrenci (Öğ12) deney sırasında öğretmenlerin öğrencilerin yanında olmasını, bir başka öğrenci (Öğ7) güvenlik önlemleri alınmasını belirtirken, diğer bir öğrenci (Öğ9) “*Mesela bugün kalbi kestiğimizde öğretmen kimseye dokundurtmadı. Kendisinin elinde eldiven vardı bizde yoktu. Herkes evinden eldiven getirip o kalbe dokunması lazımdı.*”, bir başka öğrenci (Öğ11) ise “*Mesela karnemizde bütün yaptığımız deneyler için de not olmalı. Yani yapılan deneyler karnede gösterilmeli*” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Öte yandan bir öğrenci (Öğ2) “*Daha çok tedbir almalıyız. Hani patlama olmaması için. Uygun kıyafetler, önlem almalıyız*” ve diğer bir öğrenci (Öğ12) ise “*Ayrı bir ders olarak yapardım laboratuvarı. Fen bilimlerinden ayrı bir ders olarak*” şeklinde tavsiye niteliğinde görüş bildirmiştir.

Fen bilimleri dersinde sınıf ortamında yapılan gözlemlerden elde edilen tema, kategori ve kodlar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde yapılan gözlemlerde öğrenim görülen sınıfların büyüklüğünün yetersiz olduğu ve mevcudunun kalabalık olduğu görülmüştür. Sınıftayken dört öğretmenin tamamının fen bilimleri dersinde düz anlatım ve soru-cevap tekniğini kullandığı, bunun yanında bir öğretmenin problem çözme tekniğini kullanarak ders anlattığı görülmektedir. Ayrıca iki öğretmen derslerinde deney yapmakta, bunu gösteri deneyi şeklinde yapmaktadır. Derslerde öğretmenlerin; tamamı ders kitabını, üçü defter ve yazı tahtasını, ikisi akıllı tahtayı, ikisi etkinlik yaptıklarında etkinlik malzemesini ve biri çalışma kağıdını ders materyali olarak kullanmaktadır. Öğretmenlerin; tamamının derslerde öğrencilerine isimleri ile hitap ettikleri ve öğrencilerinin sorularına veya yanlış ifadelerine anında dönüt verdikleri, çoğunluğunun (üçünün) sınıfta dolaşarak ders anlattıkları tespit edilmiştir. Bunların yanında iki öğretmenin öğrencilerin cevaplarına aferin, teşekkür ederim şeklinde pekiştirici verdikleri ve öğrencilere rehberlik yaptıkları görülmektedir. Ayrıca bir öğretmenin konuları yüksek sesle anlattığı belirlenmiştir. Öte yandan öğretmenlerin tamamının kibarca ve çoğunluğunun (üçünün) güler yüzle derslerini anlattıkları tespit edilmiştir. Bunun yanında farklı beden dillerini kullandıkları da gözlenmiştir. Dersleri işlerken yeri geldiğinde iki öğretmenin öğrencilerine gülümseyerek, üç öğretmenin öğrencilerle istenmeyen durumla karşılaşıldığında göz teması kurarak ve üç öğretmenin o anki yüz ifadesini değiştirerek tepki verdikleri gözlemlenmiştir.

Tablo 4. Gözlem sonuçlarından elde edilen tema, kategori ve kodlar

Tema	Alt Tema	Kategori	Kod	f			
Sınıf	Fiziki özellikler	Yetersizlik	Alan büyüklüğü	4			
			Kalabalıklık	35 öğrenci	2		
				33 öğrenci	1		
		36 öğrenci		1			
		Öğretmen	Yöntem ve teknik		Düz anlatım	4	
					Soru-cevap	4	
					Gösterip yaptırma	2	
					Problem çözme	1	
					Ders kitabı	4	
	Defter				3		
	Materyal			Akıllı tahta	3		
				Yazı tahtası	3		
				Etkinlik malzemesi	2		
	Öğrenci	Davranış		Çalışma kağıdı	1		
				İsimle hitap etme	4		
				Dönüt verme	4		
				Sınıfta dolaşma	3		
				Rehberlik	2		
				Pekiştireç verme	2		
				Yüksek sesle konuşma	1		
				Duyuşsal özellik		Kibarlık	4
						Güleryüz	3
	Göz teması	3					
	Beden dili		Gülümseme	2			
Olumsuz yüz ifadesi			1				
İstenmeyen davranış				Söz almadan konuşma	4		
	Kendi aralarında konuşma	3					
	Gürültü	4					
	Başka şeyle ilgilenme	4					
	Etrafı seyretme	2					
	İzinsiz dolaşma	1					
	Arkadaşını rahatsız etme	2					
	Arkadaşını şikayet etme	2					
	Arkadaşlarıyla tartışma	2					
	Uyumak	1					

Fen bilimleri dersinde sınıfta yapılan gözlemlerde istenmeyen davranışlar ile ilgili olarak dört öğrencinin gürültü yaptığı, dört öğrencinin kendi aralarında konuştuğu ve dört öğrencinin derste konu anlatılırken kalemi sıraya vurduğu, kalem çevirmek, kalemlikle oynamak gibi başka şeyle ilgilendiği, bunların yanında üç öğrencinin kendi aralarında çok konuştuğu, iki öğrencinin arkadaşları ile tartıştığı, iki öğrencinin etrafı seyrettiği, iki öğrencinin arkadaşını rahatsız ettiği ve iki öğrencinin birbirlerini şikayet ettikleri, bir öğrencinin öğretmenden izin almadan sınıfta dolaştığı ve bir öğrencinin derste uyuduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler dersleri veya etkinlikleri laboratuvarında yapmadıkları için ayrıca laboratuvarında gözlem yapılamamıştır. Bu da çalışma kapsamında sınıf yönetimiyle ilgili var olan olumsuz durumların varlığı olarak göze çarpmaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı, ortaokul fen bilimleri dersi ve laboratuvar uygulamalarında karşılaşılan güçlüklerin öğrenci ve öğretmen bakış açısından incelenmesi ve laboratuvar ortamında öğrenci davranışlarının nasıl şekillendiğinin belirlenmesidir. Araştırmada öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen verilere göre çoğunlukla laboratuvarında deney malzemesi, elektrik tesisatı ve alan büyüklüğü, malzeme dolabı ve su tesisatı (lavabo, musluk vb.) yönünden; öğrenci görüşlerine göre ise benzer şekilde laboratuvar fiziki şartlarında ve deney malzemelerinde yetersizlikler olduğu sonucu bulunmuştur. Bu bulgulara benzer şekilde alanyazındaki birçok çalışmada da (Akıncı, Uzun ve

Kışoğlu, 2015; Bozdoğan ve Yalçın, 2004; Demir, Büyük ve Koç, 2011; Güneş, Şener, Germi ve Can, 2013; Kırıkkaya, 2009; Şimşek, Hırça ve Coşkun, 2012; Tekbıyık ve Akdeniz, 2008; Uluçınar, Cansaran ve Karaca, 2004; Uluçınar, Doğan ve Kaya, 2008) fen laboratuvarının fiziksel ortamının yetersizlikleri ve deney malzemelerinin eksikliği ile ilgili örtüşen sonuçlar gözlenmektedir. Ayrıca, laboratuvardaki öğrenci tabure ve masasının yetersiz olduğu ve laboratuvar kullanım talimatnamesinin olmadığı da görülmüştür. Alanyazında fen öğretimi ve laboratuvar uygulamalarına ilişkin elektrik donanımlarının denetlenmediği ve deney uygulama kılavuzunun olmadığı bulguları (Uluçınar vd., 2008; Uluçınar vd. 2004) ile bu araştırmanın bulguları da örtüşmektedir.

Çalışmada öğretmenlerin çoğunluğunun deney ve etkinliklerin laboratuvarda ara sıra ya da ayda bir iki kez yapıldığını belirttikleri görülmektedir. Öğrencilerin çoğunluğu ise deneylerin nadiren veya ara sıra laboratuvarda yapıldığını belirtmiştir. Yapılan gözlemlerde de öğretmenlerin deney ve etkinlikleri laboratuvarda değil, çoğunlukla sınıflarda yaptığı tespit edilmiştir. Bunun sınıfların kalabalık olmasında, laboratuvardaki malzeme yetersizliğinden, laboratuvarın fiziki şartlarının uygun olmamasından kaynaklandığı düşünülebilir. Çünkü okulun fiziksel donanımı ve araç-gereç durumu öğretim yapılırken uygulamalarda etkinlik yapılmasını olumsuz etkilemektedir (Pehlivan, 2004). Büyük, Demir ve Erol'un (2010) öğretmenlerin yapmaları gereken deneyleri ara sıra yaptıkları ve deney yapmada daha çok derslikleri tercih ettikleri; Engin, Pekmez ve Erdal'ın (2003) benzer şekilde öğretmenlerin sınıfı laboratuvar olarak kullandıkları bulgular bu çalışmadaki verilerle benzerlikler sergilemektedir.

Çalışmada öğretmenlerin, tamamının laboratuvardaki oturma düzenini, çoğunluğunun ise öğrenci sayısının fazlalığını diğer bir deyişle sınıfların kalabalık olmasını ve bunun tehlike oluşturmasını 'istenmeyen bir durum' olarak belirttikleri görülmektedir. Bunun yanında laboratuvarda sınıf ortamına oranla daha fazla gürültü olduğunu belirten öğretmenlerin de olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin görüşlerinden elde edilen bulgular da bu sonucu desteklemektedir. Araştırma bulgularına göre laboratuvar kullanımı konusunda yönetici ilgisizliğinden rahatsız olduğunu belirten öğretmen de bulunmaktadır. Konu ile ilgili alanyazında yapılan çalışmalarda sınıfların kalabalık olması (Akıncı, Uzun ve Kışoğlu, 2015; Arslan, 2000; Ayvaci ve Durmuş, 2013; Bayraktar ve Çınar, 2010; Çoruhlu, Er Nas ve Çepni, 2009; Doğan, 2010; Geçer ve Özel, 2012; Kırıkkaya, 2009; Küçüköner, 2011; Uluçınar vd., 2004; Uluçınar vd., 2008) ve gürültünün (Türnüklü ve Galton, 2001) istenmeyen durum olduğu belirtilerek çalışma sonucunu destekleyen bulgulara rastlanmıştır. Bunun yanında, Üstün ve Demir (2015)'in fen bilgisi öğretmenlerinin laboratuvar ortamında karşılaştıkları istenmeyen durumları belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, istenmeyen durumla sınıfların mevcudu arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirtilmiştir. Ayrıca Karakolcu (2009) okuldaki yöneticilerin ilgisiz davranmaları konusunda öğretmenlerin laboratuvar kullanımına yönelik isteksizliklerini ve Uluçınar vd. (2008) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin, okul yönetiminin laboratuvar konusundaki ilgisizliklerini belirttiklerini ifade ederek çalışma bulgularıyla benzer sonuçlar bulmuşlardır.

Araştırmada öğretmenlerin yarısı sınıftaki gürültü olduğunu ve sınıf mevcudunun kalabalık olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerden de benzer şekilde gürültüden rahatsız olduklarını belirten öğrenciler bulunmaktadır. Bunun yanında öğrenciler derste kendi aralarında konuştukları için rahatsız olduklarını dile getirmiştir. Yapılan gözlemlerde de sınıfların kalabalık olduğu, sınıfların sınıf mevcuduna göre alan büyüklüklerinin yetersiz olduğu, öğrencilerin derste gürültü yaptıkları, kendi aralarında konuştukları, yüksek sesle tartıştıkları ve söz almadan, izinsiz konuştukları tespit edilmiştir. Derslerde fazla gürültünün yaşanmasının nedeni olarak sınıflardaki öğrenci mevcudunun fazla olmasının yanında öğrencilerin konuya olan ilgilerinin çekilememiş olmasından kaynaklandığı söylenebilmektedir. Konu ile ilgili alanyazında yapılan çalışma bulguları da bu sonucu destekler niteliktedir. Örneğin, Türnüklü ve Galton (2001) çalışmasında öğrencilerin sınıfta gürültü yaptıklarını ve izin almadan konuştuklarını, Çetin (2013), benzer şekilde öğrencilerin izinsiz konuştuklarını ve Çapri, Balci ve Çelikkaleli (2010) öğrencilerin söz verilmeden konuştuklarını ve birbirlerini rahatsız ettiklerini belirterek çalışma sonucuyla örtüşen bulgular tespit etmişlerdir.

Çalışmada fen bilimleri dersinde deney ve etkinliklerin yapılması konusunda öğretmen görüşlerinden elde edilen sonuçlara göre öğrenciler derste deney ve etkinlikler yaptıklarını yaparak yaşayarak öğrenmektedir. Bunun sonucunda kalıcı ve anlamlı öğrenme gerçekleşmektedir. Ayrıca öğrencilerin

derse yönelik ilgileri de artmaktadır. Öte yandan öğretmenlerin çoğunluğu laboratuvar uygulamaları yapılırken öğrencileri gruplandırma, laboratuvar da güvenlik önlemlerinin alınmasını, öğrencilere rehberlik yapılması yeterli deney malzemelerinin temin edilmesi tavsiyesinde bulunmuştur. Öğrencilerle yapılan görüşmelerin sonucunda da öğrencilerin çoğunluğu laboratuvar da güvenlik önlemleri alınması tavsiyesinde bulunmuşlardır. Bununla birlikte öğrenciler laboratuvar da, öğretmenler tarafından kendilerine rehberlik yapılması, kendilerinin malzeme teminini sağlamasını, karnede fen bilimleri dersinden ayrı olarak laboratuvar notunun olmasını ve ayrı bir ders olarak laboratuvar dersinin olmasını tavsiye etmişlerdir. Büyük vd. (2010)'nin fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin laboratuvar şartları ve kullanımına ilişkin görüşlerini belirlediği çalışmada öğretmenlerin, laboratuvar çalışmaları yapıldığında öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrendiğini ve bunun kalıcılığı sağladığını düşündüklerini belirterek çalışma sonucuyla benzer sonucu bulmuştur. Uluçınar, Cansaran, ve Karaca (2004) ile Uluçınar, Doğan ve Kaya (2008)'nin çalışmalarında da laboratuvar da güvenlik donanımlarının ve önlemlerinin eksik olduğu bulgusu araştırma sonucunu desteklenmektedir.

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç deneylerin çoğunlukla gösteri deneyi şeklinde yapılmasıdır. Yapılan gözlemlerde de deneylerin, gösteri deneyi olarak yapıldığı görülmüştür. Bunun, laboratuvar da gerekli güvenlik önlemlerinin (ilkyardımlar malzemeleri, yangın söndürücü tüpü, eldiven, gözlük vb.), yeterince deney malzemelerinin olmamasından kaynaklandığı söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde, bu çalışmada da gözlemlendiği gibi, fen ve teknoloji dersinde laboratuvar kullanımını gerektiren deneylerin öğretmenlerin basit malzemeler getirerek yalnızca gösteri deneyi şeklinde yapıldığına ilişkin bulgulara rastlanırken (Güneş, Şener, Germi, ve Can, 2013; Uluçınar, Cansaran, ve Karaca, 2004); gösterinin yanı sıra, öğrencilerin de deneye kısmen de olsa katıldığı bulgusunun yer aldığı araştırmalar da (Uluçınar, Doğan ve Kaya, 2008) mevcuttur.

Çalışmada elde edilen bir başka sonuç, öğretmenlerin sınıfta ders işlerken öğretim yöntem ve tekniklerinden çoğunlukla anlatım ve soru-cevap tekniğini kullanmalarınıdır. Öğretmen ders kitabını dersin ana materyali olarak görmekte ve kullanmaktadır. Bununla birlikte yazı tahtası, defter ve akıllı tahtalardaki öğretim videoları çoğunlukla ders araç-gereci olarak kullanılmaktadır. Öğretmenlerin daha çok anlatım ve soru-cevap tekniğini kullanmalarının nedeni olarak, kullanılan yöntemlerin kolay olması; deney ve etkinlik yapmak ya da problem çözme, beyin fırtınası, altı şapka düşünme tekniği gibi öğretim tekniklerini kullanabilmek için sınıfların kalabalık olması ve ders saatinin yeterli olmaması, öğrenciyle birebir ilgilenmenin zor olmasını göstermişlerdir. Her ne kadar öğretmenler öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerini isteseler de belirtilen nedenlerden dolayı çoğunlukla öğretmen merkezli bir öğretim süreci yürütüldüğü söylenebilir. Alanyazındaki bir çok çalışmada da (Aktepe ve Aktepe, 2009; Doğru ve Aydoğdu, 2003; Geçer ve Özel, 2012; Kurtuluş ve Çavdar, 2011; Solmaz, 2007; Şimşek, Hırça, ve Coşkun, 2012) öğretmenlerin çoğunlukla anlatım ve soru cevap tekniğini kullandıkları, yazı tahtasının ve ders kştabının başlıca materyaller olduğu yönündeki çalışma sonucuyla benzer sonuçlar bulunmuştur.

Çalışmada elde edilen sonuçlar ışığında aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. Öğrenciler, yapılacak deneylerle ilgili deney öncesinde bilgilendirilebilir.
2. Öğrenmelerin kalıcı olması bakımından etkin öğrenmeye dayalı öğrenci merkezli yaklaşım, yöntem ve tekniklere daha sıklıkla başvurulabilir.
3. Bu çalışma farklı okul tiplerinde ve sosyo-ekonomik çevreden okullarda tekrarlanabilir.
4. Öğretmenlere laboratuvar kullanımı konusunda hizmet içi eğitimler verilebilir.
5. Öğrenciler laboratuvar kültürünü ve değerlerini kazanmaları konusunda bilinçlendirilmelidir.

Bilgilendirme / Acknowledgement:

- 1- Araştırmacıların katkı oranı: 1. Yazar, Ramazan Soğukpınar (%60); 2. Yazar, Kerim Gündoğdu (%40)
- 2- Makalenin yazarları arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.
- 3- Makalemizde herhangi bir deneysel işlem yapılmamıştır. Tamamen gönüllü bir katılıma dayalı çalışmadır. İlk yazarın görev yaptığı okulda yönetim, öğrenciler ve velilerinden onay alınarak, tamamen gönüllük üzerine yürütülen betimsel bir çalışmadır. Veriler 2019 yılında toplanmış ve yorumlanmıştır.
- 4- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

KAYNAKÇA

- Akıncı, B., Uzun, N. ve Kışoğlu, M. (2015). Fen bilimleri öğretmenlerinin meslekte karşılaştıkları problemler ve fen öğretiminde yaşadıkları zorluklar. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 1189-1215.
- Alkaş, B. (2010). *İlköğretim öğrencileri arasındaki istenmeyen öğrenci davranışlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arslan, M. (2000, Eylül). *İlköğretim okullarında fen bilgisi öğretimi ve belli başlı sorunları (Kayseri ili örnekleme)*. IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Bada, S. O. (2015). Constructivism learning theory: A paradigm for teaching and learning. *IOSR Journal of Research, & Method in Education (IOSR-JRME)*, 5(6), 66-70.
- Arslan, M. (2000). İlköğretim okullarında fen bilgisi öğretimi ve belli başlı sorunları (Kayseri ili örnekleme). *IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi*. 119-124. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Aydoğdu, C. ve Yardımcı, E. (2013). İlköğretim fen laboratuvarlarında meydana gelen kazalar ve öğretmenlerin geliştirebilecekleri davranış tarzları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(44), 52-60.
- Ayvacı, H.Ş. ve Durmuş, A. (2013). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin mesleklerinin ilk yıllarında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunların yıllara göre değişimi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 29-44.
- Balım, A. G., Kesercioğlu, T., Evrekli, E., ve İnel, D. (2009). Fen öğretmen adaylarına yönelik yapılandırmacı yaklaşım görüş ölçeği: Bir geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 79-92.
- Başdaş, E., Kirişcioğlu, S. ve Oluk, S. (2006). *Fen öğretiminde yapılandırmacı kuram bağlamında Hands-On Yöntemi: Önemi, örnek uygulamalar ve değerlendirme*. Yapılandırmacılık ve Eğitime Yansımaları Sempozyumu, 29 Nisan, İzmir.
- Bayraktar, Ş. ve Çınar, D. (2010). Öğretmen adaylarının gözü ile fen ve teknoloji öğretmenlerinin etkili öğretmen davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 131-152.
- Baysal, Y. E. ve Mutlu, F. (2019). Cinsiyetin fen laboratuvarına yönelik tutum üzerinde etkisi: bir meta-analiz çalışması (Türkiye örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(5), 1911-1920.
- Baysal, Y.E., Mutlu, F. ve Kış, A. (2019). Çağdaş yaklaşımlara dayalı laboratuvar uygulamalarının Türkiye'deki öğrencilerin laboratuvar derslerindeki tutumlarına etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 802-817.
- Bozdoğan, A.E. ve Yalçın, N. (2004). İlköğretim fen bilgisi derslerindeki deneylerin yapılma sıklığı ve fizik deneylerinde karşılaşılan sorunlar. *G.Ü. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1),59-70.
- Böyük, U., Demir, S. ve Erol, M. (2010). Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin laboratuvar çalışmalarına yönelik yeterlilik görüşlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *TÜBAV Bilim*, 3(4), 342-349.

- Böyük, U., Demir, S. ve Erol, M. (2010). Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin laboratuvar çalışmalarına yönelik yeterlik görüşlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 3 (4), 342-349.
- Ceylan, E., Güzel Yüce, S. ve Koç, Y. (2019). Öğretmenlik yolunda fen öğretimi laboratuvar uygulamaları dersi: Bir durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 22-47.
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve desenleri*. (Çev. Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir). 4.baskı. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Çapri, B , Balcı, A. ve Çelikkaleli, Ö . (2010). İlköğretim öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen davranışlara ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 89-102 .
- Çetin, B. (2013). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarıyla ilgili sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*,14(1), 255-269.
- Çınar, D. ve Kurt, H. (2019). Biyoloji öğretmen adaylarının laboratuvara yönelik semantik farklılıkların belirlenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1175-1202.
- Çoruhlu, T.Ş., Er Nas, S. ve Çepni, S. (2009). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini kullanmada karşılaştıkları problemler: Trabzon örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 122-141.
- Daşdemir, İ. ve Doymuş, K. (2012). 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.
- Demir, S , Böyük, U. ve Koç, A . (2012). Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin laboratuvar şartları ve kullanımına ilişkin görüşleri ile teknolojik yenilikleri izleme eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2) , 66-79.
- Doğan, Y. (2010). Fen ve teknoloji dersi programının uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 86-106.
- Doğru, M. ve Aydoğdu, P. (2003). Fen bilgisi öğretiminde kullanılan yöntemlerde karşılaşılan sorunlar ile ilgili öğrenci görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(13) , 150-158.
- Durmuş, Z. (2019). *FeTeMM etkinlik merkezli laboratuvar dersinin sınıf öğretmenliği adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlik ve problem çözme becerileri üzerine etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir.
- Erdemir, N. (2007). Mesleğine yeni başlayan fen bilgisi öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve şikayetleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 135-149.
- Geçer, A. ve Özel, R. (2012). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde yaşadıkları sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1-26.
- Keskin Geçer, A. (2018). *Fen bilgisi öğretmenlerinin laboratuvar uygulamaları ile ilgili yeterlilikleri, tutumları ve karşılaşılan problemler*. Yayınlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Gökyer, N. ve Doğan, B. (2016). İstenmeyen öğrenci davranışları ve nedenlerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(1), 93-105.
- Güneş, M.H., Şener, N., Germi, N.T. ve Can, N. (2013). Fen ve teknoloji dersinde laboratuvar kullanımına yönelik öğretmen ve öğrenci değerlendirmeleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 1-11.

- Harman, G. (2011). *Analysis of the prospective elementary teachers' informations about laboratory equipments that are used in science and technology teaching*. International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 27-29 April, Antalya, Türkiye.
- Hofstein, A., & Lunetta, V.N. (2003). The laboratory in science education: Foundations for the twenty-first century. *Science Education*, 88(1), 28-54.
- Hofstein, A., & Mamlok-Naamon, R. (2007). The laboratory in science education: the state of the art. *Chemistry Education Research and Practice*, 8(2), 105-107.
- İdin, Ş. ve Aydoğdu, C. (2016). Asit ve bazın tahribatları etkinliğinin laboratuvar kullanım teknikleri açısından incelenmesi üzerine bir uygulama çalışması. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 606-635.
- Kaplan, M. (2011). İlköğretim öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi öğrenme ve öğretme ortamına yönelik düşünceleri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 2(4), 77-92.
- Karaca, A., Uluçınar, Ş. ve Cansaran, A. (2006). Fen bilgisi eğitiminde laboratuvarla karşılaşılacak güçlüklerin saptanması. *Milli Eğitim Dergisi*, 34(170), 1-7.
- Karakolcu, E. (2009). *Fen ve teknoloji öğretim programında yer alan deney ve etkinliklerin uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Ketpichainarong, W., Panijpan, B., & Ruenwangsa, P. (2010). Enhanced learning of biotechnology students by an inquiry-based cellulase laboratory. *International Journal Environmental, & Science Education*, 5(2), 169-187.
- Kılıç, M.S. ve Aydın, A. (2018). Öğretmenlerin fen bilimleri dersi kapsamında laboratuvar uygulamaları hakkındaki görüşlerinin planlanmış davranış teorisi yardımıyla incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 241-246.
- Kılıç, D., Keleş, Ö. ve Uzun, N. (2015). Fen bilimleri öğretmenlerinin laboratuvar kullanımına yönelik özyeterlilik inançları: Laboratuvar uygulamaları programının etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 218-236.
- Kırıkkaya, E. B. (2009). İlköğretim okullarındaki fen öğretmenlerinin fen ve teknoloji programına ilişkin görüşleri. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 6(1), 133-148.
- Kırpık, M. A. ve Engin, A.O. (2009). Fen bilimlerinin öğretiminde laboratuvarın yeri önemi ve biyoloji öğretimi ile ilgili temel sorunlar. *Kafkas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 61-72.
- Kızılcık, H. Ş., Çağan, S. ve Ünlü Yavaş, P. (2019). Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin fizik laboratuvarı malzemelerini tanıma düzeyleri. *İlköğretim Online*, 18(1), 190-206.
- Kurtuluş, N. ve Çavdar, O. (2011). Fen ve teknoloji öğretim programındaki etkinliklere yönelik öğretmen ve öğrenci düşünceleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 5(1), 1-23.
- Küçüköner, Y. (2010). *8. sınıf fen ve teknoloji dersinde kullanılan laboratuvar araç-gereçlerinin MEB'in belirlediği hedef kazanımlarla ilişkisi ve bu araç-gereçlere yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi (Bingöl örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- Levitt, K. (2001). An analysis of elementary teachers' beliefs regarding the teaching and learning of science. *Science Education*, 86, 1-22.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis : An expanded sourcebook*. 2nd Edition. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2006. *İlköğretim okulları fen ve teknoloji dersi (6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2013. *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). *Fen bilimleri dersi (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2019). PISA 2018 Türkiye ön raporu. 4 Mayıs 2020 tarihinde http://pisa.meb.gov.tr/wpcontent/uploads/2020/01/PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf adresinden erişildi.
- Orbay M., Özdoğan T., Öner, F., Kara M., ve Gümüş, S. (2003). Fen bilgisi laboratuvar uygulamaları I-II dersinde karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 157, 17 Ocak 2020 tarihinde https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/157/orbay.htm adresinden erişildi.
- Pala, A. (2005). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemeye dönük disiplin modelleri. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 171-179.
- Parlaktaş, B. (2018). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının laboratuvar ortamında öğrendikleri ile bilişsel esneklikleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Solmaz, A. (2007). *Fen bilgisi öğretiminde kullanılan öğretim yöntemleri ve yöntemlerin uygulanışına ilişkin öğrenci görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Şaşan, H. H. (2002). Yapılandırmacı öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim*, 74-75, 49-52.
- Şimşek, H., Hırça, N. ve Coşkun, S. (2013). İlköğretim fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerini tercih ve uygulama düzeyleri: Şanlıurfa ili örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 249-268.
- Taş, U.E., Arıcı, Ö., Özarkan, H.B. ve Özgürlük, B. (2016). *Milli Eğitim Bakanlığı uluslararası öğrenci değerlendirme programı PISA 2015 ulusal raporu*. Ankara: MEB.
- Tekbıyık, A. ve Akdeniz, A. (2008). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programını kabullenmeye ve uygulamaya yönelik öğretmen görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 23-37.
- Tuncel, M. ve Fidan, M. (2018, Ekim). *Ortaokul fen bilimleri dersinde öğrenmede zorlanılan konular ve çözüm önerileri*. 6. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi. 11-13 Ekim, Kafkas Üniversitesi, Kars.
- Türkoğlu, İ. ve Dağ, T. (2018). İlköğretimde fen ve teknoloji dersini yürüten öğretmenlerin öğretim sürecinde yaşadıkları sorunlar (Elazığ ili örneği). *Turkish Journal of Educational Studies*, 5(3), 99-117.
- Türnüklü, A., & Galton, M. (2001). Students' misbehaviours in Turkish and English primary classrooms. *Educational Studies*, 27(3), 291-305.
- Uluçınar, Ş., Cansaran, A. ve Karaca, A. (2004). Fen bilimleri laboratuvar uygulamalarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 465-475.
- Uluçınar, Ş. Doğan, A. ve Kaya, O.N. (2008). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretimi ve laboratuvar uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 485-494.
- Ültay, N., Dönmez-Usta, N. ve Ültay, E. (2020). Fen eğitimine yönelik öz-yeterliğin öğrenme yaklaşımları ve öğrenme-öğretme ortamına yönelik algılara etkisinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (8), 1-13.

- Üstün, Ö. ve Demir, M.K. (2015). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin laboratuvar ortamlarında karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 281-301.
- Yıldız, B., Ilgaz, H. ve Seferoğlu, S. S. (2010, Şubat). Türkiye’de bilim ve teknoloji politikaları: 1963’ten 2013’e kalkınma planlarına genel bir bakış. 457-464. *Akademik Bilişim*, 10 - XII. *Akademik Bilişim Konferansı*. 10 - 12 Şubat 2010 Muğla Üniversitesi.
- Yin, R., K. (2014). *Case study methods: design and method.s* (5. Baskı). Thousand Oaks: Sage.

İletişimsizliğin Gülen Yüzleri: Karagöz ile Hacivat

Dr. Yıldız Yenen Avcı^{1*}

Geliş tarihi: 23.05.2020
Kabul tarihi: 17.06.2020

Atıf bilgisi:

IBAD Sosyal Bilimler Dergisi

Sayı: 8 Sayfa: 295-307

Yıl: 2020 Dönem: Güz

This article was checked by *Turnitin*.
Similarity Index 22%

Bu makalede araştırma ve yayıne tiğine uyulmuştur.

¹ MEB, Türkiye, y_yenen@hotmail.com
ORCID ID 0000-0001-8697-5375

* Sorumlu Yazar

ÖZ

Geleneksel Türk tiyatrosunun önemli türlerinden olan gölge oyunu, toplumu ilgilendiren konuları kuklalar aracılığıyla beyaz perdeye yansıtan bir eğlence ve eğitim aracıdır. Bu çalışmada Türkçe ders kitaplarında yer alan Karagöz ile Hacivat metinlerinin iletişim boyutuyla ele alınması ve bu metinlerde yer alan mizah unsurlarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çalışma doküman incelemesi modelindedir. Araştırmanın verileri, 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı içinde Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulunda okutulması ön görülen Türkçe ders kitaplarından elde edilmiştir. Araştırma sonucunda; ders kitaplarının %86'sında Karagöz metinlerine yer verildiği, bu metinlerin genel olarak tiyatro türünde okuyucuya sunulduğu, metinlerin daha çok "millî kültür" ve "erdemler" teması altında sıralandığı ve dört temel beceriden en az yazma becerisiyle ilişkilendirildiği tespit edilmiştir. İncelenen metinlerde Karagöz'ün söylediği sözlerin, sergilediği davranışların iletişimin önünde güçlü birer engel olmakla birlikte bu engelin, Hacivat'ın sahip olduğu yapıcı özellikler aracılığıyla aşıldığı, iletişimin zor şartlarda bile sürdürülebileceğini gösteren Karagöz-Hacivat metinlerinin okuyucuyu güldüren, eğlendiren birer mizah unsuruna dönüştüğü görülmektedir. Bu bakımdan Karagöz ile Hacivat'ın okuyucuyu yalnızca eğlendirmekle kalmadığı, iletişimsizlik yoluyla iletişim olgusuna dikkat çektiğini ve mizah duygusunun gelişmesine katkıda bulunduğunu söylemek mümkündür.

Anahtar Kelimeler: Türkçe eğitimi, Türkçe ders kitapları, iletişim, Karagöz ile Hacivat, mizah unsurları.

Smiling Faces of Miscommunication: Karagöz and Hacivat

Dr. Yıldız Yenen Avcı^{1*}

First received: 23.05.2020

Accepted: 17.06.2020

Citation:

IBAD Journal of Social Sciences

Issue: 8

Pages: 295-307

Year: 2020

Session: Fall

This article was checked by *Turnitin*.
Similarity Index 22%

¹ MEB, Turkey, y_yenen@hotmail.com
ORCID ID 0000-0001-8697-5375

* Corresponding Author

ABSTRACT

Shadow play, which is one of the important types of traditional Turkish theater, is an entertainment and education tool that reflects the issues that concern the society to the big screen through puppets. In this study, it was aimed to address the texts of Karagöz and Hacivat in the Turkish textbooks with the communication dimension and to identify the humor elements in these texts. The study is in document review model. The data of the research was obtained from the Turkish textbooks, which were foreseen to be taught in the Middle School and Imam Hatip Secondary School in the 2018-2019 academic year. As a result of the research; It was determined that 86% of the textbooks included Karagöz texts, these texts were presented to the reader in general in the type of theater, the texts were mostly listed under the theme of "national culture" and "virtues" and were associated with the least writing skill of the four basic skills. In the texts examined, it is seen that the words Karagöz speaks and the behaviors exhibited are transformed into humor elements that make the reader laugh and entertain the reader, which means that this obstacle is overcome through the constructive features of Hacivat, and that communication can be maintained even under difficult conditions. In this regard, it is possible to say that Karagöz and Hacivat not only entertain the reader, but also draw attention to the phenomenon of communication through non-communication and contribute to the development of a sense of humor.

Keywords: Turkish education, Turkish text books, communication, Karagöz and Hacivat, humor elements.

GİRİŞ

Latince “communicare” fiilinden türeyen ve başkalarıyla birlikte olma, bilgiyi veya haberi paylaşma, yayma, herkesin yararlanmasını sağlama anlamında kullanılan iletişim sözcüğü, kaynak ile alıcı arasında gerçekleşen bir etkileşim sürecidir (Köknel, 2005, s. 31-47). Kişi kendini anlatabilmek ve karşısındakini anlayabilmek için iletişime ihtiyaç duyar. Reklam panolarından, aile ilişkilerine, özel hayattan iş hayatına kadar iletişim hayatın her alanında kendini gösterir (Cengiz, 2019).

İletişim süreci kaynak (gönderici), alıcı, ileti, kanal, bağlam, kod gibi öğelerle şekillense de bilgi alışverişinin en temel kavramları kaynak, alıcı ve mesajdır. Kaynakla alıcı arasındaki bu bilgi paylaşımı ileti (mesaj) aracılığıyla gerçekleşir. Kaynak, iletisini alıcıya aktarabilmek ve onda etki uyandırabilmek için işaret, şifre, sembol sözcük, resim, jest, mimik gibi çeşitli unsurlardan yararlanır (Köknel, 2005, s. 31-47). Bilgileri karşımızdakine aktarmada kullanılan bu unsurlara bağlı olarak çeşitli iletişim yöntemleri ortaya çıkmıştır. Sözlü iletişim duygu ve düşüncelerin konuşma yoluyla, sözsüz iletişim beden dili, jest ve mimiklerle; yazılı iletişim harf, sayı ve sembollerin kullanılmasıyla, görsel iletişim ise fikir ve bilgilerin fotoğraf, resim, şema, grafikler yoluyla anlatılmasına dayanır (Cengiz, 2019).

İletişimi zaman ve mekânı bağlı olarak yüz yüze ve uzaktan iletişim olarak da ayırmak mümkündür. Yüz yüze iletişimde insanlar aynı mekânı paylaşırken uzaktan iletişimde ise farklı mekânlarda bulunan insanlar teknolojik araçlar aracılığıyla birbirleriyle etkileşimde bulunurlar. İletişim bazen tek yönlü bazen de çift yönlü olabilmektedir. Tek yönlü iletişimde yalnızca kaynaktan hedefe doğru mesaj aktarımı olur, yani hedef pasif durumdadır. Çift yönlü iletişimde ise kaynaktan hedefe olabileceği gibi hedeften de kaynağa mesaj gönderilir. İlişki sistemleri bakımından ise kişi içi iletişim, kişiler arası iletişim, grup içi iletişim ve kitle iletişimi gibi türleri mevcuttur. *İç iletişim* olarak geçen *kişi içi iletişim* bireyin kendi iç dünyasıyla olan iletişimini anlatır. Kişinin kendi kendisiyle yaptığı konuşmalar ile iç konuşmaları buna örnektir. *İç iletişim*de, kaynak, alıcı, mesaj, verici kişinin kendisidir. *Kişiler arası iletişim* en az iki kişinin duygu, düşünce ve sorunlarını birbirleriyle paylaşmasından oluşur. *Grup içi iletişim*de ise grubu oluşturan bireylerin belirlenmiş rol ve statülere göre birbirleriyle iletişim kurması söz konusudur. *Kitle iletişimi* ise mesajların televizyon, radyo, internet, gazete, kitap, dergi, sinema gibi iletişim araçları vasıtasıyla hedefe iletilmesini anlatır. İletişimi bıraktığı etkiye göre olumlu ve olumsuz iletişim olarak da sınıflandırmak mümkündür. İletişim süresinde ve sonucunda kişiler memnun ve gereksinimler karşılanmış durumda ise olumlu iletişim, bunun aksi bir durum söz konusuysa olumsuz iletişim gerçekleşmiştir (Kaya, 2012'den aktaran; Yıldırım t.y., s. 7-8).

Kişiler arasındaki ilişki çeşitli nedenlerden dolayı bozulabileceğinden iletişimde etkililiği gerçekleştirmek bir amaç olmakla birlikte her zaman ulaşılabilecek bir sonuç değildir. Araştırmacılar olumsuz iletişimin gerçekleşmesine neden olan faktörleri genel olarak fiziksel ve teknik engeller, psikolojik ve sosyal engeller ile örgütsel engeller olarak kategorilere ayırmaktadırlar. Fiziksel ve teknik engeller mesaj, kanal ve araçlar, gürültü ve dil ile ilgili nedenlerden kaynaklanmaktadır. Psikolojik ve sosyal engellere neden olan unsurlar ise iletişim amacının belli olmaması, önyargılar, görüş ve algılama farklılıkları, tutum ve davranışlar, sosyo-kültürel farklılıklar ve sahip olunan bilgi düzeyidir. Örgütün büyüklüğü, fiziksel yapısı, geri besleme yetkisizliği, aşırı bilgi yüklemesi, statü farklılıkları, yönetim tarzı, hiyerarşi, rol ilişkileri, zaman baskısı gibi etmenler ise etkili ve sağlıklı iletişimi engelleyen örgütsel engellerdir (Elgünler-Fener, 2011, s. 35-38).

Bu engellerin ortadan kalkması için iletişim ortamlarında, statü farklılıkları minimize edilmeli, uygun bir fiziki mesafe kullanılmalı, önyargılar giderilmeli, herkes için aynı anlamı taşıyan sözcüklerin kullanılmasına özen göstermeli, sözcükler açık ve net olmalı, konuşmacılar etkin olarak dinlenmeli, geri bildirimde bulunulmalı, gürültü en aza indirilip sesiz ortamlar oluşturulmalı, güven ortamı oluşturulmalı, kişinin kapasitesini aşacak şekilde bilgi yüklenmemeli, iletişim doğru yer ve zamanda gerçekleşmelidir (Yazıcı ve Gündüz, 2010, s. 50-51).

Yetişkinler arasındaki iletişim kadar yetişkin-çocuk arasındaki iletişim de üzerinde durulması gereken konulardan biridir. Çocukla iletişimin temel amacı sağlıklı kişilik oluşturmaktır. Kişiliğin temelleri beş, altı yaşlarında atılır ve sonraki yıllarda ise bu temel üzerinde gelişme ve olgunlaşma olur.

Ebeveyn ve öğretmenler gibi çocukla sürekli iletişim içinde bulunan insanlar çocuğa ve çocukluğa has özellikleri bilmelidirler. Çocuğu anlamak ve tanımak sağlıklı iletişim kurmanın koşuludur. Çocuklar büyüme, değişme ve gelişme dönemlerinde kendisini yetiştiren insanlardan ilgi ve sevgi dolu iletiler beklerler. Çocuklarla iletişimin temeli onları sevmekten ve onlara ilgi göstermekten geçer (Köknel, 2005, s. 257-260).

İletişim, insanların konuşmaları, akıl ve yaratıcılığını kullanarak bu olguyu geliştirmeleri sonucu insanlarla özdeşleşir duruma gelmiş olsa da yeryüzünde yaşayan tüm canlılar için geçerli olan ve bu yönüyle evrensel bir değer taşıyan geniş kapsamlı bir kavramdır. Doğumundan ölümüne kadar geniş bir iletişim ağı içinde olan insan yalnızca aile, arkadaş, iş yaşamında değil, toplumsal yaşamın her evresinde iletişimle iç içedir. İnsanoğlunun doğasında var olan ve bireyi yalnızlıktan, bilgisizlikten kurtaran; onu dışa dönük, yeniliklere açık, yorum yapma ve düşündüğünü ifade etme gücüne sahip bir konuma getiren iletişim bu özelliklerinden dolayı başarılı bireyler, sağlıklı toplumlar yaratmanın etkili araçlarından biri olarak düşünülmektedir (Gönenç, 2007, s. 87-89).

İletişim en eski kabilelerden en modern toplumlara kadar önemli bir ihtiyaç olarak görülmüş ve insanoğlu bu sosyal gereksinimin üstesinden gelmek için çeşitli araçlar geliştirmiş, yöntemler kullanmıştır. Görsel işitsel araçların olmadığı dönemlerde insanlar dini ritüeller, avlanma için yapılan törenler, eğlence amaçlı gösteriler gibi toplulukların bir araya geldiği kimi durumlarda kullanılmak üzere birtakım işaret, ses, sembol, dans ve kuklalardan yararlanmışlar ve bunun sonucu olarak da tiyatro sanatını ortaya koymuşlardır (Tarlakazan, 2018, s. 915).

Türkiye’de Batı tiyatrosunun benimsenmesinden önce etkin olan özgün ve geleneksel bir tiyatro anlayışı vardı. Köylünün yaşantısıyla yoğrulmuş olan köy tiyatrosuna karşın kentlerde daha doğrusu başkentte varlık gösteren ve daha çok İstanbul’a özgü olan halk tiyatrosu, geleneksel Türk tiyatrosunun iki önemli kaynağıydı. Meddah, çengi, köçek ve kuklanın yanı sıra Anadolu’da beğeniyle izlenen ve hâyalî denilen kişiler tarafından oynatılan Karagöz, halk tiyatrosu geleneğinin başlıca türüydü (And, 2014, s. 11-49).

Toplumu bilgilendirme işlevinin yanı sıra bilgiyi de toplumsal duruma getiren, farklı insan gruplarını, bunlar arasındaki ilişkileri ve ortak değerleri yansıtan Karagöz, hem eğlence hem de kültürlenme unsurudur (Anameriç, 2014, s. 360-361). Televizyonun olmadığı dönemlerde aile bireyleri ile komşular arasındaki muhabbetlerin önemli ögesi durumuna gelmiş olan gölge oyunu, evlenme, sünnet gibi özel törenlerin vazgeçilmez eğlencesi olmuştur. Bu bakımdan Karagöz, 16 ve 19. yüzyıllar arasında Osmanlı’nın eğlence kültüründe önemli kaynaklarından biri olarak kabul edilir. 17. yüzyılda Evliya Çelebi Seyahatnamesi, Naima ve Abdi gibi yerli sanatçıların eserleri, 18 ve 19. yüzyıllarda Seyyid Vehbi, Haşmet, Kani, Sururi gibi şairlerin eserleri ile yabancı yazarların verdikleri bilgilerden hareketle ülkenin pek çok yerinde evlenme, doğum, sünnet gibi törenlerde, Ramazan’da kahvehanelerde, saray, konak ve evlerde Karagöz oynatıldığı belirtilmektedir. Karagöz ile ilgili kayıtlara bakıldığında sadece eğlence değil, aynı zamanda taşlama aracı olarak da kullanıldığı görülmektedir. Osmanlı sultanlarından Abdulaziz, devlet adamlarına göndermeler yaptığı gerekçesiyle bu sanattan hiciv ve yergiyi çıkarır. Karagöz’ün bu özelliği siyasi mizah dergileri ile gazetelerinde devam etmeye başlar (Çolakoğlu, 2006, s. 547).

Sınırsız bir özgürlüğün temsilcisi olarak sultandan başka herkesi taşıyan, vezirlere sataşan ve yabancı elçileri tedirgin eden söyleşmelerin bir diğer özelliği ise açık saçık oluşudur. Yerli kaynaklar bu konuda sessiz kalırken, yabancı kaynaklar gördükleri Karagöz’ün bu yönü üzerinde hemfikir olurlar. Geçen yüzyılda, Karagöz’ün siyasal taşlama ve açık saçıklığına karşı devletin ileri gelenlerinin tepki göstermesi, bir yandan da Batı tiyatrosunun Türkiye’ye girmesi Karagöz’ü sınırlayan bir tutumun gitgide gelişmesine neden olur (And, 2014, s. 44).

Kendisini ortaya koyan sanatçının amacı doğrultusunda yoğrulup renk ve şekil kazanan, kimi zaman eğlendiren kimi zaman da eleştirilerin odağında olan Karagöz oyununun ilk olarak nerede ve ne zaman ortaya çıktığı konusunda birbirinden farklı görüşler bulunmaktadır. Gölge oyununun doğuşuna yönelik olarak birçok görüşün mevcut olduğunu belirten Hınçer (1959) bu oyunların kökeninin Hint’e, Orta Asya’ya, Çin’e ve Japonya’ya kadar dayandığını belirtir. Çin’de ortaya çıkmasına ilişkin olarak kabul gören görüşler şöyledir:

Çin’de doğuşu hakkında şu neticeye varılmıştır. Camın henüz keşfedilmediği zamanlarda Çin’de pencerele kâğıt yapıştırılmış. Işık yakıldığı zaman, içeride dolaşanların gölgeleri pencereye aksettiği için görülen hareketler hayal oyununun bulunmasına müncer olmuştur.

Grube’nin bir eserine yazdığı takdim yazısında, Lavfer bu hususu ispat etmiştir. İkinci görüşe istinaden Dr. Jakob, Çin gölgeleri, yani hayal ilk defa milattan evvel 121 tarihinde Vu adındaki Çin imparatoru zamanında ortaya çıkmıştır. İmparator Vu’ya ölen eşinin hasretini gidermek için bir oyuncu, bir perde arkasında onun hayalini göstermiştir demektedir ve bu görüşü desteklemektedir (Hınçer, 1959).

Türk kültüründe yaklaşık 500 yıllık bir geçmişi olan gölge oyununun Türkiye’ye gelişi ile ilgili tartışmalar da henüz kesinlik kazanmış değildir (Tarlakazan, 2018, s. 916). Sakaoglu’na göre “Türk gölge oyununun kökeni ile ilgili bilgilerin bir kısmı efsane ve rivayetlerden, bir kısmı da tarihsel belgelerden oluşur.” (Düzgün, 2010, s. 26). Bu efsaneler arasında bir de oyunun mucidi olarak gösterilen Şeyh Küşteri bulunmaktadır (Düzgün, 2010, s. 26). Türkiye’de Karagöz oynatanların (hâyalilerin) rivayetlerine göre gölge oyunu 14. Asırda Şeyh Muhammed Küştâri (Küşter) tarafından icat edilmiştir. Bursa Ulu Cami inşaatında çalışan Karagöz ve Hacivat isimli işçilerin hoş sohbetleri caminin tamamlanmasını geciktirdiği için Sultan Orhan öfkelenir ve ikisinin öldürülmesini ister. Aslen İranlı olan Küştâri verdiği karardan pişmanlık duyan sultanı teselli etmek için iki kahramanı tasvir ederek beyaz perdede yaşatmaya çalışmıştır (Hınçel, 1959).

İkinci rivayet ise belirttiği üzere Evliya Çelebi’nin kalemiyle bizlere ulaşır. Seyahatname’de anlatılanlara göre Efelioğlu Hacı Eyvad olarak bilinen Hacivat Mekke’den Bursa’ya gidip gelmekte ve Yorkça Halil olarak tanınmaktadır. Karagöz ise İstanbul tekfurunun seyisidir ve Sofyozlu Karagöz Bâli Çelebi olarak bilinmektedir. Karagöz, tekfur tarafından yılda bir kez Selçuklu topraklarına gönderildiğinde Hacivat ile buluşur ve onların söyleşmeleri gölge oyunu olarak oynatılır. Evliya Çelebi’nin yaşadığı çağdan 400 yıl öncesine dayandırarak anlattığı bilgilerin doğruluğunun sorgulanabilir olduğunu belirten And (1968), dönemin güvenilir kaynaklarından yola çıkarak bu oyunun Yavuz Sultan Selim döneminde Mısır’dan getirildiğini ifade eder.

Televizyon, radyo, sinema gibi görsel iletişim araçlarının doğuşundan çok önce var olan başlarda insanları eğlendirmek, daha sonra da günlük yaşam, eğitim, politika, siyasi görüş gibi pek çok ana konuyu işleyerek, iletişim kaynağı olan gölge oyunu (Tarlakazan, 2018, s. 915) Karagöz ve Hacivat arasındaki diyaloglardan oluşur. Buradaki diyaloglar bireyler arasındaki muhabbet veya problemsiz bir iletişim değil, bir tür engelli koşudur. İletişimin akışını sürekli kesen engellerin yol açtığı gerilim, kuklacının koşunun ritmini iyi ayarlaması ve engelleri çeşitlendirmesi seyirciyi ekrana bağlar. Bu bakımdan gölge oyununda dil önemli bir komedi alanıdır. Karagöz karakterine tanınan bu yapısal ayrıcalık gölge oyununun Karagöz ismiyle öne çıkmasını sağlamıştır. Hacivat sohbet etmek isteyen kişi durumundayken, Karagöz ise engel yaratan konumundadır. Karagöz’ün müdahaleleri ve cevapları birer iletişim engelidir (Mizrahi, 2009).

Günümüzde Karagöz sanatının yerini bilgisayar, dijital oyunlar, akıllı telefonlar gibi elektronik cihazlar almış, modern dünyanın insanı zamanının önemli bir kısmını ekranın karşısında geçirmeye başlamıştır. Sokakta oynanan oyunlardan, sosyal ilişkilerden uzaklaşmaktadırlar. Şenyer’in (2014) belirttiği gibi geniş kitlelerce pek bilinmese de Karagöz çocukların sosyal ilişkilerini güçlendiren, hayal kurma becerilerini geliştiren önemli bir eğitim aracıdır. Perdenin arkasına geçerek dijital bağımlılıktan bir an için uzaklaşan çocuklar bu oyun aracılığıyla kendilerini daha rahat ifade edecekleri için özgüven de kazanırlar. Nitekim gölge oyununun eğitimde kullanılmasına yönelik olarak yapılan akademik çalışmalar Karagöz metinlerinin kazanımların kavratılması boyutunda önemli birer materyal olduğunu göstermektedir.

Mete ve Dağ (2019, s. 345) 5. Sınıf ders kitabında saygı ifade eden kalıpların bulunma düzeyini araştırmışlar ve doğrudan nezaket anlatan kullanımlara sadece Karagöz metninde yer verildiğini ortaya koymuşlardır. Karagöz oyunlarında bulunan karakter ve diyalogların Türk toplumunu en iyi yansıtan ürünlerden biri olduğunu dile getiren Yılmaz ve Taşkın (2014, s. 287) araştırmasında canlandırma gerektirmeyen gölge oyununun yabancılarla Türkçe öğretmede ve Türk kültürünü aktarmada önemli bir eğitim araç olabileceğini belirtmişlerdir.

Demir ve Özdemir (2013, s. 57-78) gölge oyununun değer aktarımına yönelik katkısını ortaya koymayı amaçladığı araştırmalarında İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi (4.-8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda verilen değerlerden hareketle bir form hazırlamış ve bu formu Türkçe dersinde gölge oyununu kullanarak öğrencilere uygulamışlardır. “Değerleri İnceleme Formu” adlı olma, bilimsellik, sorumluluk, hoşgörü gibi toplam 18 değerden oluşmaktadır. Araştırmanın sonunda Karagöz metninin değer aktarımı ve öğretimi konusunda zengin bir kaynak olduğu tespit edilmiştir. Karagöz metninin öğretime olan katkısını Türkçe ve Sosyal Bilgiler dersi belirli dersler ile sınırlanamamak gerekir.

Öçal ve Doğan (2015, s. 2) 6. sınıf fen ve teknoloji dersi “Dolaşım Sistemi” konusunda, Karagöz-Hacivat diyaloglarının kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına etkililiğini incelemek ve derse uygulanabilirliğini ortaya koymak amacıyla bir ortaokulda okuyan 26 öğrenciyi kontrol, 24 öğrenciyi ise deney grubu olarak belirlemişlerdir. Araştırma verilerinin çözümü için öğrencilere “Ön Bilgi Testi” ve Başarı Testi uygulanmış, ayrıca uygulamalar süresince öğrencilerden günlük tutmaları istenerek onların derste Karagöz ve Hacivat diyaloglarının kullanımına yönelik görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubu öğrencilerin başarı puanlarının daha yüksek olduğu ve öğrencilerin dersten keyif aldığı görülmüştür. Araştırmacılar bu tespitten hareketle Türk gölge oyunu metninin fen ve teknoloji dersi için de etkili bir materyal olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Günümüzde ise kitaplarda tek tük kendine yer bulan Karagöz oyununun erdemlerin ve tiyatro türünün öğretiminde kullanıldığı görülmektedir. UNESCO tarafından İnsanlığın Somut Olmayan Kültürel Mirası Temsilî Listesine alınan Karagöz yalnızca eski Ramazan günlerinin yâd edilmesinde veya geleneksel sanatların konu edinildiği bir platformda değil, eğitim sürecinin her kademesinde ele alınmalıdır. Unutulmamalıdır ki “Karagöz-Hacivat; müziğiyle, kostümleriyle, mimarisiyle yüksek bir sanat ruhu yaratmakta oldukça etkili bir araçtır. Bu özelliklerinden dolayı; Karagöz-Hacivat sadece edebî zevki geliştirmek ya da gülmece için değil ciddi bir eğitim materyali olarak da kullanılabilir.” (Öçal ve Doğan, 2015, s. 2)

AMAÇ

Bu çalışmanın amacı, Karagöz metnini iletişim boyutuyla ele almak ve metinde geçen mizah unsurlarını tespit etmektir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Karagöz metninde iletişimi sağlayan unsurlar nelerdir?
2. Karagöz metninde iletişimsizliğe neden olan unsurlar nelerdir?
3. Karagöz metninde yer alan mizah unsurları nelerdir?
4. Karagöz metninde yer alan mizah unsurları hangi nedenlerden kaynaklanmaktadır?
5. Karagöz metninde yer alan mizah unsurlarının iletişime olan etkisi nedir?
6. Türkçe ders kitaplarında Karagöz metnlerine yer verilme oranı nedir?
7. Türkçe ders kitaplarında Karagöz metinleri hangi tür/türlerde okuyucuya sunulmuştur?
8. Türkçe ders kitaplarında Karagöz metinleri hangi temalarla ilişkilendirilmiştir?
9. Türkçe ders kitaplarında Karagöz metinleri hangi dil becerileriyle ilişkilendirilmiştir?

YÖNTEM

Türkçe ders kitaplarında yer alan Karagöz ile Hacivat metnini iletişim boyutuyla ele almayı ve bu metinlerde yer alan mizah unsurlarını tespit etmeyi amaçlayan bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olup doküman incelemesi modelindedir. Araştırmanın evreni ders kitaplarıyla, örnekleme ise 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı içinde Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulunda okutulması ön görülen Türkçe ders kitaplarıyla sınırlıdır. Araştırmanın verileri 5. Sınıflar için 1 (MEB Yayınları), 6. Sınıflar için 2 (MEB ve Eksen Yayınları), 7. Sınıflar için 3 (MEB, MEB ve Dersdestek Yayınları), 8. Sınıflar için 1 (MEB Yayınları) kitap olmak üzere toplam 7 ders kitabının incelenmesinden elde edilmiş ve betimsel analizle çözümlenmiştir. Betimsel yaklaşım verilerin belirlenen temalara göre özetlenmesine ve yorumlanmasına dayanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 256). İncelenen ders kitaplarında Karagöz ve Hacivat oyununa yönelik metinlerin varlığı araştırılmış, bu metinler türleri bakımından sınıflandırılmış ve içerik yönünden irdelenmiştir. Ayrıca metinlerin dil

becerileriyle olan ilişkisi ile hangi tema ve alt temanın altında yer aldığı üzerinde durulmuştur. İletişimle ilgili bölümlerin altı çizilmiş, verilen mesajların iletişimin hangi boyutuna hizmet ettiği dile getirilmiş ve mizah unsurları vurgulanmıştır. Mizah unsurlarının söze mi yoksa harekete mi dayandığı örnek metinlerden yapılan alıntılarla desteklenmiştir.

BULGULAR

Karagöz metinlerinin türleri, dil becerileri, tema ve alt tema bakımından dağılımları ile iletişim konusuna yönelik tespitler tablolarla; söze ve harekete dayalı mizah unsurları ise metinlerden alınan pasajlarla desteklenmiştir.

Tablo 1. Ders kitaplarında Karagöz metinlerinin bulunma durumu

	Frekans	Yüzdellik
Toplam Kitap Sayısı	7	%100
Karagöz Metinlerinin Yer Aldığı Kitap Sayısı	6	%86
Karagöz Metinlerinin Yer Almadığı Kitap Sayısı	1	%14

Tablo 1’de 2018-2019 Eğitim Öğretim yılı içinde okutulması ön görülen 7 kitaptan yalnızca birinde Karagöz metnine yer verilmediği; incelenen kitapların %86’sında Karagöz ile ilgili bilgilere yer verildiği görülmektedir.

Tablo 2. Karagöz metinlerinin türleri bakımından dağılımı

Düzy	Ders Kitapları	Metnin Adı	Metnin Türü
5. Sınıf	MEB Yayınları	Karagöz ile Hacivat-İncelik	Tiyatro
6. Sınıf	MEB Yayınları	Evet Efendim	Tiyatro
	Eksen Yayınları	Bilmece	Tiyatro
7. Sınıf	MEB Yayınları 1 (Kır vd. 2018)	Karagöz Nedir?	Makale
	MEB Yayınları 2 (Akgül vd. 2018)	Dostluk	Tiyatro
	Dersdestek Yayınları	Bilmece	Tiyatro
8. Sınıf	MEB Yayınları	-	-

Tablo 2’de belirtildiği üzere ana metinlerin 5 tanesi tiyatro, bir tanesi ise makale türündedir. İncelenen kitaplarda Karagöz metinlerinin ağırlıklı olarak tiyatro türünde öğrenciye sunulduğu görülmektedir.

Tablo 3. Karagöz metinlerinin dil becerileri bakımından dağılımı

Düzy	Ders kitapları	Metnin Adı	Karagöz Metinlerinin İlişkilendirildiği Dil Becerileri	Karagöz Metinlerinin İlişkilendirilmediği Dil Becerileri
5. sınıf	MEB Yayınları	Karagöz ile Hacivat-İncelik	Konuşma, Dinleme, Okuma, Yazma	-
6. sınıf	MEB Yayınları	Evet Efendim	Okuma, Konuşma, Dinleme	Yazma
	Eksen Yayınları	Bilmece	Konuşma, Okuma, Dinleme	Yazma
7. sınıf	MEB Yayınları 1 (Kır- vd. 2018)	Karagöz Nedir?	Dinleme, Okuma, Konuşma, Yazma	-
	MEB Yayınları 2 (Akgül vd. 2018)	Dostluk	Okuma, Konuşma, Dinleme	Yazma

	Dersdestek Yayınları	Bilmece	Dinleme, Okuma, Konuşma, Yazma	-
8. sınıf	MEB Yayınları	-	-	-

Tablo 3'te görüldüğü gibi 5, 6 ve 7. sınıf ders kitaplarında Karagöz'le ilgili metinlere yer verilmiş ve bunlar temel dil becerileri ile desteklenmiştir. Yalnızca 8. Sınıf ders kitabında konuyla ilgili örnek metne rastlanılmamıştır. Ayrıca üç metinde konunun dört temel dil becerisiyle ilişkilendirildiği; geri kalan metinlerde ise yazma becerisi dışında bütün dil becerilerine yer verildiği tespit edilmiştir. Karagöz metnini yazma becerisiyle desteklemeyen kitaplar; 6. sınıf ders kitapları ile (MEB Yayınları, Eksen Yayınları), 7. sınıf MEB Yayınları 2 (Akgül vd., 2018) kitabıdır.

Tablo 4. Karagöz metinlerinin tema ve alt tema bakımından dağılımı

Düzy	Ders Kitapları	Metnin Adı	Metnin Teması	Metnin Alt Teması
5. Sınıf	MEB Yayınları	Karagöz ile Hacivat-İncelik	Erdemler	Görgü Kuralları ve Nezaket
6. Sınıf	MEB Yayınları	Evet Efendim	Birey ve Toplum	İletişimde Nezaket
	Eksen Yayınları	Bilmece	Çocuk Dünyası	Bilmeceler
7. Sınıf	MEB Yayınları 1 (Kır vd. 2018)	Karagöz Nedir?	Millî Kültürümüz	Gölge Oyunu
	MEB Yayınları 2 (Akgül vd. 2018)	Dostluk	Erdemler	Dostluk
	Dersdestek Yayınları	Bilmece	Millî Kültürümüz	Seyirlik Oyunlar
8. Sınıf	MEB Yayınları	-	-	-

Tablo 4'te belirtildiği üzere Karagöz metinleri 4 farklı tema ile ilişkilendirilmiştir. İkişer metin millî kültürümüz ve erdemler; birer metin ise birey ve toplum; çocuk dünyası ile ilgilidir. İncelenen kitaplarda yer verilen alt temalar ise; görgü ve nezaket kuralları, iletişimde nezaket, bilmeceler, gölge oyunu, dostluk ve seyirlik oyunlardır. Alt temaları, görgü ve nezaket kuralları, seyirlik oyunlar, bilmeceler ve dostluk olmak üzere 4 başlıkta toplamak mümkündür.

Tablo 5. Karagöz metinlerinde iletişim

İletişimsizliğe Neden Olan Kişi	İletişim Sorunları	İletişimi Sağlayan Kişi	İletişimi Sağlayan Unsurlar
Karagöz	Yalnızca konuşmayı sevme Konuşanın sözünü kesme Düşünmeden konuşma Sözü yanlış duyma Sözü yanlış anlama Zayıf bir sözcük hazinesine sahip olma Dilin inceliklerini bilmeme Sözcükler ve cümleler arasında mantıksal ilişki kuramama Görgü ve nezaket kurallarını bilmeme Eleştiriye açık olmama Sinirli olma Kırcı olma Önyargılı olma Sabit fikirli olma Hırslı olma Yanlış sürdürmede ısrarcı olma Yersiz davranışlarda bulunma Anlayıştan yoksun olma İnce bir düşünce gücüne sahip olamama Olay ve sözlerden basit çıkarımlara ulaşma	Hacivat	Konuşmayı ve dinlemeyi sevme Dinleyene saygı duyma İletişime açık olma Sorunlara ve kişilere çözüm odaklı yaklaşma Zengin bir sözcük hazinesine sahip olma Dilin inceliklerini bilme Hoşgörülü olma Sabırlı olma Sağduyulu olma Yanlış düzeltmede ve doğruyu öğretmede kararlı olma Eleştiriye açık olma Bilgili olma Öfkesine hâkim olabilme Anlayışlı olma İnce bir düşünce gücüne sahip olma Olay ve sözlerden derin çıkarımlara ulaşma Öğretmeyi sevme

Tablo 5'te görüldüğü gibi iletişimsizliğe neden olan kişi Karagöz, iletişim sorunları ise Karagöz'ün söylediği sözler ya da neden olduğu durumlardır: Yalnızca konuşmayı sevme, Konuşanın sözünü kesme, Düşünmeden konuşma, Sözü yanlış duyma vb.

Gölge oyununda iletişimi sürdüren kişi Hacivat; iletişimi sağlayıcı unsurlar ise yine Hacivat'ın kişiliğinden, tutum ve davranışlarından kaynaklanan durumlardır: Konuşmayı ve dinlemeyi sevme, Dinleyene saygı duyma, İletişime açık olma, Sorunlara ve kişilere çözüm odaklı yaklaşma vb.

Karagöz'ün söylediği sözlerden ya da neden olduğu durumlardan dolayı iletişimi engellediği, Hacivat'ın ise devam ettiren kişi olduğu görülmektedir. Karagöz'ün sahip olduğu özellikler ve temsil ettiği karakter iletişimin önünde bir engel olmakla birlikte gölge oyununa mizah değeri katmaktadır. Karagöz'ün sözü yanlış anlaması, dilin inceliklerini bilmemesi, nezaket kurallarına yoksun olması gibi daha pek çok özelliği metni eğlenceli hale getirerek okuyucu ve izleyiciyi güldürmektedir. Normal koşullarda insanı sevimsizleştiren bu tür durumların Karagöz'e yönelik sempatiye dönüşmesinin nedeni onun alık ve doğal tavırlarıdır. Sözcük ve tavırların eğlenceli bir forma dönüştüğü Karagöz metinlerinde mizaha dayalı unsurları şunlardır:

Karagöz Metinlerinde Söze Dayalı Mizah Unsurları

Karagöz metinlerinde söze dayalı mizah unsurlarının Karagöz'ün özelliklerinden kaynaklandığı görülmektedir. Karagöz'ün görgü ve nezaket kurallarını doğru bilmemesi, bilgisizliği, ukalalığı, mantık yürütememesi, eleştiriye açık olmaması, fazla iddialı oluşu, sözü yanlış duyması, basit düşünmesi, geçimsiz ve aksi tavırları, sözcükler arasında mantıksal ilişki kuramaması, olaylar arasında mantıksal ilişki kuramaması, alaycı sözler kullanması, Karagöz'ün sık sık sözcük tekrarına düşmesi, amiyane tabirler kullanması, sözünü esirgememesi metni komik hale getirmektedir. Dağ'a göre (2006, s. 32-33) Karagöz'ün hazır cevaplılığı, ters durumlar oluşturması, yanlış çok doğal ve uygun şartlarda vermesi, aynı oyunda benzer harf değişikliğiyle yapılmış olan gülmece konuşmalarla devam etmesi metni gülünç duruma getiren dilsel tekniklerdir.

Örnek: Aşağıda Karagöz'ün görgü ve nezaket kurallarını doğru bilmemesi anlatılmaktadır:

Hacivat: Eksik olma Karagöz'üm! Sonra efendim, alışveriş yapmak için sokağa çıktım. Bir de baktım ki köşe başında iki kişi kavga ediyorlar. Ayırayım diye aralarına girdim. O sırada polisler gelmez mi? Beni de kavgacılar sanıp karakola götürdüler. Oradan da doğru hapishaneye...

Karagöz: Oh oh! Çok sevindim! Güle güle oturunuz, içinden hiç çıkmayınız!

Hacivat: Aman kardeş, sen ne diyorsun? Beni hapse attılar. Karagöz: İyi ya oh oh! Çok sevindim! Güle güle.. (Ağın Haykır vd. 2018, s. 80)

Bu metinde Karagöz'ün olumlu bir durum için sözlendiği kalıp bir ifadeyi –güle güle oturunuz- anlamını düşünmeden olumsuz bir durum için de kullanması, metni eğlenceli hale getirmiştir. Aşağıdaki bölümde ise Karagöz'ün bilgiç ve ukala söylemler içine girdiği görülmektedir:

“Hacivat: Yaa!

Karagöz: Yaa! Ne sandın? Bilmece demek, ben demek; ben demek, bilmece demek. Söyle bilmeceyi, al cevabımı.” (Şekerci, 2018, s. 118)

Karagöz Metinlerinde Harekete Dayalı Mizah Unsurları

İncelenen metinlerde harekete dayalı mizah unsurlarının yine Karagöz'ün özelliklerinden kaynaklandığı görülmektedir. Karagöz'ün yok yere sinirlenip Hacivat'ı dövmesi, Hacivat'ı dövdükten sonra sahneden çekip gitmesi, Hacivat'ın sözünü kesmesi, Düşünmeden konuşan Karagöz'ün Hacivat'ı kızdırması, Karagöz'ün alık ve doğal tavırları okuyucuyu güldürmektedir.

Örnek: Aşağıda Karagöz'ün yok yere sinirlenip Hacivat'ı dövmesi anlatılmaktadır.

Hacivat: Vay Karagöz'üm, benim iki gözüm, merhaba!

Karagöz: Hoş geldin, suda pişmiş balkabağı! (Tokat atar.)

Hacivat: Aman Karagöz'üm, gelir gelmez bu tokadın sebebi nedir?

Karagöz: Bizim bekçinin ne poturu var ne de cübbesi. (Tokat atar.)

Hacivat: Yazıklar olsun sana Karagöz! Adam olamamışsın!

Karagöz: Ona ya Rabbi şükür!

Hacivat: Ne gibi?

Karagöz: Ya sen oldun mu ki? (Tokat atar.) (Ceylan vd. 2018, s. 242).

Karagöz'ün Hacivat'ın söylediği her sözü anlamaya çalışmak bir yana tokatla karşılık vermesi metne hareket katmaktadır. Atılan tokada karşılık Hacivat'tan büyük bir tepki beklenirken, Hacivat'ın bu durumu sakın ve olağan karşılması gölge oyunu izleyicisine de bir komedi izlediği hissini vermektedir. Ünlü'ye (2007, s. 29-40) göre dil anlaşmazlıklarının ve vuruşmaların yan sıra ve şiddete gülmek geleneksel Türk tiyatrosuna mizah sağlamaktadır. Kişilerin, perdenin, olayların iç gerçeği, bütün bunların bir oyun olduğu vurgusuyla tekrar tekrar bozulmakta, günlük yaşamın yanı sıra onun taklidi olabilecek oyun da böylelikle ters yüz edilmektedir. Mizahın bu başkaldırıcı özelliği günlük yaşamın kurallarla ve hiyerarşik yapıyla belirlenmiş olan sabit yapısını parçalamakta ve kişinin kendinde gördüğü fakat bilinçaltına attığı durumları gülme yoluyla dışarı atmasına yardımcı olmaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Anadolu topraklarında uzun yıllar boyunca ilgi odağı olan Karagöz, metni yazan ve seslendiren sanatçıların amaçlarına bağlı olarak kimi zaman eğlence, kimi zaman siyasi taşlama, kimi zaman da toplumsal konuları mizansen bir üslupla sözcülüğünü yapan bir rol üstlenmiştir. Bu çalışmada Karagöz metinleri iletişim yönünden ele alınmış ve bu metinlerde yer alan mizah unsurları tespit edilmiştir.

2018-2019 Eğitim Öğretim Yılı içinde okutulması ön görülen 7 kitaptan yalnızca birinde Karagöz metnine yer verilmediği; incelenen kitapların %86'sında Karagöz ile ilgili bilgilere yer verildiği görülmektedir. Ana metinlerin 5 tanesi tiyatro, bir tanesi makale türündedir. İncelenen kitaplarda Karagöz metinlerinin ağırlıklı olarak tiyatro türünde okuyucuya sunulduğu tespit edilmiştir. Dil

becerileriyle ilişkilendirilme bakımından 3 metinde konunun dört temel dil becerisiyle ilişkilendirildiği; geri kalan metinler (3) de ise yazma becerisi dışında bütün dil becerilerine yer verildiği tespit edilmiştir. Karagöz metinleri 4 farklı tema ile ilişkilendirilmiştir. İkişer metin milli kültürümüz ve erdemler; birer metin ise birey ve toplum ile çocuk dünyası ile ilgilidir. Alt temaları, görgü ve nezaket kuralları, seyirlik oyunlar, bilmeceler ve dostluk olmak üzere 4 başlıkta toplamak mümkündür. Karagöz metinlerinin ilişkili olduğu tema ve alt temalar gölge oyununun Türkçenin ve Türk kültürünün aktarılmasında (Yılmaz ve Taşkın, 2014), saygı ve nezaket kurallarının öğretiminde (Mete ve Dağ, 2019), değerlerin kavratılmasında (Demir ve Özdemir, 2013) önemli bir araç olduğunu ifade eden araştırmaları desteklemektedir.

Gölge oyununda iletişimsizliğe neden olan kişi Karagöz, iletişim sorunları ise Karagöz'ün söylediği sözler ya da neden olduğu durumlardır. Gölge oyununda iletişimi sürdüren kişi Hacivat; iletişimi sağlayıcı unsurlar ise yine Hacivat'ın kişiliğinden, tutum ve davranışlarından kaynaklanan durumlardır. Karagöz metinlerinde söze ve harekete dayalı mizah unsurlarının Karagöz'ün özelliklerinden kaynaklandığı görülmektedir.

Sonuç olarak; incelenen metinlerde Karagöz'ün söylediği sözlerin, sergilediği davranışların iletişimsizliğin önünde güçlü birer engel olduğu, bu engelin, Hacivat'ın sahip olduğu yapıcı özellikler aracılığıyla aşıldığı, iletişimin zor şartlarda bile sürdürülebileceğini gösteren Karagöz-Hacivat metinlerinin okuyucuyu güldüren, eğlendiren birer mizah unsuruna dönüştüğü görülmektedir. Bu tespitlerden hareketle aşağıdaki önerilerde bulunmak mümkündür:

1. Değerlerin veya güncel konuların işlendiği yeni metinlerle Karagöz ve Hacivat'ın yaşadığımız çağa getirilmesi sağlanmalıdır. Nitekim Şişman (2009, s. 613) da çalışmasında Karagöz metinlerinin modernize edilmesinin ve bugünün gereksinimlerine yanıt verecek şekilde hazırlanmasının ona olan ilgiyi daha artırmakla beraber onu yarınlara taşıyacak köprüler kurmasına zemin hazırlayacağını belirtir.

2. Türkçe ders kitaplarında en az bir metin gölge oyunu ile ilgili olmalıdır.

3. Kitaplarda yer alan metinler sınıf içinde canlandırılmalıdır.

4. Karagöz metinleri bütün dil becerileriyle ilişkilendirilmelidir. Örneğin yardımlaşma konulu bir gölge oyunu yazdırılabilir ya da eleştirel konuşma yöntemiyle öğrencilerden Karagöz'ün/Hacivat'ın kişilik özellikleri konusunda bir sunum yapmaları istenebilir.

5. Karagöz ve Hacivat'ı göze görünür kılmak ve öğrencilerin el becerilerini geliştirmek için kâğıttan kuklalar yaptırılabilir. Resim sanatıyla desteklenen tiyatro metni böylelikle daha etkili bir niteliğe sahip olacaktır.

Bilgilendirme / Acknowledgement:

1- Bu çalışma, 14-17 Şubat 2019 tarihleri arasında Yalova'da düzenlenen (UBAK-2019) 4. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi'nde sunulan bildirinin tam metin hâlidir.

2- Makalede doküman analizi yapıldığından etik kurulu izni ve/veya yasal/özel izin alınmasını gerektiren bir durum yoktur.

3- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

KAYNAKÇA

Ağın Haykır H., Kaplan H., Kıryar, A., Tarakçı, R. ve Üstün E. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı 5*. Ankara: MEB Yayınları.

Akgül, A., Demirer, N., Gürcan, E., Karadaş, D., Karahan, İ. ve Uysal, A. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 7 ders kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.

Anameriç, H. (2014). Bilginin toplumsallaşmasında bir bilgi kaynağı olarak gölge tiyatrosu: Karagöz ve Hacivat. *Uluslararası Kültürel Mirasın ve Kültürel Bellek Kurumlarının Yönetimi Kongresi (17-20 Eylül 2014)*. Urla. 1-18. Osmanlı Arşivi Daire Başkanlığı, İstanbul: 360-375.

- And, M. (1968). Karagöz üzerindeki bilgilere yeni katkılar. *Türk Dili Dergisi*, 207. 1 Ocak 2019 tarihinde https://www.karagoz.net/yeni_katkilar_metin_and.htm adresinden erişildi.
- And, M. (2014). *Başlangıcından 1983'e Türk tiyatrosu tarihi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Cengiz, M. N. (2019). İletişim nedir? Sözlü ve sözsüz iletişim. 16.05.2020 tarihinde <https://www.iienstitu.com/blog/iletisim-nedir-sozlu-ve-sozsuz-iletisim> adresinden erişildi.
- Ceylan, S., Duru, K., Erkek, G. ve Pastutmaz M. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı 6*. Ankara: MEB Yayınları.
- Çolakoğlu, G. (2006). Gelenekten beslenen Karagöz. *Folklor/Edebiyat*, 12(46), 543-554.
- Dağ, O. (2006). *Hacivat ile Karagöz piyeslerinde komik ve uyumsuz dilsel öğeler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Demir, T. ve Özdemir, B. (2013). Türkçe eğitiminde Karagöz / gölge oyunları ile değer öğretimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 57-89.
- Düzgün, D. (2010). Türk gölge oyunu karagözde İstanbul hayatı. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [TAED]*, 43, 25-33.
- Elgünler, T. Ç. ve Fener, T. Ç. (2011). İletişimin kalitesini etkileyen engeller ve bu engellerin giderilmesi. *The Turkish Online Journal Of Design., Art And Communication-Tojac*, 1(1), 35-39.
- Gönenç, E. Ö. (2007). İletişimin tarihsel süreci. *İletişim Fakültesi Dergisi*, 28, 87-102.
- Hınçer, İ. (1959). Gölge oyununun doğuşu. *Türk Folklor Araştırmaları Dergisi*, 5(119), 1931-1932.
- Kaya, A. (2012). İletişime giriş: temel kavramlar ve süreçler. (4. Baskı). (Ed. Alim Kaya) *Kişilerarası ilişkiler ve etkili iletişim içinde*. Ankara: Pegem-A Yayınları.
- Kaya, B. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 7 ders kitabı*. Ankara: Dersdestek Yayıncılık.
- Kır, T., Kırman, E. ve Yağız, S. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı 7*. Ankara: MEB Yayınları.
- Köknel, Ö. (2005). *İnsanı anlamak*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Mete, F. ve Dağ, M. (2019). 5. sınıf Türkçe ders kitabında saygı ifade kalıpları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17(38), 333-355.
- Mete, G., Karaslan, M., Kaya, Y., Ozan, Ş. ve Özdemir, D. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı 8*. Ankara: MEB Yayınları.
- Mizrahi, D. (2009). Osmanlı'da Karagöz oyunları. *Toplumsal Tarih Dergisi*, 181, 48-55.
- Öçal, E. ve Doğan, A. (2015). Karagöz-Hacivat (Türk gölge oyunu) diyaloglarıyla fen eğitimi. *Kafkas Üniversitesi, e – Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 1-11.
- Şekerci, Y. (2018). *6. sınıf ortaokul Türkçe ders kitabı*. Ankara: Eksen Yayınları.
- Şenyar, E. (2014). Çocuklarda televizyon bağımlılığı. 14.04.2020 tarihinde https://www.karagoz.net/cocuklarda_televizyon_bagimlilik.htm adresinden erişildi.
- Şişman, B. (2009). Türk gölge oyununun konularının ve suretlerinin güncelleştirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 610-616.
- Tarlakazan, B. E. (2018). Türk gölge oyunu 'Karagöz'de doğaüstü tasvir ve semboller. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(6), 915-923.
- Ünlü, A. (2007). Şiddete gülmek: geleneksel Türk tiyatrosunda şiddet ve mizah. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, 24, 27-41.

- Yazıcı, Ö. ve Gündüz, Y. (2010). Etkili eğitim denetiminde yaşanan iletişim engelleri ve bu engelleri aşma yolları. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(2), 37-52.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, İ. (t.y.). İletişime giriş. 16.05.2020 tarihinde <https://docplayer.biz.tr/113395925-Iletisim-prof-dr-ibrahim-yildirim.html> adresinden erişildi.
- Yılmaz, F. ve Taşkın, M. (2014). Hacivat Karagöz oyunları ile Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ve kültür aktarımı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5, 270-288.

Zaynab Alkali'nin *The Stillborn* Eserindeki Nijeryalı Alt Sınıf Kadının Durumunun Yapıbozucu Açından Okunması

Dr. Öğretim Üyesi Yakut Akbay^{1*}

Geliş tarihi: 29.05.2020
Kabul tarihi: 17.06.2020

Atf bilgisi:

IBAD Sosyal Bilimler Dergisi
Sayı: 8 Sayfa: 308-318
Yıl: 2020 Dönem: Güz

This article was checked by iThenticate.
Similarity Index 17%

Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

¹ Ankara Bilim Üniversitesi, Türkiye,
yakutakbay@gmail.com,
ORCID ID 0000-0003-1557-232X

* Sorumlu yazar

ÖZ

Günümüzde Afrikalı kadınlar yurtiçinde ve yurtdışında ulusal edebiyatın geliştirilmesinde aktif rol almaktadır. Fakat kadın yazarların edebiyat sahnesinde yer almaları hemen gerçekleşmemiştir. Sömürgecilikten sonra Afrika'da edebiyat alanı erkek egemen olmuştur. Bu nedenle, Afrikalı kadın tanımı ataerkil toplumun normları tarafından belirlenmiş yanlış betimlemeler üzerine kurulmuştur. Kadın edebiyatının ortaya çıkması, erkek yazarlar tarafından oluşturulmuş kadınlık tanımlamalarına direnmek ve yeniden yapılandırmak için kaçınılmaz bir gelişme olmuştur. Bu çalışmanın amacı, Spivak'ın alt sınıf kadın kavramını Nijerya kültürü kapsamında Zaynab Alkali'nin *The Stillborn* (1984) eseri temelinde inceleyerek yabancılaştırmaktır. Çalışmada, Spivak'ın alt sınıf kadın tanımının aksine, Nijeryalı alt sınıf kadının erkek egemen toplumda sesini duyurabildiği iddia edilmektedir. Afrika feminizmi, Nijerya kültüründe kadınlığa atfedilen anlamları irdelemek için yerel bir eleştiri olarak uygulanmaktadır. Derrida'nın yapıbozucu kuramı, metin ve metnin anlamı arasındaki tutarsızlık ve uyumsuzlukları ortaya çıkarmak amacıyla yapılan bu araştırmanın teorik çerçevesini oluşturmaktadır. Araştırma, Derrida tarafından tasarlanan ikili, logocentrism, différance ve aporia gibi bir dizi terim ve kavramları içermektedir.

Anahtar Kelimeler: Afrika Feminizmi, Alkali, Kültür, Différance, Alt Sınıf.

A Deconstructive Reading of the Nigerian Subaltern in Zaynab Alkali's *The Stillborn*

Assist. Prof. Dr. Yakut Akbay^{1*}

First received:29.05.2020

Accepted: 17.06.2020

Citation:

IBAD Journal of Social Sciences

Issue: 8

Pages: 308-318

Year: 2020

Session: Fall

This article was checked by *iThenticate*.
Similarity Index 17%

¹ Ankara Bilim University, Turkey,
yakutakbay@gmail.com,
ORCID ID 0000-0003-1557-232X

* Corresponding Author

ABSTRACT

Nowadays African women are taking an active role in the development of national literature both at home and abroad. However, the advent of female writers to literary arena was not a sudden event. After decolonisation, African literary sphere was heavily male dominated. Hence, the portrayal of the African woman was based upon the misrepresented image predetermined by the norms of patriarchal society. The emergence of women's writing in Africa was inescapable and necessary to resist and reconstruct meanings of womanhood created by male writers. The purpose of the present paper is to defamiliarize Spivak's subaltern as a female subject within the context of the Nigerian culture in Zaynab Alkali's *The Stillborn* (1984). It is argued that as opposed to Spivak's subaltern, the Nigerian subaltern can speak up for herself in the male-dominated society. African feminism is applied as a vernacular criticism to scrutinize meanings attributed to womanhood in the Nigerian culture. Derrida's deconstruction constitutes the theoretical framework of the study to reveal inconsistencies and controversies between the text and its signification. To this end, the research involves a number of terms and concepts devised by Derrida such as binary, logocentrism, différance and aporia.

Keywords: African Feminism, Alkali, Culture, Différance, Subaltern.

INTRODUCTION

African women play a significant role in the development of education and literature. Their initial art was verbal and didactic making a notable contribution to oral literature shaping African cultures and nations. These traditional values are instilled in young generations through prayers, lullabies, proverbs, riddles, and folksongs. The oral heritage transmitted by women also paved the way for the emergence of African fiction. However, because of social and economic reasons, women were not able to transfer this to the art of writing, which is why most of the literature produced after decolonization was heavily male dominated. According to Busby (1996), what is regarded as African Literature, usually written in European languages, has a recent history dating from the 1950s with the publication of works such as Chinua Achebe's *Things Fall Apart* (p. xiii). Busby expresses her pessimistic approach concerning the absence of women from most early anthologies of African writing. She explains this situation on the grounds of gender roles ascribed to them by the male-dominated society. Busby states that while male writers initially focused on the theme of colonization by Western powers, women, in addition, had to struggle against colonization by their own men and the traditional norms by which formal education was reserved exclusively for men (p. xiii). Indeed, most women writers believe that their voice in literature is subsumed under the repressive influence of their male counterparts, who have been brought up to take women for granted. Adeola James (1997) argues that, "our problem is that we have listened so rarely to women's voices, the noises of men having drowned us out in every sphere of life, including the arts. Yet women too are artists, and are endowed with a special sensitivity and compassion, necessary to creativity" (p. 6). For this reason, women writers promote the idea of equality in literary sphere where male writers must change their prejudiced view on their disdainful and grudging acknowledgment of women's writing.

It is noteworthy that the present-day African women's writing owes a great deal to the legacy of first-generation women writers. In this regard, Zaynab Alkali is considered one of the pioneers of women's writing from Africa and the first woman writer from Northern Nigeria. The Nigerian novelist Zaynab Alkali received a doctorate degree in African literature (Whitsitt, 2012, p. 178). After twenty-two years of university work, she took a three-year break and worked for the National Primary Health Care Development Agency in Abuja (p. 178). In 2009, she was appointed as dean of the Faculty of Arts at Nasarawa State University, where she teaches creative writing and African literature in English. In her novels, Alkali addresses the issues concerning the condition of women in patriarchal African cultures. The author usually sets her stories in rural areas of Northern Nigeria to explore how communities come to terms with rapid social changes taking place in their daily lives. She also expresses a strong belief in the necessity of female education, which is accentuated in most of her novels and short stories. Alkali's debut novel *The Stillborn*, published by Longman in 1984, was hailed as the "lone female voice from the north" of Nigeria (Ugbabe, 1998, p. 15). In *The Stillborn*, Alkali is concerned with the life of the Hausa people constituting one of the largest ethnic groups in West Africa.

Nigeria has a large and diverse population consisting of more than 200 different ethnicities (Falola & M. Heaton, 2008, p. 4). However, the main ethnic groups that make up the majority of the population are the Hausa, the Yoruba and the Igbo people. The Hausa people live in the northern part of Nigeria and constitute roughly 21 percent of the population, whereas the Yoruba people, who live in the southwestern part of the country, make up 20 percent, and respectively, the Igbo people live in the southeast area accounting for nearly 17 percent (p. 4). These multiple ethnic groups shape the culture of Nigeria. Apart from diverse population, there are two major religions in Nigeria, Christianity, and Islam, both of which are practiced by nearly half of the population of the country (Phillips, 2004, p. 57). Christianity prevails in the southern part of the country, while Islam in the north (p. 57). Some Yoruba and almost all the Hausa and Fulani people are Muslim (p. 57). Culturally, Nigerian people are influenced both by their local traditions and values and lifestyles adopted from the West (Falola & M. Heaton, 2008, p. 6). In addition to this, polygamy is still commonly practiced in the country, while monogamous marriage is prevalent among Christians and the educated elite (p. 6).

Since both Indian and Nigerian societies are patriarchal in nature, this makes it possible to adopt Spivak's subaltern for the study of the Nigerian cultural context. In her essay "Can the Subaltern Speak?", Spivak views subaltern as a female subject. She argues that the question of 'woman' seems

more problematic because “if you are poor, black and female, you get it in three ways” (1987, p. 294). She develops a gendered analysis of the subaltern by examining the situation of Indian women and their representation in Western discourses. Spivak states that the subaltern is unable to raise her voice since “there is no space from which the sexed subaltern subject can speak” (p. 307). Therefore, she is (mis)represented by the discourse of the male-dominated West and the male-dominated East. The author concludes her essay by reiterating her pessimistic standpoint that “the subaltern cannot speak” (p. 308). The aim of the present research is to defamiliarize Spivak’s pessimistic approach concerning the condition of the female subaltern in terms of the Nigerian woman, who, even living in a patriarchal society, carves out her own space from where she can speak up for herself. In this regard, the deconstructive reading of the text in the light of African feminism serves as backing to the above argument of the study.

In *The Stillborn* (1984), Alkali treats the themes of contemporary Nigeria from the authentic perspective of a woman raised in traditional norms and values of the male-dominated society. The novel is rich in dialogues, flashbacks and dreams exposing or foreshadowing particular events in the novel. The protagonist Li, a thirteen-year-old girl, returns home after completing her primary education. Being restless and impulsive by nature, she finds the atmosphere in her father’s compound suffocating (*The Stillborn*, 1984, p. 3). The household regards Li’s independent spirit as impatience and stubbornness (p. 4). She is expected to perform the usual household chores as every young girl does – sweeping the compound, fetching water from the stream and firewood from the neighbouring area and washing dishes. However, “she was dreaming of a paradise called the ‘city’. A place where she would have an easy life, free from slimy calabashes and evil-smelling goats. She looked down at her coarse hands and feet. One of these days she would be a different woman, with painted nails and silky shining hair” (p. 55). Later, she meets Habu Adams, a young man from the village whom she plans to marry and settle in the city. They would live in a big European house full of servants. However, after they marry, when she is fifteen, Habu abandons her in the village. Four years pass. Finally, she goes to the city to find her husband. She discovers that he has failed to become a doctor and earns his living as a salesperson. Moreover, he has taken another wife. The city holds nothing for Li except frustration and despair. The spontaneous and spirited girl becomes a grim and sober-minded woman. “It destroys dreams,” she says of the city (p. 94). One day Li dreams that her father’s home has burned down; she hurries back to the village and finds that he has died of an illness. She is pregnant and gives birth to a daughter, Shuwa. Eventually, she becomes ‘the man of the house’ (p. 101) a position for which she has been psychologically preparing herself. Li knows that she has to find her own happiness, and by the end of the novel, at twenty-nine, she completes her studies at the Teachers’ College and becomes a successful teacher.

The role of education in the awakening of self-awareness of the main character is one of the recurrent themes in the novel. This is suggested from the very beginning of the novel when the protagonist Li, being a thirteen-year old girl, is returning to her village after finishing her primary education, which is considered the only education appropriate for girls in the Hausa community. In fact, the restricted access to education is one of the serious issues in Nigeria affecting women’s position in society. This gender inequality stems from patriarchal cultural norms which relegate women primarily to the domestic sphere. In the Hausa system, girls are mainly involved in domestic labour as well as the care of younger siblings, whereas boys are spared for education in the hope of subsequent access to waged labour or higher education (Pittin, 2002, p. 351). For girls, education is regarded as a “temporary diversion before entering into marriage, childbearing and home- and farm-based subsistence production” (p. 351). Thus, girls are denied the right to proceed further, that is, to higher schooling. Alkali, as an advocate of social reform, underscores the importance of female education throughout the novel. She strongly believes in self-fulfilment of Nigerian women attained through education since literate women help to educate the children, which is aptly reflected in the Nigerian catchphrase “educate women and you educate a nation” (p. 340).

The sad feelings of Li’s homecoming are accompanied by an elaborate description of the village. It is depicted as “large and unequally cleft in two by a long narrow stream, almost hidden by its bushy banks” (*The Stillborn*, 1984, p. 2). The smaller side of the village is less crowded thus appears to be quiet and deserted consisting of “farmland and a few scattered mud huts” (p. 2). However, on the

opposite and larger side, “flourished a long stretch of fruit trees, richly dressed in green” (p. 2). Since the larger part of the village is more populated, it “lay sprawled in clusters of thatched mud huts” (p. 2). The use of such words as ‘flourished’ and ‘green’ stands for liveliness and development of the village. On the other hand, peace, and quiet dominating the smaller part of the village, suggest the innocent and natural state of the idyllic rural life cherished by the villagers for centuries. However, the image of village ends with a range of hills, at the base of which there are the European quarters known as the Hill Station (p. 2). The houses in complete contrast to those in the village are “built of stones and roofed with asbestos” (p. 2). The gigantic view of modern houses evokes an uncanny feeling, which the author develops by providing a further description: “Built on a much higher plane and facing the rest of the village, they [the houses] had assumed the look of an overlord. This advantageous position was further heightened by a thick overgrowth of trees that shrouded the houses, giving them the desired privacy” (p. 2). The description of the village reveals the binary opposition between modernisation gradually permeating the rural life and tradition. It is implied that modernisation is gaining ground by becoming an authority in the rural domain. Even the generator in the village “lent its light only to the Hill Station and the Memorial Hospital” and “a visitor at night was apt to think that only these two places existed in the village” (p. 2). The sound of the generator is contrasted with the rustic voices of the villagers. By going to sleep and getting up by the sound of the electricity generator, the villagers are slowly being adjusted to the way of life introduced by modernisation. The process of usurpation taking place in the rural area may be regarded as a “dangerous supplement” to tradition since it is replacing the norms of the rural community, whose rituals and traditions have been cherished for many centuries being handed down through many generations (*Of Grammatology*, 1997, p. 149).

Li's father, Baba, is the patriarch of the family madly obsessed with discipline. His household principles make Li feel “trapped”, “suffocated” and “unhappy” (*The Stillborn*, 1984, p. 3). She abhors the ‘don'ts’ that have heavily outnumbered the ‘do's’ (p. 3). Her rebellious nature does not allow her to blindly accept and obey these rules. She considers them stupid and unnecessarily rigid (p. 3). The signifiers ‘suffocating’ ‘trapped’, ‘unhappy’ ‘restrictions’ and ‘prison’ connote patriarchal oppression consigning women to the subaltern position. With so many restrictions imposed by her father, Li assumes that the only way to escape from this ‘prison’ is to marry Habu and move to the city. Her daydreams of the city, which she calls ‘paradise’, start to take shape after she meets Habu (p. 55). They are also embellished by exaggerated images of “a big European house full of houseboys and maids” (p. 55). Li virtually loses touch with reality when she dreams of “the luxuries the city could offer” (p. 57). She is unaware that “her feet barely [touch] the ground” (p. 55). Being completely unfamiliar with urban life, Li creates her own myth of the city full of wonderful and exciting things where young people are “eager and ready to enjoy life to the fullest” (p. 57). In fact, the young people who are tired of the norms and restrictions of their community regard the city as the place where they can live freely without any obligations. Besides, the city, standing for modern values, offers new opportunities for them. However, the villagers belonging to the older generation are opinionated about urban life and modern values. They believe that the “dangerous supplement” called modernisation is encroaching on rural way of life gradually destroying its tradition (*Of Grammatology*, 1997, p. 149). In the Derridean sense, this way of life is a “garment of perversion and debauchery” and “a dress of corruption”; therefore, these elements of modernisation become “seductive” leading “desire away from the good path” (pp. 35,151). Similarly, the main concern of the rural community is that modernisation will eventually usurp traditional values entailing degeneration. However, they refuse to admit the fact that “usurpation has already begun” (p. 37).

Apart from the dichotomous relationship between modernisation and tradition, *The Stillborn* addresses the condition of the Nigerian woman in terms of local customs and various aspects of womanhood, which makes it possible to examine the Nigerian subaltern within the vernacular female discourse known as African feminism, otherwise called African womanism. African feminists are different from their western counterparts in that “by using the term ‘woman’ as a universal group”, the former are “only defined by their gender and not by social classes and ethnic identities”, whereas Western feminists “ignored the voices of non-white, non-western women for many years” (Bayu, 2019, p. 55). Moreover, “Third World feminism considers gender discrimination neither the sole nor perhaps the

primary focus of the oppression of Third World women” (p. 55). According to Mary Kolawole (1997), African womanism “embodies a set of values that reconstructs a more accurate, a more valid and a more authentic wholesome African feminine consciousness and actions” (p. 204). She expands this concept further, “African womanism cannot be separated from humanism. Rather, it seeks to enrich the female gender through consciousness-raising while giving a human touch to the struggle for the appreciation, emancipation, elevation and total self-fulfilment of the woman, in positive ways” (p. 204).

African womanism is an accommodating and valid criticism to analyse such issues as bride price, polygamy, male child preference and infertility depicted in *The Stillborn*. To begin with, the novel suggests that as a custom, bride price is still practiced in most rural parts of Nigeria. Bride price is part of tradition according to which a bridegroom is supposed to give a sum of money or other valuables to the family of the bride. However, most young bachelors in rural areas do not welcome this tradition because they find it difficult to accumulate enough savings to pay the bride price. Garba, one of the male characters in *The Stillborn*, aptly remarks that “getting married is not expensive in the city” and that “a man can live with a woman of her own free will without having to pay anything” (*The Stillborn*, 1984, pp. 44-5). Alluding to the issue of bride price, Buchi Emecheta recounts her own situation when she was young and literally put up for sale. She states that she comes from a place where a woman is paid for (Emecheta as cited in Ngcobo, 1988, p. 151). She resentfully remembers that while her family could not afford to pay for her education, which she accomplished with the help of scholarships, they readily bargained for her as people do in the bazaar when it came to the bride price (p. 151). Moreover, by proudly declaring that she has English education, they pushed up her bride price (p. 151). Due to these debasing aspects of local cultures by which women are treated as commodities, Emecheta states that “women are the money” that are “being sold” and “[they] have to abolish that before [they] start being independent” (p. 151).

Polygamy is another cultural practice prevalent in most parts of Nigeria. In most Nigerian communities, polygamy is regarded as a legal marital institution wherein a man marries more than one wife and provides for them equally. However, in *The Stillborn*, some male characters deviate from its legal obligation and regard this status as a means to an end. For instance, Garba, who is the only person having first-hand experience of city life, favours polygamy by stating that in the city a man “can acquire many wives without slaving for them”; rather, they all slave for him (*The Stillborn*, 1984, p. 45). He furthers his account by adding that “in the city you do not have to live together in the same house” and that he has a friend who “keeps four women in four different areas of the city” but “none of them knows the others exists and they all slave for him!” (p. 45). Ignoring the presence of the women, Garba boasts about the opportunities that the city offers to men. However, his views as to both tradition and modernisation are contradictory. On the one hand, he favours polygamy judging as a typical male representative brought up by the values of a traditional patriarchal society. On the other hand, by stating that in the city, a man “can acquire many wives without slaving for them”, he deviates from the liability of the traditional polygamous marriage (p. 45). Garba attempts to adjust polygamy so as it suits his needs, which, in the Derridean sense, may be interpreted as a supplement to the existing system. In terms of supplementarity, Garba’s attitude may be described as a lopsided perception of both traditional and modern values, which he prefers to call the virtues of city life or, as he puts it, “civilisation”. It is impossible to designate Garba’s assumed values as either traditional or modern since they exclusively serve his own interests. In terms of deconstruction, this logocentric approach also reveals the effect of patriarchy in the Nigerian culture by which the masculine is favoured in the construction of meaning. Hence, by legitimising binaries, the power of logocentrism enables the male perspective to perpetuate gender inequality in society.

Florence Stratton (1994) argues that before the advent of women’s writing in African literature, polygamy was never dealt with by male authors and “[the] exclusion of patriarchy as a determinate historical, social, and political condition has a number of interrelated consequences for current theories of African literature” (p. 171). In *The Stillborn*, this attitude is observed in the discussion of polygamy through the display of heterogeneous ideas expressed by both male and female characters. For instance, Awa, Habu and Dan Fiama react to the ‘city wisdom’ keenly propagated by Garba producing various justifications. Awa condemns Garba’s account of married life in the city by calling it

prostitution rather than marriage (*The Stillborn*, 1984, p. 45). Dan Fiama, on the other hand, does not approve of Garba's approach to polygamy stating that in the traditional polygamous marriage "each woman looks after herself and her children, while the man keeps a common barn" (p. 45). Habu expresses his indignation by stating that it is impossible for a man to love all of his wives at the same time (p. 45). Although the young members of the rural society cannot come against their tradition, they may use it as a tool for disguise just like Dan Fiama, who only appears to be a traditional family man. On the one hand, he does not consider himself "a suitable candidate for polygamy" and believes that polygamous marriage "kills manhood"; on the other hand, this perception does not prevent him "from taking his pleasures elsewhere" (p. 46). Awa is also disapproving of polygamous marriage. However, she does not endorse this practice simply because children of different mothers' dislike and distrust each other and co-wives are constantly vying jealously for the husband's favour, which creates a tense atmosphere at home (p. 46). In this sense, her views are similar to Garba's logocentric attitude since neither are concerned about how polygamous marriage affects a woman and her feelings. Another female character, Faku produces another perspective on polygamy. As a female, she is expected to disapprove of the practice of polygamy since it is degrading to women. On the contrary, she does not see anything wrong with that, particularly concerning Garba's views. She resorts to polygamy as salvation to improve her living conditions and an ultimate solution to her predicament.

She would like to be Garba's only wife. What woman wouldn't? But if the man could afford to feed a dozen other wives, who was she to object? For her, polygamy wasn't the point at all. The point was that once she married, living alone with her mother was over. They would no longer have to work their fingers sore to feed themselves or mend the leaking roof, because someone else would be responsible. She did not seem to have taken in Garba's gibe about women slaving for men. (*The Stillborn*, 1984, p. 46)

Obviously, the young generation is torn between advantages and disadvantages of their culture. This impasse or contradiction suggested by the text on the discussion of polygamous marriage is associated with Derrida's aporia, by which "the context neither produces nor guarantees impassable borders" (*Aporias*, 1993, p. 9). Another issue in *The Stillborn* that is worth considering is male child preference. Li's father, Baba, favours his son over his daughters by ignoring his mistakes and directing all the criticisms, rebukes and punishments at his daughters. This unfair treatment stems from the same patriarchal norms enabling men to be held in high esteem as compared to women in the Nigerian society. According to Raji (2016), "ideas about manhood are deeply embedded" in Nigeria and that "from an early age, male children may be socialized into gender roles aimed at keeping men in power and control" (p. 59). Hence, "the root causes of male child preference are "the underlying patriarchal attitudes and behaviour, as well as discriminatory gender norms and structures" (p. 59). Similarly, in her internationally acclaimed essay "Feminism with a Small 'f'", Emecheta states that in many parts of Africa "only one's enemies will go out to pray for a pregnant woman to have a girl-child" (1988, p. 179). Since most people prefer a man-child, the prayers go as follows: "You will be safely delivered of a bouncing baby boy, a real man-child that we can and make jolly with whisky and beer" (p. 179). Moreover, the pregnant woman does not protest at these prayers because she also wants to have a man-child, who "will not be married away, but will stay in the family home and look after his mother when she becomes weak and old" (p. 179). Based on her first-hand experience, Emecheta argues that in most African societies the birth of a son enhances a woman's authority in the family (p. 179). On the other hand, "a girl-child is conditioned into thinking that being the girl, she must do all the housework, she must help her mother to cook, clean, fetch water and look after her younger brothers and sisters" (p. 179). If she complains, she is sharply reminded by her mother that she is a girl who is going to be a woman (p. 179).

In *The Stillborn*, the predicament of the Nigerian female subaltern is made worse by such issues as fertility and impotence. It is pointed out that a woman is even more desperate in her society particularly if she is left on her own. In this regard, the inclusion of the minor character – Hajiya, the owner of the city house where Li settles with her husband is not coincidental. In doing so, the author accentuates the importance of potency and fertility in the Nigerian patriarchal society. Hajiya marries at a very young age but since she cannot procreate, her husband remarries several women with whom he has many children. Hajiya experiences a deep emotional pain with every birth in the family and

polygamy only adds to her state of childlessness. Hajiya finds herself in a situation when she is held responsible for infertility. Bereft of the role of motherhood and pushed to the background, she feels marginalised and estranged at her husband's home. She cannot find her place in the family thereby exercising her position from the periphery. As a result, she is reduced to a permanent state of subalternity. In this sense, Hajiya is the archetype of all the women who are burdened with fertility rites enforced by their patriarchal communities. She expresses her womanly feelings when she confesses to Li that "it is painful and hard when you have no man or child to hug" (*The Stillborn*, 1984, p. 73).

It is noteworthy that the novel also reveals how Nigerian men treat the issue of infertility. As a reaction to the male critical discourse that valorises and idealizes womanhood and motherhood within the conventional framework, Alkali portrays a male character, Manu, who is a "miserly bachelor" and "notorious woman-hater" (p. 53). He knows that he is unable to copulate but does not dare to reveal his vulnerable state, which explains his misogynistic attitude. Manu's impotence challenges the logocentric attitude of infertility traditionally ascribing childlessness to women. His impotence stands for male powerlessness and incompetence. His situation is epitomised by a wise old saying that "the chicken is better left in its feathers" since "that way you never know how thin it is" (p. 54). The juxtaposition of Hajiya's plight and Manu's ironic situation demonstrates that the position of the Nigerian subaltern is predetermined by the strict norms of the male dominated society. In this regard, Ngcobo (1988) explains that fertility is important to African families since "[a] man sees it as a sacred duty towards his whole lineage" (p. 142). Therefore, it is a taboo and a shame if a man fails to immortalise the ancestors (p. 142). As a result, childlessness is associated with women, and otherwise is unthinkable (p. 142).

The subaltern position of the female characters Li, Awa and Faku gains prominence in their conjugal relations with their partners Habu, Dan Fiama and Garba, respectively. Their aspirations are clearly manifested in the initial dreams. Faku is determined to marry Garba and settle in the city. Thus, overwhelmed by the city fever, she cannot wait to leave the village. Also, the city is Faku's escape from the pressure of the suffocating conventions of her community. She even "expressed great pity for the two sisters whom she believed would never be privileged to see the city lights" (*The Stillborn*, 1984, p. 56). Faku is not disturbed by Garba's shadowy and insecure background. Moreover, she does not mind marrying a man who has another family in the city. The mind-set imposed by the tradition of her community does not allow her to question her position and her ignorance only adds to this condition. On the other hand, Awa is not concerned with the city, which is aptly stated in her response to Faku that "[they] need not go to the city. The city will come to [them]. The government will soon take over all schools and hospitals. That means rapid development" (p. 56). However, the dreams of these women are shattered by their repressive and alcoholic husbands.

Li, on her part, still dreams about modern life in the city. The passage describing her anticipation after her husband's departure constitutes the breaking point of the protagonist. The suspense in her life discourages her from the goals that she has endeavoured to achieve. "Her mind went back over the last four years when her life and her hopes had been different from what they were now" (p. 56). All the dreams about "the qualified doctor, the Grade I teacher, the big European house full of servants" remained as dreams, though "the future was in their hands" (p. 57). The manner of anticipation is emphasised by the recurrent use of the signifier 'still' that suggests various connotations: "Four years later, Li, a young woman of nineteen, sat still on a mat, her legs crossed in a meditative position... Now four years later, here she was, still in the village, still waiting for Habu... She was still waiting..." (pp. 56-57). In the Derridean sense, the difference and deferral of the signifier 'still' is disseminated in the passage indicating various signifieds producing différance, which explains Li's state of inaction towards the circumstances that delay materialisation of her dreams. However, due to her ambitious and rebellious personality, she eventually puts an end to her vain anticipation by asking: "How long can a woman wait for a man?" (p. 63). This rhetorical utterance is an epiphany epitomising Li's rebellion against tradition that relegates the woman to the subaltern position.

Li's mother is another strong female character, whose prominence comes to the fore with her father's death. Until that time, her existence in the house did not matter to anybody, including Li. Li is shocked

to discover that when being away from home, the whole family lived on the proceeds of her mother's farm. Awa admits that "[she] wouldn't have known how to cope without Mama", who "would go to the farm at cockcrow and won't come back until the chickens have gone to roost" (p. 87). Li's mother may initially seem a traditional subaltern silently suffering Baba's derision; however, after her husband's death, she proves to be a strong and self-determined woman. She virtually becomes the 'man of the house' proving as capable as men in undertaking particular household and economic responsibilities. Nnaemeka (1997) argues that

While some feminist analyses of the African novel conflate silence (the noun) and silence (the verb), the novels themselves make a distinction between "to be silenced" and "to be silent" (the former as imposition and the latter as choice). One exercises agency when one chooses not to speak; the refusal to speak is also an act of resistance that signals the unwillingness to participate. (p. 4)

This view suggests that Li's mother's silence observed throughout the novel does not mean a lack of agency since "victims are also agents who can change their lives and affect other lives in radical ways" (Nnaemeka, 1997, p. 3). Moreover, the fact that she is never named in the novel makes it possible to regard her as an archetype characterising the concept of African feminism. This theory endorses motherhood and defines it as the "source of supreme power" (Newell, 2006, p. 153). Li's mother becomes an inspirational character in her future accomplishments, which echoes Baba's adage that "the lion cub takes after its mother" (*The Stillborn*, 1984, p. 13). She begins to appreciate her mother's difficulties when she goes through unpleasant trials of city life. Hajiya's polygamous and childless life instils patience in Li. She learns a valuable lesson that patience "does not sour no matter how long you keep it" and "a patient person could cook a rock and drink the soup" (p. 73). Although Li's initial assumption of marriage as a way to materialise her aspirations fails her, she eventually finds strength to recover from these stillborn dreams by completing her education and becoming a successful teacher.

Ultimately, the death of Li's grandfather, which signifies the end of old values, and her brother's avoidance of family responsibilities entitle her to the position of "the man of the house" (p. 101). Li's newly acquired role is associated with patriarchy and male power, which shows that "woman can be relied upon where the men have failed" (Okereke, 1996, p. 114). This is clearly manifested by the end of the novel when Li visits her village having become an accomplished person and owner of a huge modern building in the city. She also realises that "the bond that had tied her to the father of her child was not ruptured" (*The Stillborn*, 1984, p. 105). Empowered with her self-made position and hailed as "the man of the house", Li decides to rebuild the broken relationship with her husband (p. 101). Moreover, she returns to her husband at the time when a car accident leaves him crippled and helpless. Ironically, Li's sister, who believes that "to break up a home is like breaking a child", tries to dissuade her from reuniting with her husband (p. 88). She explains that Li may occupy a superior position in the family if she 'holds the crutches', thereby leading the way. On the other hand, Li may as well remain a traditional subaltern by 'walking behind' her husband (p. 105). Of the two options, she chooses neither by trying to find middle ground between her private and public realm. Supporting her husband both physically and psychologically, Li assures him that "this is no time to crawl. It is time to learn to walk again," and that "side by side we will learn to walk" (p. 105). Having secured her private and public space through education and a new status as 'the man of the house', Li returns to the city for further improvement.

The significance of Li's name is another remarkable aspect in the book. Li informs that her name is short for Libira, which means 'needle' in the Hausa language (p. 5). She adds that this name identifies her as somebody who "can never stay in one place for long" (p. 6), which is aptly described in the epilogue when Li, having accomplished her goals, is eager to continue her struggle, "for that [is] the only way life [can] be meaningful" (p. 102). It is also noteworthy that the book was written in English, which makes it possible to examine the signification of the name in terms of deconstruction. Libira, as a signifier, evokes two signifieds: libra and liberty. In *The Stillborn*, libra stands for equality and harmony balancing the relationship between men and women, whereas liberty represents Li's independent spirit and free will of self-realisation. In the play of signification, these signifieds

complement each other and produce *différance* which conveys a womanist message encapsulated in Li's self-determined and cooperative stance to walk side by side with her husband.

To conclude, *The Stillborn* challenges the norms of the gender binary calling into question male-dominated traditions by which women's role is limited to domestic sphere and childbearing. The main female character Li believes that marriage is an institution in which neither side is superior to the other; on the contrary, one complements the other forming a harmonious alliance. Hence, according to Derrida's deconstruction, both sides of the gender binary come under erasure producing a play of differences. In addition to this, Li's conciliatory stance is consistent with African feminism since it also embraces solidarity between men and women. Another aspect corresponding with this discourse is Li's attempt to improve her condition and go beyond the boundaries of patriarchal society. She aspires to be regarded as a woman and a human rather than a subaltern subject. In this respect, she also conveys a womanist message consisting in self-determination and perseverance of the Nigerian woman. Empowered with her self-made status, she creates a vision of a better life based on equal opportunities in society. Moreover, Li's articulation of female agency is demonstrated in her journey to the city in search of education which also becomes a synonym for the female subaltern's self-realisation. Her exposure to urban reality contributes to her social awakening and coupled with education offers her the opportunity to extricate herself from the oppressive bonds of tradition. Li defies these repressive aspects of her culture and does not accept subalternity as the status quo. She gives voice to all the female subalterns who are obliged to remain silent to the circumstances making them inferior in the male-dominated world.

Bilgilendirme / Acknowledgement:

1- Bu makale, yazarın "Zaynab Alkali'nin *The Stillborn*, Buchi Emecheta'nın *Kehinde* ve Sefi Atta'nın *Everything Good Will Come* Eserlerindeki Nijeryalı Alt Sınıf Kadınlarının Durumunun Yapıbozucu Açından Okunması" adlı doktora tezinin bir bölümünün gözden geçirilmiş halidir.

2- Makalede etik kurulu izni ve/veya yasal/özel izin alınmasını gerektiren bir durum yoktur.

3- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

REFERENCES

- Alkali, Z. (1984). *The Stillborn*. Harlow: Longman Group.
- Bayu, E. K. (2019). A comparative analysis on the perspectives of African feminism vs. Western feminism: Philosophical debate with their criticism and its implication for women's rights in Ethiopian context. *International Journal of Sociology and Anthropology*, 11(4), 54-58.
- Busby, M. (1996). Foreword. In M. Umeh (Ed.) *Emerging perspectives on Buchi Emecheta*. (pp. xiii-xix). New Jersey: Africa World Press.
- Derrida, J. (1997). *Of Grammatology*. (G. Spivak, Trans.). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Derrida, J. (1993). *Aporias* (T. Dutoit, Trans.). Stanford: Stanford University Press.
- Emecheta, B. (1988). Feminism with a small 'f'! In K. H. Peterson (Ed.) *Criticism and ideology: Second African writers' conference* (p. 179). Uppsala: Scandinavian Institute of African Studies.
- Falola, T., & Matthew M. Heaton. (2008). *A history of Nigeria*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harmon, D. E. (2001). *Exploration of Africa: The emerging nations: Nigeria*. Philadelphia: Chelsea Press.
- James, A. (1990). *In their own voices: African women writers talk*. London: Heinemann.
- Kolawole, M. E. M. (1997). *Womanism and African consciousness*. Trenton, NJ: Africa World Press.
- Newell, S. (2006). *West African literatures: Ways of reading*. Oxford: Oxford University Press.

- Ngcobo, L. (1988). African motherhood – myth and reality. In K. H. Peterson (Ed.) *Criticism and ideology: Second African writers' conference* (pp. 142-151). Uppsala: Scandinavian Institute of African Studies.
- Nnaemeka, O. (1997). Introduction: Imag(in)ing knowledge, power, and subversion in the margins. In *The politics of (m)othering: Womanhood, identity and resistance in African literature*. (pp. 3-4). London: Routledge.
- Nnoromele, S. C. (2002). Representing the African woman: Subjectivity and self. *The joys of motherhood. Critique: Studies in contemporary fiction*, 43(2), 178-190.
- Okereke, G. E. (1996). Woman's quest for autonomy in Zaynab Alkali's *The Stillborn*. *Ufahamu: A Journal of African Studies*, 242(3), 97-120.
- Phillips, D. A. (2004). *Modern world nations: Nigeria*. Philadelphia: Chelsea Press.
- Pittin, R. I. (2002). Education – issues of gender, class and ideology. In *Women and work in Northern Nigeria: Transcending boundaries* (pp. 340-351). New York: Palgrave MacMillan.
- Raji, A., et al. (2016). Socio-cultural factors and male-child preference among couples in Ilorin – west local government area of Kwara-State, Nigeria. *Ethiopian Journal of Social Sciences and Language Studies*, 3(1), 57-72.
- Spivak, Gayatri Chakravorti. (1987). Can the subaltern speak? In C. Nelson & L. Grossberg (Eds.) *Marxism and the interpretation of culture* (pp.294-308). Chicago: University of Illinois Press.
- Stratton, Florence. (1994). *Contemporary African literature and the politics of gender*. London: Routledge.
- Ugbabe, Kanchana (1998). Zaynab Alkali. *Journal of Language and Literature*, 4, 13-18.
- Whitsitt, Novian. (2012). Zaynab Alkali. In E. K. Akyeampong & H. L. Gates, Jr. (Eds.) *Dictionary of African biography 1*. Oxford: Oxford University Press.

Bilinçli Farkındalık ve Psikolojik Sağlamlık Arasındaki İlişkide Temel Empati Becerilerinin Aracı Rol Etkisinin İncelenmesi

Dr. Öğretim Üyesi Nesrullah Okan^{1*}
Mücahit Yılmaztürk²
Betül Kürüm³

Geliş tarihi: 10.05.2020
Kabul tarihi: 18.06.2020

Atf bilgisi:
IBAD Sosyal Bilimler Dergisi
Sayı: 8 Sayfa: 319-335
Yıl: 2020 Dönem: Güz

This article was checked by *iThenticate*.
Similarity Index 16%
Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

¹ Fırat Üniversitesi, Türkiye,
nesrokan@gmail.com
ORCID ID 0000-0002-9496-6417

² Marmara Üniversitesi, Türkiye,
mchtylmztrk@gmail.com,
ORCID ID 0000-0001-9366-7290

³ Marmara Üniversitesi, Türkiye,
kurumbtl@gmail.com
ORCID ID 0000-0002-8362-5801

* Sorumlu yazar

ÖZ

Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinde bilinçli farkındalık ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkide bilişsel empati ve duygusal empati değişkenlerinin aracı rolünün yapısal eşitlik modeli çerçevesinde incelenmesidir. Bilinçli farkındalık, psikolojik sağlamlık ve empati değişkenlerinin çeşitli demografik değişkenler açısından incelenmesi de amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini Marmara Üniversitesi'nde 2018-2019 eğitim-öğretim yılında aktif öğrenim gören toplam 77134 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen Marmara Üniversitesi'nde aktif öğrenim gören 360 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada kişisel bilgi formu, Bilinçli Farkındalık Ölçeği, Psikolojik Sağlamlık Ölçeği ve Temel Empati Ölçeği kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırmanın amaçlarını test etmek üzere verilerin analizinde bağımsız gruplar t testi, ANOVA (tek yönlü varyans analizi), pearson momentler çarpımı korelasyonu ve yol analizi kullanılmıştır. Yapılan yol analizi sonucunda, bilinçli farkındalık ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkide bilişsel ve duygusal empati değişkenlerinin kısmi aracı rolü etkisi olduğu görülmüştür. Araştırma literatür ışığında tartışılmış ve araştırmaya son hali verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik sağlamlık, bilinçli farkındalık, bilişsel empati, duygusal empati

Investigation of the Mediator Role Effect of Cognitive Empathy and Emotional Empathy Variables in the Relationship between Mindfulness and Resilience

Dr. Öğretim Üyesi Nesrullah Okan^{1*}
Mücahit Yılmaztürk²
Betül Kürüm³

First received: 10.05.2020

Accepted: 18.06.2020

Citation:

IBAD Journal of Social Sciences

Issue: 8

Pages: 319-335

Year: 2020

Session: Fall

This article was checked by *iThenticate*.
Similarity Index 16%

¹ Firat University, Turkey,
nesrokan@gmail.com

ORCID ID 0000-0002-9496-6417

² Marmara University, Turkey,
mchtylmztrk@gmail.com,

ORCID ID 0000-0001-9366-7290

³ Marmara University, Turkey,
kurumbtl@gmail.com

ORCID ID 0000-0002-8362-5801

* **Corresponding Author**

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the mediating role of cognitive empathy and emotional empathy variables in the relationship between mindfulness and resilience among university students within the framework of Structural Equation Model. The population of the study consists of 77134 students who are actively studying in the 2018-2019 academic year at Marmara University. The sample of the study consists of 360 students who are actively studying at Marmara University, which is selected by random sampling method. Data were collected by using personal information form, Mindfulness Scale, Resilience Scale and Basic Empathy Scale. Independent groups t test, ANOVA (one way analysis of variance), pearson product moment correlation and path analysis were used to analyze the data. As a result of the path analysis, it was seen that cognitive and emotional empathy variables had a partial mediating role in the relationship between mindfulness and resilience. The research was discussed in the light of the literature and the research was finalized.

Key Words: Resilience, mindfulness, cognitive empathy, emotional empathy.

GİRİŞ

Bireyin psikolojik olarak sağlam olması hiç şüphesiz yaşam kalitesi noktasında oldukça önemli bir husustur. Zira psikolojik olarak sağlam olan bireylerin, gerek aldıkları kararlar gerekse toplumsal yaşamdaki ilişki becerileri daha sağlıklı bir zeminde şekillenmektedir. (Öz, Bahadır-Yılmaz, 2009). Aynı şekilde psikolojik sağlamlığı yüksek bireylerin bilinçli farkındalıklarının da yüksek olması beklenen bir durumdur. Bununla birlikte temel empati becerilerinin de psikolojik sağlamlıkla doğrudan ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda bilinçli farkındalık, temel empati ve psikolojik sağlamlık değişkenlerinin birbirleriyle olan ilişkilerinin ele alınması ve incelenmesi önem arz etmektedir.

Bilinçli Farkındalık

Bilinçli farkındalık kavramı son dönemlerde psikolojide oldukça önem kazanan bir kavram haline gelmiştir. Bunun temel nedenlerinden birisi, bilinçli farkındalığın psikolojik sorunlarda önemli bir etkiye sahip olduğu görüşünün gittikçe hâkim olmasıdır. Bilinçli farkındalık kavramının kökeni esasen doğu meditasyonuna dayanmaktadır (Kabat-Zinn, 1990). Literatürde bilinçli farkındalık kavramı incelendiğinde teorik bir altyapıya sahip olmakla beraber bireylerin yaşantılarına dair dingin bir zihin arayışının pratiği olup aynı zamanda içsel bir süreç şeklinde de karşımıza çıktığı görülmektedir (Germer, Siegel ve Fulton, 2005).

Tarihsel açıdan incelendiğinde budizm pratiği olarak karşımıza çıkan bilinçli farkındalık, günümüzde batı toplumlarında da merak uyandıran bir kavram haline gelmiştir (Özyeşil, 2011b). Bununla birlikte egzistansiyalizm, hümanist (insancıl) görüş, fenomenolojik yaklaşım (görüngü bilim) vb. muhtelif felsefik ve psikolojik temellerle de yapısal anlamda benzerlik göstermektedir (Brown ve ark., 2007). Bilinçli bir hayat sürdürmenin temel dinamiği bireyin kendisini olduğu gibi kabul etmesi ve çevresine de kabul ettiği şekliyle yansıtmasıdır. Bu süreç, bireyin kendisini gözlemleyerek davranışlarına odaklandığı metabilşsel bir süreçtir.

Bilinçli farkındalık kavramını etimolojik olarak incelediğimizde Pali dilindeki “sati” sözcüğünden türemiş olup manasının ise “hatırlamak” olduğu görülmektedir (Tuncer, 2017). Sati kelimesi ise 1921 yılında bilinçli farkındalık şeklinde tercüme edilmiştir (Çelikler, 2017) TDK’ya (2019) göre bilinç, insanın kendisini ve çevresini bilme yetisi olarak tarif edilmiştir. Neff (2003) bilinçli farkındalığı, kişide meydana gelen olumsuz durumlardan kaçınmak yerine bu durumları yargılamadan anlamaya ve yorumlamaya çalışmak olarak tanımlamıştır. Bu durum, kişinin karşılaştığı olumsuz duygu ve düşüncelerinin farkına varmasına yardımcı olmaktadır. Kişinin kendisi ile ilgili sağlıklı düşünmeye başlaması, ona rahatsızlık veren durumlar yerine soruna odaklanmasını kolaylaştırmaktadır. Bilinçli farkındalık (mindfulness) geçmiş tecrübeleri hatırlamayı içinde bulundurmakla birlikte bu yaşantılara saplanıp andan uzaklaşmak anlamına gelmez (Özyeşil ve ark., 2011). Bazı insanlar günlük yaşantılarını tekdüze bir şekilde devam ettirirler. Bu hayat tarzı, bireylerin farkındalığını düşürerek yaşadıklarıyla ilgili kişide akılda kalıcı bir etki bırakmaz. Tıpkı bireyin merdivenden inerken ya da çıkarken üstüne kafa yormaması ve o ana odaklanmaması gibidir. Bu durum “dikkatsizlik (mindlessness)” şeklinde tanımlanmaktadır (Arslan, 2018).

Kabat ve Zinn (1994) bilinçli farkındalığı, kişinin kendisini yargılamadan, dikkatini toparlayabilmesi ve bulunduğu ana yoğunlaştırabilmesi şeklinde ifade etmektedirler. Bu yoğunlaşma sürecinde, birey kendisine yönelik olumsuz eleştiri ve yargılama yerine, kendini anlama ve kabullenme safhasına geçebilmektedir. Bu durum bireyin kendisine yönelik olan şefkatini artırmaktadır (Deniz ve ark., 2008). Bunun neticesinde kişinin psikolojik olarak daha sağlam bir hale gelmesi beklenmektedir.

Germer ve ark. (2005) göre ise bilinçli farkındalık, sosyal yaşantılarımızda bütünüyle agâh olma yolunda bir vesiledir. Bilinçli farkındalık uyanık olmaktır fakat birçok insan yaşadıkları durum karşısında zihinsel süreçlerini bilinçli farkındalıkla yönetemez. Bu gibi durumlarda birey yaşadığı olaylara karşı anlık olarak ilgisini yitirmektedir. Bilinçlilik durumu ise bireyin duygusal ve bilişsel manada denge durumunu korumasıdır. Farkındalığı üst düzeyde olan bireyler tecrübelerini doğru-yanlış veya olumlu-olumsuz olarak ayırmaz. Yaşadıklarını değiştirmeden, çarpıtmadan değerlendirirler (Akın ve ark., 2007). Germer (2009)’e göre yaşadığımız olaylarla benliğimizi aşırı özdeşleştirmemiz, bilinçli farkındalık düzeyimizi düşürür. Bunun yerine bilinçli farkındalık becerisi, olumsuz yaşantılar karşısında duygularımızı olduğu

gibi yani ne daha eksik ne daha fazla hissetmemiz konusunda bize destek olur (Özyeşil, 2011b). Bu bağlamda bilinçli farkındalık, bireyin psikolojik yönüyle kendisini daha sağlam hissetmesi noktasında oldukça önemlidir. Zira kişi ancak sorunlarının farkına varırsa, sorunlarla daha etkin mücadele yetisi kazanabilir.

Psikolojik Sağlamlık

Psikolojik sağlamlığı yüksek olan bireyler, çok yönlü bakış açısına sahip olduklarından dolayı, olaylar ve durumlardan daha az etkilenmekte ve bunların üstesinden daha kolay gelmektedirler. Böylesi bir durum bireylerin gerek iletişim becerilerine gerek farkındalık düzeylerine ve gerekse de başa çıkma becerilerine olumlu katkıda bulunmaktadır.

Psikolojik sağlamlık kavramı klasik psikolojinin sorun odaklı anlayışından, ‘bireyin sağlıklı olduğunu, pozitif özelliklerinin geliştirilmesi gerektiğini’ dile getiren pozitif psikoloji anlayışına geçiş ile gündeme gelmiştir.

Psikolojik sağlamlık kavramı ile alakalı yapılan çalışmaların önem kazanmasının başlıca sebeplerinden biri de insanların zorlu hayat koşullarına rağmen karşılaşılan güçlüklerle başa çıkabilme becerilerinin ön plana çıkmasıdır. Psikolojik sağlamlık kavramı ile ilgili olarak yapılan ilk çalışmalarda şunlar merak edilmiştir: 1) Neden bazı bireyler olumsuz yaşantılarla karşılaştığında diğerlerine nazaran olumlu tepkiler verip daha dayanıklı bir tutum sergilemektedir? 2) Bu özelliklere sahip olan bireylerin ayırt edici nitelikleri nelerdir? (National Institute of Mental Health, 1995, s. 26). Alanyazın incelendiğinde psikolojik sağlamlık kavramının köken itibari ile 2. Dünya Savaşından sonraki döneme yani 1950’li yıllara dayanmakta olup tıp alanında ortaya çıktığı görülmektedir (Ezer, 2017). Latince “resilire” sözcüğünden meydana gelen psikolojik sağlamlık anlam itibariyle tıpkı lastik gibi esneyebilmesi ve bırakıldığında rahatça önceki formunu alabilmesi, kendini toparlayabilmesi şeklinde açıklanmıştır (Masten & Gewirtz, 2006).

Psikolojik sağlamlık, tarihsel süreç içerisinde incelendiğinde kavramın birden fazla tanımı olduğu görülmektedir. Bunun temel sebeplerinden biri de sosyal bilimlerde kullanılan terim, tanım ve teorilerin bir taraftan ortaya çıkaran ve işlevsel hale getiren bilim insanının tecrübelerinden etkilenirken diğer taraftan da benimsediği felsefi alt yapı ve mensubu olduğu kültürün fikri yapısını da muhtevasında barındırmasıdır (Sezgin, O., & Sezgin, A. S., 2011). Psikolojik sağlamlık, olumsuz yaşantılar veya travmatik olaylarla başa çıkabilme, sebat gösterebilme, kararlı davranabilme, içinde bulunduğu koşullara adapte olabilme ve bu şekilde hayatını idame ettirebilmektir (Garmezy, 1991; Luthar & ark., 2000; Masten, Best, & Garmezy, 1990). Wagnild ve Young (1993) ise psikolojik sağlamlığı bireyin hayatında karşılaştığı güçlüklerle sağlıklı bir biçimde başa çıkabilme kabiliyeti olarak nitelendirmektedir. Bir başka tanımda ferdin yaşadığı güç ve başa çıkması zor durumları dikkate almadan kaygılı durumlara baş edebilme becerisi şeklinde değerlendirilmektedir (Brooks ve Goldstein, 2003).

Psikolojik sağlamlık ile ilgili ortaya konulan önceki araştırmalarda kavramın, kişinin kalıtsal olarak ortaya çıkan mizacı yönünü belirtmesine karşın günümüzde değişken ve dinamik bir yapıya sahip olduğu görüşü ağırlık kazanmıştır (Luthar, Cicchetti ve Becker, 2000). Psikolojik sağlamlığın farklı bakış açıları çerçevesinde çeşitli tanımları incelendiğinde tanımlar arasında bazı benzerlikler olduğu görülmüştür. Bu benzer noktalar etkin ve devinimsel bir yapıya sahip olması, güçlükler karşısında pozitif adaptasyon süreçlerini içermesi, kişinin başa çıkma becerilerini geliştirmesi ve zorlu hayat şartlarının beraberinde getirdiği risk faktörleri ve ortaya çıkardığı negatif etkileri minimize eden koruyucu (önleyici) faktörler şeklinde sıralanabilir (Garmezy, Masten ve Tellege1111n, 1984; Luthar ve Cicchetti, 2000; Luthar ve Cichetti ve Becker, 2000; Masten ve Reed, 2002).

Psikolojik sağlamlık, kişinin ruh sağlığını koruyucu bir tampon rolündedir. Zorlayıcı veya travmatik bir durumun ortaya çıkma ihtimali göz önünde bulundurulduğunda psikolojik sağlamlığın sosyal uyum, bilişsel becerilerin gelişimi, duygusal farkındalık kazandırma, etkili iletişim kurabilme vb. birçok olumlu niteliği beraberinde getirdiği görülmektedir (Baş ve Yurdabakan, İ., 2017).

Psikolojik sağlamlığı yüksek olan bireylerin ortak özellikleri bulunmaktadır. Yapılan bir çalışmada Haynes (2005) psikolojik sağlamlığı üst seviyede olan kişileri niteliksel olarak üç farklı açıdan incelemiştir:

Sosyal anlamda; Atılganlık becerisi, sosyal ilişkilerde bulunabilme ve sürdürebilme, sosyal destek kaynağına sahip olmasına karşın destek talebinde bulunmama, kişilerarası iletişim becerisi.

Duyusal anlamda; Özgüven sahibi, kendiyle barışık, adaptasyon kabiliyetine sahip, zorlayıcı koşullar altında yılgınlık göstermeme, yaşadıkları olaylar karşısında gösterilen duygusal tepkilerin uyumlu olması.

Bilişsel anlamda; Yapabileceğine olan inanç, karşılaştığı sorunlarla ussal yaklaşabilme, zaman yönetimi, zihinsel potansiyelini üst seviyede kullanabilme, mensubu olduğu topluluğa yararlı olacak faaliyetlerde aktif rol alma, iç denetim odaklı olabilme.

Şekil 1. Psikolojik Sağlamlığı Yüksek Birey Özellikleri (Haynes, 2005)

Temel Empati

Psikolojik sağlamlığın ilgili olduğu diğer bir kavram da empati kavramıdır. Empati ve psikolojik sağlamlık kavramlarının birlikte ele alınıp incelenmesi temel bazı noktaları görme açısından oldukça önemli bir husustur.

Empati kişinin çevresiyle olan etkileşim ve uyumunu artıran, kişilerarası iletişimi destekleyen sosyal bir beceridir. Empati, Antik Yunan dilindeki “empathia” sözcüğünden türemiş olup anlam itibarıyla bireyin olaylar karşısında eylemde bulunmasını sağlayan bir durum olarak bilinmektedir (Ataşalar, 1996). Empati kavramından ilk kez Aristo'nun yazdığı Rhetoric isimli yapıtında bahsedilmiştir (Sharma, 1992). Türk kültüründe ise empati kelimesinin eş anlamlısı olarak ‘diğergamlık’ kelimesi kullanılmıştır (Akduman ve ark., 2018). Literatürde bu şekilde ifade edilmekle birlikte Türk kültüründe empati kavramının karşılığı hemhal olmaktadır diyebiliriz. Kelimenin Almanca tercümesi ise bilim adamı Theodor Lipps tarafından 1897 senesinde “einfühlung” olarak yapılmıştır (Barrett-Lennard 1981; Schützenberger-Ancelin 1995). Barrett-Lennard (1981) göre kavramsal olarak einfühlung, herhangi bir kişi veya nesneyi tanımaya çalışırken bireyin kendisini karşısındaki nesne veya kişinin yerine koyması ve özdeşim (identification) halinde olması anlamlarına gelmektedir. Bryant and Clark (2006) empatinin bazı zamanlar sempati ile karıştırıldığını ancak ikisinin birbirlerinden farklı kavramlar olduğunu dile getirmişlerdir. Dökmen (2005) empati ve sempati kavramlarını açıklarken; empatiyi diğerinin duygularını anlama olarak açıklarken, sempatiyi ise diğerinin duygularıyla özdeşim kurabilme olarak ifade etmiştir.

Alanyazın incelendiğinde empatinin başkalarının duygularının farkına varma, idrak etme ve onlara bunu aktarabilme becerisi şeklinde tanımlandığı görülmektedir (McWhirter ve Voltan-Acar, 1985). Bir başka tanımda ise iletişim halinde olunan bireyin bilişsel ve duyuşsal tepkilerini net bir şekilde anlamlandırmak, içselleştirmek ve bunu karşı tarafa aktarma yeteneği olarak tarif edilmiştir (Rogers, 1983). Empati, çeşitli görüşlere saygılı olmak, bu görüşlerle uyumlu tavırlar sergilemek ve olayları karşısındaki kişinin perspektifinden ele alabilmektir (Akduman ve ark., 2018).

Tarihsel açıdan bakıldığında bazı bilim insanlarının empatiyi tanımlarken ilk olarak duygusal (emotional) faktörlere vurgu yaptığı görülürken daha sonra ise bilişsel (cognitive) faktörleri ön plana çıkardığı görülmektedir. Yapılan son çalışmalarda ise empati, indirgemeci bir yaklaşımla yalnız duygusal veya yalnız bilişsel faktörlerle açıklanmak yerine Davis (1980) ve Hoffman (1987) gibi bilim insanları tarafından birçok unsurun etki ettiği çok boyutlu bir yapı olarak ele alınmıştır.

Bilişsel Empati

Empatinin bilişsel boyutu, bireyin iletişim halinde olduğu nesne veya kişinin herhangi bir olay sonucunda yaşadığı duyguları idrak etmesi ve bu duyguları anlamlandırması olarak tarif edilmiştir (Staub, 1987). Bireyin, diğerleri ile empati kurması noktasında öncelikli şartlardan biri bilişsel anlamda kendi varlığı ile ötekilerin varlığının ayırımının farkına varması ve karşısındakinin içinde bulunduğu duygulanım sürecini sağlıklı bir şekilde değerlendirmesidir (Hoffman, 1984). Hogan'a (1969) göre empati, iletişim halinde olunan bireyin ruhsal durumunu algılamadır.

Tarihsel süreç içerisinde empati kavramı incelendiğinde bilişsel faktörlere yapılan vurgunun yanında duygusal faktörlerin de önemine değinen bilim insanları, gelişimsel süreç içerisinde bireylerin duyguları zihinsel boyutta değerlendirerek duygusal anlamda davranışlarına yansıttığını gözlemlemişlerdir (Tompson ve Gullone, 2003).

Duygusal Empati

Wiseman'a (1996) göre empati 'diğer bireyin yaşadıklarını hayal ederek, duygularını hissederek onu bütünüyle keşfetme gücü' şeklinde tarif edilmiştir. Empatinin duygusal yönü, olayı tecrübe eden birey ile duygusal manada hemhal olmak ve bu durumu karşısındakine yansıtma sürecidir (Staub, 1987). Empati kurabilme yeteneği, karşısındaki kişiyle duygusal manada temas kurabilmeye imkân vermesi ve ona destek olabilmesi açısından önem arz etmektedir. Birey, çevresine yönelik empatik bir yaklaşım sergilediğinde yardımda bulunma, fedakârlık gösterme gibi davranış ve olumlu tutumlarında artış meydana gelmektedir. Örneğin, Acar ve Apak (2017) yaptığı çalışmada bireylerin empatik yönelimleri arttığında başkalarına yardım etme davranışında bulunma ve özgecilik düzeylerinin arttığını saptamıştır. Empati düzeyi yüksek bireylerin yüksek özgüven sahibi, yardımsever, iletişime açık ve duygusal kişiler olduğu görülmüştür (Durak vd., 2016:357). Birey, karşısındaki kişi ile ortak bir yaşantıda bulunup benzer hisleri deneyimlemiş ise onu duygusal olarak idrak etme noktasında daha empatik davranışlar sergiler (Stotland ve ark., 1971).

Bütün bu literatür ışığında, bilinçli farkındalık ve psikolojik sağlık arasındaki ilişkide temel empati becerilerinin aracı rol etkisini incelemek oldukça önemlidir. Zaten Trent, Park, Bercovitz ve Chapman (2016), empati ve bilinçli farkındalık arasındaki ilişkiyi inceleyen yeterli sayıda çalışmaların olmadığını dile getirmişlerdir. Bu çalışma ile bu alandaki çalışmalara katkı sunulması düşünülmektedir. Aynı şekilde bu çalışmanın psikolojik sağlamlığın dayandığı temel kavramları açıklama noktasında yol gösterici bir etkisi olacaktır. Araştırmanın asıl amacını aracı rol etkisi oluşturmaktadır. Bu yüzden de aşağıdaki soru çalışmanın amacını meydana getirmektedir.

- Bilinçli farkındalık ile psikolojik sağlık arasındaki ilişkide temel empati becerilerinin aracı rol etkisi var mıdır?

Araştırmanın Amacı

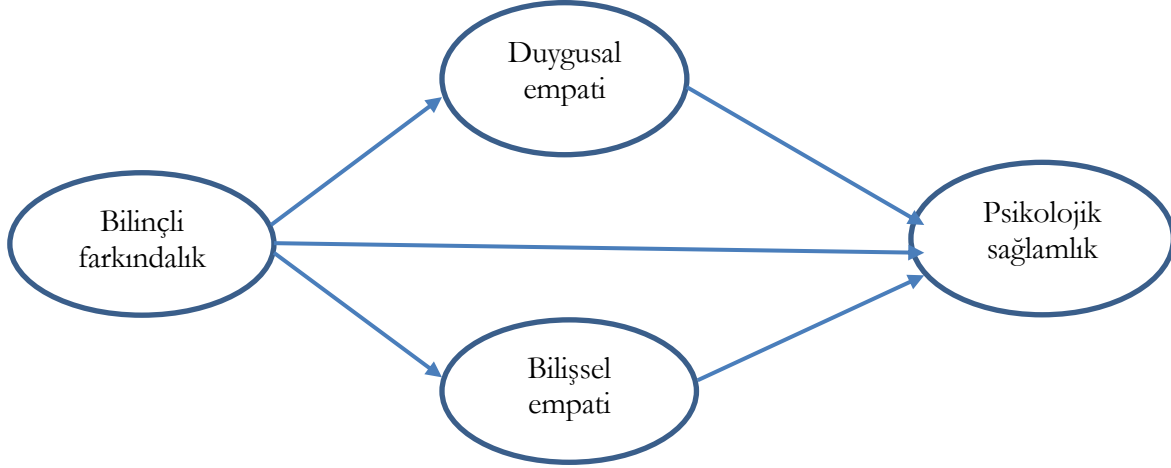
Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinde bilinçli farkındalık ve psikolojik sağlık arasındaki ilişkide bilişsel empati ve duygusal empati değişkenlerinin aracı rolünün Yapısal Eşitlik Modeli çerçevesinde incelenmesidir.

YÖNTEM

Bu başlık altında çalışmaya ilişkin araştırma modeli, evren-örneklem, veri toplama araçları ve veri analizi gibi çeşitli bilgiler sunulmaktadır. Araştırma kapsamında veri toplanması için Marmara Üniversitesi'nin çeşitli fakültelerinden gerekli izinler alınmış ve ders sorumlusu gözetiminde uygulamalar katılımcı onayı alınarak yapılmıştır.

Araştırma Modeli

Bu araştırma çeşitli değişkenlerin birbirleriyle olan ilişkilerini incelemek ve bu değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı etkileri test etmek amacı üzerine kurgulanmış ilişkiel bir modeldir. Bu hedefe ulaşmak için de YEM (Yapısal Eşitlik Modeli) kullanılmıştır. Aşağıdaki hipotetik model çalışmamızın asıl amacını oluşturmaktadır.



Şekil 2. Çalışmaya İlişkin Hipotetik Model

Evren ve Örneklem

Bu çalışmada genel evrene ulaşmanın güç olması sebebiyle çalışma evreni kullanılmıştır. Bu doğrultuda çalışmanın *çalışma evreni*, 2018-2019 öğretim yılı bahar döneminde Marmara Üniversitesine bağlı çeşitli fakültelerde lisans programlarına devam eden 77134 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklem büyüklüğü belirlenirken homojen bir yapıda olmayan evren için % 95 güven aralığında, \pm % 5 örnekleme hatası ile gerekli örneklem büyüklüğü $n = 400$ olarak hesaplanmıştır (Salant ve Dillman, 1994). Örneklem temsil oranını artırabilmek için olası veri kayıpları da dikkate alınarak yeterli örneklem sayısı 400 kişi olarak belirlenmiştir. Araştırmanın örneklem grubu, çalışma evrenini oluşturan bölümlerden oranlı küme örnekleme yöntemi ile seçkisiz olarak seçilen çeşitli fakültelerin lisans programlarında öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılım için öğrencilerden onay alınmıştır. 400 kişinin katıldığı çalışmada, ölçekleri eksik dolduranlar elendiğinde, toplamda 229 (%63,6) kadın ve 131 (%36,4) erkek olmak üzere toplam 360 kişi katılmıştır. Katılımcıların 114'ü (%31,7) 20 ve altı yaş, 246'sı (%68,3) ise 21 ve üstü yaşta. Katılımcılardan 128'i (%35,6) Atatürk Eğitim Fakültesi, 46'sı (%12,8) Fen Edebiyat Fakültesi, 52'si (%14,4) İlahiyat Fakültesi, 46'sı (12,8) Teknoloji Fakültesi, 50'si (%13,9) Mühendislik Fakültesi ve 38'i (%10,6) Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencisidir. Katılımcıların sınıf düzeylerine bakıldığında 100 (%27,8) kişinin 1. Sınıf öğrencisi olduğu, 73 (%20,3) kişinin 2. Sınıf öğrencisi olduğu, 101 (%28,1) kişinin 3. Sınıf öğrencisi olduğu ve 86 (%23,9) kişinin ise 4. Sınıf öğrencisi olduğu görülmektedir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma Marmara Üniversitesi'nin değişik fakültelerinde eğitim gören öğrencilerin, araştırma kapsamında kullanılan ölçme araçlarına verdikleri cevaplarla sınırlıdır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler bu cevaplar dikkate alınarak işleme alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Temel Empati Ölçeği: Temel Empati Ölçeği Jolliffe ve Farrington (2006) tarafından dört temel duygu (korku, üzüntü, öfke, mutluluk) çerçevesinde empati seviyesini ölçmek için geliştirilmiştir. Topçu, Ç., Baker, Ö. E., ve Aydın, Y. Ç. (2010) tarafından Temel Empati Ölçeğinden Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 20 maddeden oluşup 11 maddesi duygusal empatiyi 9 maddesi ise bilişsel empatiyi ölçmektedir.

Negatif puanlı 8 madde (reversed items) ters çevrilerek tekrar puanlanır. Bilişsel empati alt boyutu için ölçekten alınabilecek en düşük puan 9, en yüksek puan 45'tir. Duygusal empati alt boyutu için ise ölçekten alınabilecek en düşük puan 11, en yüksek puan 55'tir. Ölçek 5'li likert tipindedir. Ölçeğe ilişkin maddeler 'Kesinlikle Katılmıyorum' ve 'Kesinlikle Katılıyorum' arasında puanlanmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayı duygusal boyut için .74 ve bilişsel boyut için .79'dur.

Bilinçli Farkındalık Ölçeği (BİFÖ): Brown ve Ryan (2003) tarafından geliştirilen Bilinçli Farkındalık Ölçeği (BİFÖ), günlük yaşamdaki anlık deneyimlerin farkında ve bunlara karşı dikkatli olma yönündeki genel eğilimi ölçen 15 maddelik bir ölçektir. Özyeşil ve ark., (2011) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. BİFÖ 6 dereceli (Hemen hemen her zaman, çoğu zaman, bazen, nadiren, oldukça seyrek, hemen hemen hiçbir zaman) Likert tipi bir ölçektir. BİFÖ'nün faktör yapısını belirlemek amacıyla uygulanan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonuçlarına göre ölçek tek boyutlu bir yapı göstermektedir. BİFÖ için yapılan madde toplam korelasyonu sonucunda ölçeğin bütün maddeleri için .40'ın üzerinde ilişki ortaya çıkmıştır. BİFÖ'nün her bir madde için madde faktör yükleri .48 ile .81 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı .80 ve test-tekrar test korelasyon .86 olarak hesaplanmıştır.

Psikolojik Sağlamlık Ölçeği: Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (KPSÖ), bireylerin psikolojik sağlamlık düzeylerini ölçmek üzere amacıyla Smith ve ark. (2008) tarafından geliştirilmiştir. Doğan (2015) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. KPSÖ, 6 maddelik, 5'li Likert tarzında bir ölçektir. "Hiç uygun değil" (1), "Uygun Değil" (2), "Biraz Uygun" (3), "Uygun" (4), "Tamamen Uygun" (5) şeklinde bir cevaplama anahtarına sahiptir. Ölçekte 2, 4 ve 6. maddeler tersten kodlanmaktadır. Ölçekte bulunan ve tersten kodlanan maddeler çevrildikten sonra alınan yüksek puanlar, yüksek psikolojik sağlamlığa işaret etmektedir. KPSÖ'nün iç tutarlık güvenirlik katsayısı .80 ile .91 arasında değişen değerlerde bulunmuştur. Test tekrar test güvenirlik katsayısı ise, .62 ile .69 arasında bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada Marmara Üniversitesinin çeşitli fakültelerinin lisans programlarında öğrenim gören öğrencilerin bilinçli farkındalık ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkide bilişsel empati ve duygusal empati değişkenlerinin aracı rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Ölçek sahiplerinden gerekli izinler alındıktan sonra veriler toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde öncelikle SPSS 22 paket programı yardımıyla Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi, daha sonrasında yapısal eşitlik modelini test etmek için AMOS 20 paket programı kullanılmıştır. Yol analizi, değişkenlere ilişkin öngörülen nedensel ve tek yönlü ilişki dizilerini test etmeye olanak sağlayan istatistiksel teknikler topluluğudur (Tabachnick ve Fidell, 2015). Bu kapsamda çalışmanın asıl amacını oluşturan aracı rol etkisini incelemek için Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) kullanılmış ve çalışmaya nihai hali verilmiştir. Analiz sonuçları bulgular kısmında sunulmuştur.

BULGULAR

Araştırmanın temel hipotezini oluşturan asıl analizlere geçmeden önce, çalışmanın güvenirliği açısından ön koşul analizler yapılmıştır. Bu bağlamda çalışmada yer alan katılımcıların kullanılan ölçeklerden elde ettikleri puanların ortalaması, standart sapma ve Cronbach's Alpha değerleri Tablo 1'de gösterilmektedir. Tablo 1'de görüldüğü gibi çalışmada kullanılan ölçeklerin güvenirlikleri Cronbach's Alpha değerleri incelendiğinde, elde edilen sonuçlar ölçek ve alt boyutlarının yeterli güvenirlik değerlerine sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 1. Örneklemde Ölçeklerden Alınmış Olduğu Puanların Ortalama, Standart Sapma ve Cronbach's Alpha Değerleri

Değişkenler	N	Ort.	S	Cronbach's Alpha
Bilinçli Farkındalık	360	64,71	9,45	,842
Bilişsel Empati	360	35,94	4,84	,784
Duygusal Empati	360	40,09	6,96	,796
Psikolojik Sağlamlık	360	18,27	5,10	,832

Araştırma kapsamında yer alan değişkenler arası ilişkilerin şiddetini ve yönünü belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur. Çalışmanın asıl amacı olan aracı değişkenlerin test edilebilmesi için çeşitli koşulların sağlanmış olması gerekmektedir. Bu koşullar genellikle şu basamaklardan meydana gelmektedir (Baron, & Kenny, 1986; Shrout, & Bolger, 2002; Tingley, Yamamoto, Hirose, Keele, & Imai, 2014):

- Bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişki anlamlı olmalıdır.
- Bağımsız değişken ile aracı değişken arasındaki ilişki anlamlı olmalıdır.
- Aracı değişken, bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki ilişkiyi ya tamamen ya da kısmen azaltmalıdır.

Önkoşullar dikkate alınarak Tablo 2'deki korelasyon değerleri yorumlanmıştır.

Tablo 2. Araştırmanın Değişkenlerine Ait Korelasyon Katsayısı Değerleri

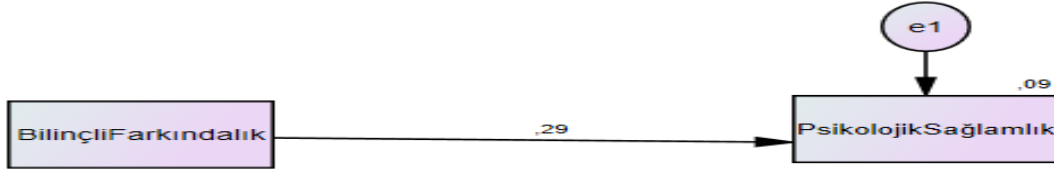
Değişkenler	1	2	3	4
Bilinçli Farkındalık	1	,205**	-,093*	,293**
Bilişsel Empati		1	,392**	,117*
Duygusal Empati			1	-,289**
Psikolojik Sağlamlık				1

* p<,05 düzeyinde anlamlı

** p<,001 düzeyinde anlamlı

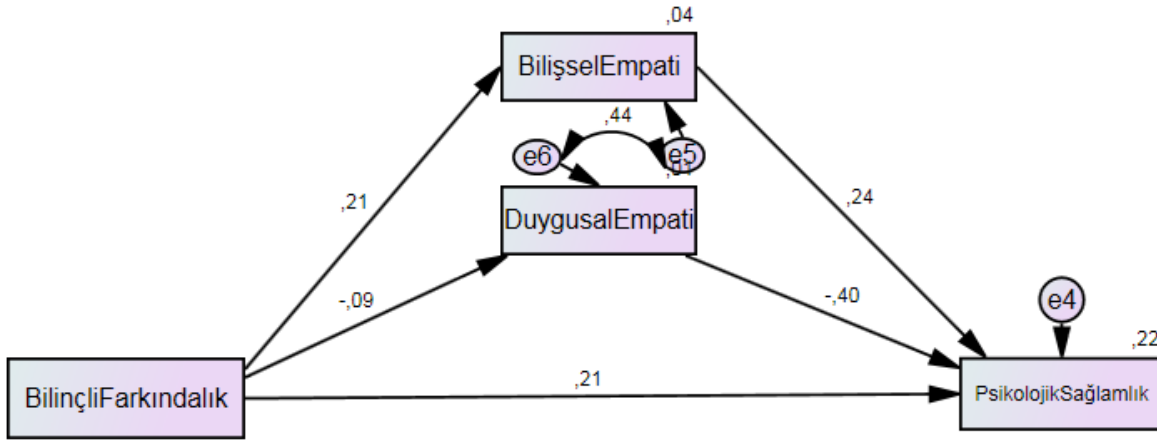
Çalışmanın asıl amacı olan, bilinçli farkındalık ile psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkide temel empatinin (bilişsel ve duygusal empati) aracı rolü analizlerini gerçekleştirebilmek için korelasyon değerlerinin uygun olması gerekmektedir. Bilinçli farkındalık ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişki incelendiğinde, aradaki ilişkinin ($r=,293$; $p<,001$) düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Aracı değişken olarak düşünülen bilişsel empati ve duygusal empati değişkenlerinin psikolojik sağlamlıkla anlamlı bir ilişki içinde olduğu analizler neticesinde görülmüştür ($r_1=,205$; $p<,001$; $r_2=-,093$; $p<,05$). Dolayısıyla bundan sonraki süreçte modele bilişsel ve duygusal empatinin aracı rol etkisi dâhil edilerek devam edilecektir. Bu analizlere ilişkin bulgular Model 1 ve Model 2'de sunulmuştur.

Model 1. *Bilinçli Farkındalık ve Psikolojik Sağlamlık Arasındaki İlişkiye İlişkin Model (** $p < .01$).*



Model 1 incelendiğinde bilinçli farkındalık ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkinin ($r = .29$; $p < .001$) düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür.

Model 2. *Bilinçli Farkındalık ve Psikolojik Sağlamlık Arasındaki İlişkide Bilişsel ve Duygusal Empati Değişkenlerinin Kısmi Aracı Rol Etkisine İlişkin Model ($p < .05$).*



* $p < .01$; Bilinçli farkındalık ve duygusal empati

** $p < .001$; Bilinçli Farkındalık ile Bilişsel Empati; Bilinçli Farkındalık ile Psikolojik Sağlamlık; Bilişsel Empati ile Psikolojik Sağlamlık

Model 2’de bilinçli farkındalık ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkide bilişsel ve duygusal empati değişkenlerinin aracı rol etkisine bakıldığında, her iki değişkenin kısmi aracı rol etkisine sahip oldukları görülmektedir. Zira daha önce ($r = .29$) iken değişkenlerin aracı rol etkisiyle bu ilişki ($r = .21$) düzeyine gerilemiştir. Bu durumda bilişsel ve duygusal empati değişkenlerinin, bilinçli farkındalık ve psikolojik sağlamlık arasında kısmi aracı rol etkisine sahip oldukları görülmektedir. Çalışmaya ilişkin model iyiliği değerleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. *Modele İlişkin Uyum İyiliği Değerleri*

İndeksler	İyilik Değerleri	Kabul Edilebilir Sınırlar
χ^2/sd	,000	≤ 5 Kabul edilebilir uyum, ≤ 3 mükemmel uyum (büyük örneklerde)
RMSEA	.026	$\leq .10$ zayıf uyum, $\leq .08$ iyi uyum, $\leq .05$ mükemmel uyum

GFI	1.000	.85-.89 arası kabul edilebilir uyum, $\geq .90$ iyi uyum
AGFI	1.000	.85-.89 arası kabul edilebilir uyum, $\geq .90$ iyi uyum
CFI	1.000	$\geq .90$ kabul edilebilir uyum, $\geq .95$ iyi uyum, $\geq .97$ mükemmel uyum
IFI	1.000	$\geq .90$ kabul edilebilir uyum, $\geq .95$ iyi uyum, $\geq .97$ mükemmel uyum
TLI (NNFI)	1.000	$\geq .90$ kabul edilebilir uyum, $\geq .95$ iyi uyum

(Munro, 2005; Schreiber, Nora, Stage, Barlow and King, 2006; Schumacker and Lomax, 2010; Waltz, Strickland and Lenz 2010; Wang and Wang, 2012).

Modele ilişkin uyum indeksleri tablodan anlaşıldığı üzere iyi uyum göstermektedir.

Tablo 4. Modele Ait Bootstrapping İşlemi

Model Yolları		%95 BCa Güven Aralığı			
Model 2		Katsayı	Düşük	Yüksek	
Doğrudan					
BE	PS	,237	,141	,314	
DE	PS	-,400	-,478	-,318	
BF	PS	,213	,133	,293	
Dolaylı					
BF	BE-DE	PS	,052	,011	,148

Not: *BE* Bilişsel Empati; *DE* Duygusal empati; *BF* Bilişsel Farkındalık; *PS* Psikolojik Sağlamlık

Bootstrapping işlemi sonuçlarının gösterildiği Tablo 4 incelendiğinde, modelde hem doğrudan hem de dolaylı ölçülen katsayıların toplam değerlerinin anlamlı olduğu görülmektedir (bootstrap katsayısı model = .052, 95% G.A. = .011, .148). Elde edilen bu sonuçlar bilişsel empati ve duygusal empati değişkenlerinin üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık ve psikolojik sağlamlık arasında kısmi aracı rol işlevi görmektedir.

SONUÇLAR ve TARTIŞMA

Bu başlık altında, araştırma kapsamında elde edilen bulgular ele alınmış ve yorumlamalar yapılmıştır. Araştırmada ilk önce kullanılan ölçeklerin güvenilirlik değerlerine bakılmış ve üç ölçek için de Cronbach's alpha iç tutarlılık katsayılarının kabul edilebilir (Büyüköztürk, 2015) değerleri ($\alpha = .70$) karşıladığı görülmektedir. Bu iç tutarlılık bilinçli farkındalık için ($\alpha = .842$); bilişsel empati için ($\alpha = .784$); duygusal empati için ($\alpha = .796$) ve psikolojik sağlamlık için ($\alpha = .832$) olarak elde edilmiştir. Bu neticeler çalışmada kullanılan ölçeklerin güvenilirliği için önemli değerler olarak kabul edilmektedir. Çalışmanın asıl amacı olan bilinçli farkındalık ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkide bilişsel ve duygusal empati değişkenlerinin aracı rol etkisinin incelenmesi için yapılan analizler neticesinde, ilk önce bilinçli farkındalık ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkiye bakılmış ve her iki değişken arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = .29$; $p < .001$).

Literatür incelendiğinde bilinçli farkındalık ve psikolojik sağlamlık, dayanıklılık ya da iyi oluş arasındaki ilişkiyi inceleyen çok sayıda çalışmanın olduğu görülmektedir. Bilinçli farkındalık ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmada, bilinçli farkındalık ve psikolojik iyi oluş arasında pozitif

yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Brown ve Ryan, 2003). Benzer bir çalışmayı üniversite öğrencileriyle yapan Weinstein, Brown ve Ryan (2009) yaptıkları çalışmada bilinçli farkındalığın stresle başa çıkmada olumlu etkisinin olduğu, aynı şekilde bilinçli farkındalık ve psikolojik iyi oluş arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Bowlin ve Baer (2012) yaptıkları çalışmada bilinçli farkındalık ve psikolojik sağlamlık arasında pozitif yönlü bir ilişki elde etmişlerdir. Tüm bu çalışmalar bilinçli farkındalık ve psikolojik arasındaki sağlamlığın ne denli önemli olduğunu göstermektedir. Bu çalışmayı önemli kılan husus; bilinçli farkındalık ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkide temel empati becerilerinin aracı rol etkisinin olup olmadığının incelenmesidir. Diğer bir ifadeyle bilinçli farkındalığın psikolojik sağlamlığı yordamasında temel empati becerilerinin bir payı var mıdır? Sorusuna cevap aranmaktadır.

Yapılan analizler neticesinde bilinçli farkındalık ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkinin bir kısmının temel empati becerileri olan bilişsel empati ve duygusal empati değişkenleri tarafından açıklandığı sonucu elde edilmiştir. Çalışmamızda bilinçli farkındalık ile bilişsel empati arasında pozitif yönlü bir ilişki elde edilirken; bilinçli farkındalık ile duygusal empati arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Benzer bir sonucu Uygur (2019) yaptığı çalışmada elde etmiştir. Aynı şekilde Birnie ve arkadaşları (2010), Greasan ve Cashwell (2009), Trent ve arkadaşları (2016) yaptıkları çalışmalarda bilinçli farkındalık ile bilişsel empati arasında pozitif bir ilişki elde etmişlerdir. Çalışmamız sonucunda elde edilen bilinçli farkındalık ve duygusal empati arasındaki ilişkinin negatif olması da birçok çalışmada yer almıştır. Alan yazında duygusal empati, olumsuz duygular yaşayan kişilerin duygularının bir kısmını yüklenmek olarak ele alındığından, bu durum bilinçli farkındalık düzeyinde azalmaya sebep olabilmektedir şeklinde açıklanmıştır (Guttman ve Laporte, 2000; Germer, 2009). Aynı şekilde bilişsel empati ile psikolojik sağlamlık arasında pozitif yönlü bir ilişki varken; duygusal empati ile psikolojik sağlamlık arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Çalışmamız kapsamında elde edilen sonuçlar literatür ile paralellik göstermekte ve yapılmış olan çok sayıda çalışmayla benzer sonuçlar vermektedir (Bajaj ve Pande, 2015; Baysal ve Demirbaş, 2012; Deniz, Erus ve Büyükcebeci, 2017; Sariçalı ve Saticı, 2017).

Çalışmanın asıl amacı olan, bilinçli farkındalık ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkide temel empati becerisinin aracı rol etkisi için yapılan analizler neticesinde, temel empatinin kısmi aracı rol etkisinin olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda bilinçli farkındalık ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkinin bir kısmının temel empati tarafından açıklanıp açıklanmadığı için denenen hipotez doğrulanmış bulunmaktadır. Bu durumu daha açık bir şekilde ifade etmek gerekirse; bilinçli farkındalığın psikolojik sağlamlığı yordamasında temel empati becerilerinin anlamlı düzeyde etkisi söz konusudur. Yapısal model ve bootstrapping sonuçları incelendiğinde özellikle bilişsel empatinin daha yüksek düzeyde aracı etki gösterdiği görülmektedir. Aynı zamanda bilişsel empatinin pozitif yönlü duygusal empatinin ise negatif etkisi olduğu yine araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlardandır. Çok sayıda çalışmada benzer bir ilişki elde edilmiştir (Uygur, 2019; Birnie vd.; Greasan and Cashwell 2009).

Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar bağlamında, araştırmacı ve araştırmacılara çeşitli öneriler sunulmaktadır;

- Bilinçli farkındalık eğitimleri düzenlenerek, öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarına katkıda bulunulabilir.
- Aynı şekilde bilişsel empati becerilerinin geliştirilmesi de Psikolojik sağlamlığa katkıda bulunulabilir.
- Duygusal empatinin gerek bilinçli farkındalık ve gerekse psikolojik sağlamlıkla olan ilişkisi negatif çıktığından, öğrencilerin daha çok bilişsel empati becerileri kazanmalarını desteklenmelidir.
- Bilinçli farkındalık ve Psikolojik sağlamlık arasında aracı rol ilişkisi olabilecek diğer değişkenlerle de çalışılabilir.
- Bu değişkenlerle ilgili yapılacak psiko eğitimlerin, öğrencilerin bu konulardaki farkındalık düzeylerini artıracacağı düşünülmektedir.

- Alan yazına önemli katkılar sağlayacağı düşünülen çalışmamıza benzer çalışmaların yapılması, literature önemli katkılar sağlayacaktır.
- Çalışma üniversite öğrencileriyle sınırlı olduğundan, daha farklı evren ve örneklemeler ile yapılacak çalışmalar alanyazına katkı sağlayacaktır.

Bilgilendirme / Acknowledgement:

- 1- Bu çalışmada tüm yazarların katkıları bulunmaktadır.
- 2- Bu makalenin ilk hali 3. Avrasya Pozitif Psikoloji Kongresi'nde sunulmuştur.
- 3- Makalenin yazarları arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.
- 4- Bu makaledeki veriler 2019 yılında toplanıp yorumlanmıştır. Uygulama sırasında tüm fakültelerden ve ders sorumlularından gerekli izinler alınmıştır.
- 5- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

KAYNAKÇA

- Acar, M. C., & Apak, H. (2017). Sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin empatik eğilimleri ile özgeciliğin düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 28(1), 93-112.
- Akduman, G., Karahan, G., & Solmaz, M. S. (2018). İletişim becerileri üstünde empati ve psikolojik sağlamlığın etkisi. *Finans Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (FESA)*, 3(4), 765-775.
- Akın, Ü., Akın, A., & Abacı, R. (2007). Öz-duyarlılık ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması self-compassion scale: the study of validity and reliability. *Hacettepe University Journal of Education*, 33, 01-1.
- Arslan, I. (2018). Bilinçli farkındalık, depresyon düzeyleri ve algılanan stres arasındaki ilişki. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 73-86.
- Ataşalar, J. (1996). *Üniversite öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine cinsiyet ve yaşlarına göre kendini açma davranışları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Bajaj, B. ve Pande, N. (2015). Mediating role of resilience in the impact of mindfulness on life satisfaction and affect as indices of subjective wellbeing. *Personality and Individual Differences*, 93, 63-67.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 1173-1182.
- Barret-Lennard, G. T. (1981). The empathy cycle: Refinement of a nuclear concept. *Journal of Counseling Psychology*, 28(2), 91-100.
- Baş, A. U., & Yurdabakan, İ. (2017). Psikolojik sağlamlık ve okul ikliminin ortaokul öğrencilerinin yaşam doyumunu yordama gücü. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(41), 202-214.
- Baysal, N. ve Demirbaş, B. (2012). Sınıf öğretmenliği adaylarının bilinçli farkındalıkları ile yansıtıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 12-20.
- Birnie, K., Speca, M. ve Carlson, L.E. (2010). Exploring self-compassion and empathy in the context of mindfulness-based stress reduction (MBSR). *Stress and Health*, 26(5), 359-371.
- Bora, E., & Baysan, L. (2009). Empati ölçeği-Türkçe formunun üniversite öğrencilerinde psikometrik özellikleri. *Klinik Psikofarmakoloji Bulteni*, 19(1), 39-47.

- Bowlin, S. L., ve Baer, R. A. (2012). Relationships between mindfulness, self-control, and psychological functioning. *Personality and Individual Differences*, 52(3), 411-5.
- Brooks, R. B. ve Goldstein, S. (2003). *Power of resilience*. US: McGraw-Hill Companies.
- Brown K.W. ve Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present, mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822-848.
- Brown, K. M., Ryan, R. M. ve Creswell, C. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry*, 18(4), 211-237.
- Bryant, D. ve Clark, P. (2006). Historical empathy and Canada: A people's history. *Canadian Journal of Education*, 29(4), 1039-1064.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni. SPSS uygulamaları ve yorum*. (Gözden geçirilmiş yirmi birinci baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çelikler, A. N. (2017). *Bir grup genç yetişkinde bilinçli farkındalık düzeyi ile başa çıkma tutumları ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Haliç Üniversitesi, İstanbul.
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85.
- Deniz, M. E., Erus, S. M. ve Büyükcebeci, A. (2017). Bilinçli farkındalık ile psikolojik iyi oluş ilişkisinde duygusal zekanın aracılık rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 7(47), 17-31.
- Deniz, M. E., Şahin, S. ve Sümer, A. S. (2008). The validity and reliability of the turkish version of the self-compassion scale. *Social Behavior and Personality*, 36(9), 1151 – 1160.
- Doğan, T. (2015). Kısa psikolojik sağlamlık ölçeği'nin türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 93-102.
- Dökmen, Ü. (2005). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık
- Durak, M., Durak-Şenol, E., Kocatepe, U. (2016). *Aklımın aklı: psikoloji. ikinci basımdan çeviri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ezer, H.İ. (2017). *Ergenlik döneminde yaygın kullanılan savunma mekanizmaları ile psikolojik sağlamlık ve mutluluk düzeyi arasındaki ilişki: Hatay il merkezi örneği*. Yayımlanmamış doktora tezi, Çağ Üniversitesi, Mersin.
- Garnezy, N. (1991). Resiliency and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *American Behavioral Scientist*, 34, 416430
- Garnezy, N., Masten, A. S., & Tellegen, A. (1984). The study of stress and competence in children: A building block for developmental psychopathology. *Child Development*, 55, 97–111.
- Germer, C. K. (2009). *The mindful path to self-compassion: Freeing yourself from destructive thoughts and emotions*. New York: Guilford Press.
- Germer, C. K., Siegel, R. D., & Fulton, P. R. (2005). *Mindfulness and psychotherapy*. New York: Guilford Press.
- Greason, P.B. ve Cashwell, C.S. (2009). Mindfulness and counseling self-efficacy: The mediating role of attention and empathy. *Counselor Education & Supervision*, 49(1), 2-19.
- Greco, L. A., Baer, R. A., & Smith, G. T. (2011). Assessing mindfulness in children and adolescents: Development and validation of the child and adolescent mindfulness measure (CAMM). *Psychological assessment*, 23(3), 606.

- Guttman, H.A. ve LaPorte, L. (2000). Empathy in families of women with borderline personality disorder, anorexia nervosa, and a control group. *Family Process*, 39(3), 345– 358.
- Haynes, N. M. (2005). *Personalized leadership for effective schooling*. 23 Temmuz 2017 tarihinde http://www.atdp.berkeley.edu/haynes_keynote_04.ppt adresinden erişildi.
- Hoffman, M. L. (1984). *Interaction of affect and cognition in empathy*. 23 Temmuz 2019 tarihinde [https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=IpY5AAAAIAAJ&oi=fnd&pg=PA103&dq=Hoffman,+M.+L.+\(1984\).+Interaction+of+affect+and+cognition+in+empathy.+In+C.+E.+Izard,+J.&ots=G23sf2AyfG&sig=xv26AOyQWABO8U01fwHZvs8FRoU&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=IpY5AAAAIAAJ&oi=fnd&pg=PA103&dq=Hoffman,+M.+L.+(1984).+Interaction+of+affect+and+cognition+in+empathy.+In+C.+E.+Izard,+J.&ots=G23sf2AyfG&sig=xv26AOyQWABO8U01fwHZvs8FRoU&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false) adresinden erişildi.
- Hoffman, M. L. (1987). *The contribution of empathy to justice and moral judgment*. 20 Temmuz 2019 tarihinde [https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=PVQ4AAAAIAAJ&oi=fnd&pg=PA47&dq=Hoffman,+M.+L.+\(1987\).+The+contribution+of+empathy+to+justice+and+moral+judgment.+In+N.+&ots=Km5M5vkozy&sig=ITm2HIZ8KwYlwrhsHa7QSn7aj-k&redir_esc=y#v=onepage&q=Hoffman%20M.%20L.%20\(1987\).%20The%20contribution%20of%20empathy%20to%20justice%20and%20moral%20judgment.%20In%20N.&f=false](https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=PVQ4AAAAIAAJ&oi=fnd&pg=PA47&dq=Hoffman,+M.+L.+(1987).+The+contribution+of+empathy+to+justice+and+moral+judgment.+In+N.+&ots=Km5M5vkozy&sig=ITm2HIZ8KwYlwrhsHa7QSn7aj-k&redir_esc=y#v=onepage&q=Hoffman%20M.%20L.%20(1987).%20The%20contribution%20of%20empathy%20to%20justice%20and%20moral%20judgment.%20In%20N.&f=false) adresinden erişildi.
- Hogan, R. (1969). Development of an empathy scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33(3), 307-316.
- Jolliffe, D. ve Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy. *Journal of Adolescence*, 29(4),589-611.
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living: using the wisdom of your mind to face stress, pain and illness*. New York: Dell Publishing.
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. New York: Hyperion.
- Karataş, Z. (2012). Eğitim fakültesi öğrencilerinin empatik becerileri ve benlik saygısı düzeylerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 97-114.
- Kiraz, C. (2011). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin empatik eğilimleri ile narsistik kişilik özellikleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Luthar, S. S., & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology*, 12, 857–885
- Luthar, S. S., Cicchetti, D. ve Becker, B. (2000). The construct of resilience: a critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562.
- Masten, A., & Gewirtz, A. (2006). Resilience in development: The importance of early childhood. (R. Tremblay, R. Barr, R. Peters, & H. E. G. Accessed, Ed.) *Encyclopedia on early childhood development* (Online), 1-6. Montreal. 12 Nisan 2017 tarihinde https://www.researchgate.net/Publication/252094504_Resilience_Ğn_Development_The_Importance_Of_Early_Childhood adresinden erişildi.
- Masten, A.S., & Reed, M.G. (2002). Resilience in development. C. R. Snyder & S. J. Lopez (Ed.), *The handbook of positive psychology* içinde. 74–88. New York, NY: Oxford University Press.
- Masten, A.S., Best, K. M., & Garnezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2, 425-444.
- Munro, B., H. (2005). *Statistical methods for health care research*. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- National Institute of Mental Health. (1995). *Basic behavioral science research for mental health: A national investment*. Washington DC: U.S. Department of Health and Human Services.

- Neff, K. D. (2003). The Development and validation of a scale to measure self compassion. *Self and Identity*, 2, 223 – 250.
- Öz, F., Bahadır-Yılmaz, E. (2009). Ruh sağlığının korunmasında önemli bir kavram: psikolojik sağlamlık. *Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Dergisi*, 16(3), 82-89.
- Özyeşil, Z. (2011b). *Üniversite öğrencilerinin öz-anlayış düzeylerinin bilinçli farkındalık kişilik özellikleri ve bazı değişkenler arasından incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Özyeşil, Z., Arslan, C., Kesici, Ş., & Deniz, M. E. (2011). Bilinçli farkındalık ölçeği'ni Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 224-235.
- Rogers, C. R. (1983). Empatik olmak değeri anlaşılmamış bir varoluş şeklidir. Çev. F. Akkoyun. *Ankara Üniversitesi EBF Dergisi*, 16, 103-124.
- Salant, P., & Dillman, D. A. (1994). *How to conduct your own survey?* New York: John Wiley and Sons.
- Sarıçalı, M. ve Satıcı, S. A. (2017). Bilinçli farkındalık ile psikolojik kırılabilirlik ilişkisinde utangaçlığın aracı rolü. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 655–670.
- Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A., King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: a review. *The Journal of Educational Research*, 99(6), 323-338.
- Schumacker, R. E., Lomax, R. G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling*. New York: Taylor & Francis Group.
- Schützenberger-Ancelin, A. (1995). *Psikodrama: yöntemlerin bir özet sunumu*. Çev. A. Özbek. Ankara: Grup Psitoterapileri Derneği.
- Sezgin, O., & Sezgin, A. S. (2011). Psiko-sosyal açıdan küreselleşme, empoze kültür ve davranışa yansımaları. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 91-122.
- Sharma, R.M. (1992). Empathy: A retrospective on its development in psychotherapy. *Austr NZJ Psychiatry*, 26,377-390.
- Shrout, P. E., & Bolger, N. (2002). Mediation in experimental and nonexperimental studies: new procedures and recommendations. *Psychological Methods*, 7, 422-445.
- Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Jennifer Bernard, J. (2008). The brief resilience scale: Assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine*, 15, 194–200.
- Staub, E. (1987). Commentary on part I. *Empathy and its development*, 103-115.
- Stotland, E., Sherman, S. E., & Shaver, K. G. (1971). *Empathy and birth order: Some experimental explorations*. US: Nebraska Press.
- Thompson, K. L. ve Gullone, E. (2003). Promotion of empathy and prosocial behaviour in children through humane education. *Australian Psychologist*, 38, 175-182.
- Tingley, D., Yamamoto, T., Hirose, K., Keele, L., & Imai, K. (2014). *Mediation: R package for causal mediation analysis*, 59(5), 1-38.
- Topçu, Ç., Baker, Ö. E., & Aydın, Y. Ç. (2010). Temel empati ölçeği Türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(34), 174-182.
- Trent, N.L., Park, C., Bercovitz, K. ve Chapman, I.M. (2016). Trait socio-cognitive mindfulness is related to affective and cognitive empathy. *Journal of Adult Development*, 23(1), 62-67.
- Tuncer, N. (2017). *Bir grup üniversite öğrencisinde belirlenen sosyal anksiyete düzeylerine göre bilinçli farkındalık ve yaşam doyumu düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Işık Üniversitesi, İstanbul.

- Uygun, S., S. (2019). Ergenlerin bilinçli farkındalığının yordanmasında başa çıkma stilleri, empati ve duygusal düzenlemenin rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9(55), 1247-1279.
- Wagnild, G. M., & Young, H. M. (1993). Development and psychometric evaluation of the resilience scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1, 165-178.
- Waltz, C. F., Strickland, O. L., Lenz, E. R., (2010). *Measurement in nursing and health research*. New York: Springer Publishing Company.
- Wang, J., Wang, X. (2012). *Structural equation modeling: applications using mplus: methods and applications*. West Sussex: John Wiley & Sons.
- Weinstein, N., Brown, K.W. ve Ryan, R.M. (2009). A multi-method examination of the effects of mindfulness on stress attribution, coping, and emotional wellbeing. *Journal of Research in Personality*, 43(3), 374-385.
- Wiseman, T. (1996). A concept analysis of empathy. *Journal of advanced nursing*, 23(6), 1162-1167.

Öğretmen ve Yönetici Bakış Açısıyla Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Becerisi

Dr. Öğrt. Üyesi Gökçe Özdemir^{1*}

Geliş tarihi: 07.06.2020
Kabul tarihi: 29.06.2020

Atıf bilgisi:
IBAD Sosyal Bilimler Dergisi
Sayı: 8 **Sayfa:** 336-349
Yıl: 2020 **Dönem:** Güz

This article was checked by *iThenticate*.
Similarity Index 12%

Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

¹Gaziantep Üniversitesi, Türkiye,
gozdemir382@gmail.com,
ORCID ID 0000-0002-2608-6004

* Sorumlu yazar

ÖZ

Araştırmanın amacı, sınıf yönetim becerisine yönelik öğretmen ve yönetici görüşlerini belirlemektir. Araştırma, karma araştırma modeline göre tasarlanmıştır. Araştırmanın nicel çalışma grubu, Gaziantep ilinde görev yapmakta olan 330 sınıf öğretmeni ve 36 okul yöneticisi olmak üzere 366 kişiden oluşmaktadır. Nitel kısmın çalışma grubu ise nicel kısmın katılımcıları arasından gönüllülük esasına dayalı olarak seçilmiş 12 öğretmen ve 10 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, "Sınıf Yönetim Becerisini Değerlendirme Ölçeği" ile nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde, betimsel istatistikler, t-testi ve ANOVA analizi kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; öğretmen ve yöneticilerin sınıf yönetim becerisi görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. Ayrıca, sınıf yönetim becerisi görüşleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık görülmez iken, öğrenim durumu ve meslek kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık meydana gelmiştir. Öğretmen ve yönetici katılımcılar, öğretme ve öğrenme süreçlerindeki tutumlar, iletişim, kararlara katılım, beklenti ve ihtiyaçların karşılanması konularında yapılan etkinlikler ve sergilenen davranışlar ile sınıf yönetim becerisi bağlamında beklenen becerilerin sergilendiğini belirtmişlerdir. Ayrıca her iki katılımcı grup öğretim ortamlarının oluşturulması, sağlıklı iletişimin kurulması konularında da beklenen sınıf yönetim becerilerine sahip olduğunu ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Yönetimi, Beceri, Liderlik ve İletişim

Classroom Management Skills of Teachers from a Teacher and Administrator Perspective

Assist. Prof. Dr. Gökçe Özdemir^{1*}

First received: 07.06.2020

Accepted: 29.06.2020

Citation:

IBAD Journal of Social Sciences

Issue: 8 **Pages:** 336-349

Year: 2020 **Session:** Fall

This article was checked by *iThenticate*.
Similarity Index 12%

¹Gaziantep University, Turkey,
gozdemir382@gmail.com,
ORCID ID 0000-0002-2608-6004

* Corresponding Author

ABSTRACT

The aim of the research is to determine teachers' and administrators' views on classroom management skills. It was designed according to the mixed method research methodology. The study group of the quantitative phase of the study consisted of 330 classroom teachers and 36 school administrators' total of 366 people, working schools in province of Gaziantep. The quantitative data of the study were collected through "Classroom Management Skills Scale" and a semi-structured interview protocol was used to collect qualitative data. Descriptive statistics, t-test and ANOVA analyses were applied to the data set. In the analysis of qualitative data, content analysis technique was used. According to research results, there is a significant difference between the opinions of teachers and administrators on classroom management skills. In addition, while there is no significant difference between classroom management skills views and gender variables, there is a significant difference according to education level and professional seniority variables. The teachers and administrators indicated that the attitudes in the teaching and learning processes, communication, participation in decisions, expectations and meeting the needs issues exhibited the skills expected from a teacher in the context of classroom management skills were exhibited. In addition, both participants stated that they have the expected classroom management skills in the creation of group teaching environments and establishing healthy communication.

Keywords: Classroom Management, Skill, Leadership and Communication

GİRİŞ

Nitelikli insan gücünü yetiştirme misyonu olan eğitim sisteminin başarısı şüphesiz ki nitelikli öğretmene bağlıdır. Çünkü öğretmen, öğrenciler ile etkileşim halinde bulunarak, onları hayata hazırlamalı, bilişsel ve duyuşsal açıdan gelişimlerini desteklemelidir (Özdemir, 2000). Bu noktada da eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştiği sınıflar ve öğretmenlerin bu sınıfları yönetmekteki sergiledikleri beceriler önem kazanmaktadır. Sınıf, öğretim ile ilgili içeriğin öğrenciye sunulduğu, bunun yanında sosyal ve kültürel davranışların kazandırıldığı, kişinin yaşadığı toplumla bütünleştiği ve istenilen davranışların kazandırıldığı bir merkez olarak tanımlanmaktadır (Ünlü, 2008). Sınıf yönetimi ise, belirlenen eğitimsel amaçların gerçekleştirilmesi için planlama, uygulama, örgütleme ve değerlendirme işlevlerine ilişkin ilke, kuram, kavram, model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli olarak uygulanması ile ilgili etkinliklerin tümü olarak tanımlanabilir (Erdoğan, 2001). Bu bağlamda eğitimin başarısının, sınıf yönetiminin başarısı ile ilişkili olduğunu ve eğitimde hedeflenen olumlu davranışların öğrencide oluşturulmaya başlanmasıyla ilgili birinci derece sorumluluğunun öğretmenler olduğunu söyleyebiliriz. Paliç ve Keleş (2011), öğretmenlerin, öğretimsel programlarda yer alan hedeflerin öğrencilere kazandırılmasında rehberlik ettiklerini, yani öğretim programı, öğrenci ve veli arasında bir köprü görevi gördüklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin, öğrencilerin yeni davranış kazanmalarını ve üretken olmalarını sağlayacak şekilde sınıf çevresini düzenlemesi, onları yönlendirmesi, öğrenme yaşantılarına katılmayı engelleyen davranışları değiştirmesi (Özyürek, 2007) gibi sınıf yönetimi becerilerine sahip olmaları da istenilen hedeflere ulaşmak için oldukça önemli görünmektedir. Tüm bu özelliklerin yanı sıra öğretmenlerin belirli yeterliliklere sahip olması da beklenmektedir. Bu yeterlilikler çeşitli çalışmalarda farklı biçimlerde sınıflandırılmaktadır. MEB (2006) bu yeterlikleri, konu alanı ve alan eğitime ilişkin yeterlilikler (konu alanı bilgisi ve alan eğitimi bilgisi) ve öğretme-öğrenme sürecine ilişkin yeterlilikler (planlama, öğretim süreci, sınıf yönetimi, iletişim) olmak üzere ikiye ayırmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik sahip oldukları bilgiler, beceriler ve davranışlar onların öğretme-öğrenme sürecine ilişkin yeterliliklerini oluşturan en önemli unsurlardan biridir (Balat Uyanık, 2010). Çünkü sınıfa ilişkin temel kavramların neler olduğunun bilinmesi, öğretmenlerin çağdaş eğitim anlayışı ile örtüşen bir sınıf yönetimi anlayışını geliştirmelerine katkı sağlayacaktır (Sadık, 2008). Sınıf yönetim becerisi yüksek olan bir öğretmen, zamanının büyük çoğunluğunu öğrenci davranışlarını denetlemek yerine olumlu bir öğrenme ortamının oluşturulmasına ayırmaktadır. Özellikle, sınıf düzeninin sağlanmasında, istenmeyen davranışların önlenmesinde, sorumluluğun geliştirilmesinde, sınıf içi güven ve bağlılık duygularının oluşturulmasında öğretmenlerin sınıf yönetim becerisi önemli hale gelmektedir (Özdemir, 2019). Sınıf yönetiminin temelinde ise, istenmeyen öğrenci davranışlarının azaltılması, öğretim sürecine yönelik engellerin aşılmasıyla olumlu öğrenme ortamı oluşturulması ve etkili iletişimin kurulmasının yer aldığı söylenebilir. Özellikle öğrencilerin sınıf içerisindeki pozitif ya da negatif davranışları, öğretmenlerin sınıf yönetimindeki tutumlarından etkilenmektedir (Dönmez Usta, Ültay ve Ültay, 2020). Sınıf içerisinde öğrenci ile doğrudan iletişim kurabilen, problem davranışlar ile baş edebilen, ben dilini kullanan, göz teması kurmaktan çekinmeyen ve iletişimde nazik bir dil kullanabilen öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin daha yüksek olduğunda yapılan araştırmalarla bulgulanmıştır (Borish, 1997; Şeker, 2000). Warner ve Lynch (2004, s.9)'e göre sınıf yönetimi, öğrencilerin istedik davranışı öğrenmeleri için bir yol haritası çizmektedir. Ayrıca, bu süreçte, başarılı olan öğretmenlerin sınıflarında; öğrenciler kendilerinden beklenenleri anlayarak, olumlu bir sınıf atmosferi ve başarılı bir öğrenme ortamı oluşturmaktadırlar. Lapointe (2006) ise sınıf yönetimi algısının zaman içerisinde değiştiğine vurgu yaparak, geçmişte bazı öğretmenler sınıf yönetimini öğrenci davranışlarını kontrol etmek olarak görürken, günümüzde ise öğrenci ve öğretmen arasındaki sosyal ve akademik bir etkileşim süreci olarak algıladıklarını belirtmiştir (akt. Hardin, 2012).

Sınıf yönetimini, disiplin, sistem ve öğretim olarak üç açıdan ele almak mümkündür. Disiplin bakış açısıyla, sınıf yönetiminde disiplin ilk önceliklidir ve öğretim disiplinden sonra gelmektedir. Disiplini sağlamak ise öğretmenin sorumluluğudur. Sistem olarak sınıf yönetiminde ise, planlama ön planda olduğu için yönetim ve öğretme bir bütün olarak düşünülmekte ve öğretmen daha çok sınıfta öğrenme toplulukları oluşturma üzerine odaklanmaktadır. Öğretim olarak sınıf yönetiminde ise daha çok öğrencilerin sosyal beceriler geliştirmeleri üzerine odaklanılmaktadır (Hardin, 2012). Hangi açıdan bakılırsa bakılsın fiziki etmenler, sosyal etmenler ve öğretmen özellikleri gibi sınıf yönetim becerisini etkileyen birçok faktör olduğunu da söyleyebiliriz. Bu faktörlerden özellikle öğretmenlerin sınıf içi

etkililiği, sınıf yönetim başarısında oldukça önemlidir. Araştıran, yenilikleri takip ederek uygun öğrenme ortamları oluşturan, mesleğini seven, mesleki gelişime açık ve eleştirel bakabilen öğretmen etkili öğretmendir (Yüksel, 2003: 316). Bu öğretmenlerin de istedik pedagojik becerilere sahip olduğu için öğrenciyi güdüleme ve onlara başarıyı kanıksattırma davranış özellikleri gösterdiğini söyleyebiliriz. Şahin, Tantekin Erden ve Akar (2011) da sınıf içerisinde etkili olan öğretmenin sınıf yönetimindeki başarısına dikkat çekerek, etkili bir öğretmenin, güncel materyaller ve öğretimsel teknikler kullanarak, araştırma yapmaya teşvik edici çevreyi oluşturduklarını ve öğrenmeyi destekleyici davranışlar sergilediklerini belirtmişlerdir. Tüm bunlara bağlı olarak, sınıf yönetim becerisinde eksiklik olan öğretmenin öğretme ve öğrenme sürecinde başarısız olacağı, sınıf yönetim becerisine sahip olan öğretmenin ise karşılaşacağı birçok sorun ile daha kolay baş edebileceği yorumunda bulunabiliriz. Özdemir (2019)'in de belirttiği gibi, etkili sınıf yönetimi becerisi olan öğretmen, ders içi etkinlikleri planlayarak, zaman ve davranış yönetimi konularında yetkinlik sahibidir. Alan yazında yapılan incelemeler göstermektedir ki sınıf yönetim becerisine yönelik öğretmen ve yöneticiler bazı konularda görüş ayrılıklarına sahiptirler. Bundan dolayı araştırmada hem öğretmen hem de yönetici görüşlerine yer verilmiş, böylelikle görüşler arasındaki ortak ve farklı olan noktaların neler olduğu da ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Yapılan bu araştırmanın ilgili alan yazına katkı sağlamasının yanı sıra öğretmenlere kendi sınıf yönetim becerilerini değerlendirebilme olanağı sağlayacağı da düşünülmektedir. Bu bağlamda, araştırmamın amacı, öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecine yönelik yeterlikleri arasında yer alan sınıf yönetim becerisi üzerine odaklanılarak, öğretmenlerin sınıf yönetim becerisine yönelik öğretmen ve yönetici görüşlerini belirlemektir. Bu temel amaca bağlı olarak şu alt problemlere cevap aranmıştır:

- Öğretmen ve yöneticilerin sınıf yönetim becerisine yönelik görüşleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Öğretmen ve yöneticilerin sınıf yönetim becerisine yönelik görüşleri ile öğrenim durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Öğretmen ve yöneticilerin sınıf yönetim becerisine yönelik görüşleri ile mesleki statü değişkeni arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Öğretmen ve yöneticilerin sınıf yönetim becerisine yönelik görüşleri ile mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Sınıf yönetim becerisinin alt boyutlarına yönelik öğretmen ve yönetici görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Öğretmen ve yöneticilerin sınıf yönetiminin alt boyutu olan liderlik ve iletişim konularına yönelik görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma, karma yöntem araştırması olarak tasarlanmıştır. Karma yöntem araştırması, araştırmacıların, konuyu anlama ve doğrulama genişliği ve derinliğini sağlaması amacıyla nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarının bileşenlerinin birleştirdiği bir araştırma türüdür (Dede ve Demir, 2015). Araştırmada da nicelden elde edilen bulguların daha derinlemesine incelenebilmesi için açılımlı sıralı desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel kısmı, ilişkisel tarama modelindedir. Tarama araştırmaları doğası gereği var olan bir durumu kendi bağlamında sorgulayarak, bu durumu etkileyen faktörleri ortaya koyan bir araştırma modelidir (Karasar, 2016). Nitel kısım ise durum çalışması modelindedir. Hancock ve Algozzine (2006), durum çalışmalarını bir ya da daha fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun ya da diğer birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelendiği yöntem olarak tanımlanmaktadır.

Çalışma grubu

Araştırmada, nicel kısmın çalışma grubu, Gaziantep ilinde görev yapmakta olan 330 sınıf öğretmeni ve 36 okul yöneticisi olmak üzere toplam 366 kişiden oluşmaktadır. Çalışma grubu zaman ve mekân açısından kolay ulaşılabilecek okullar arasından kolay ulaşılabılır örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. Araştırma katılımcılarının demografik özellikleri Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların demografik özellikleri (N=366)

Demografik Bilgiler		N	%
Cinsiyet	Kadın	198	54,1
	Erkek	168	45,9
Mesleki statü	Öğretmen	330	90,2
	Yönetici	36	9,2
Öğrenim Durumu	Lisans	344	94,0
	Lisansüstü	22	6,0
Meslekteki Kıdem	1 yıl	83	22,7
	2-5 yıl	108	29,5
	6-10 yıl	109	29,8
	11 yıl ve üzeri	66	18,0

Tablo 1’de görüldüğü üzere katılımcıların, 198’i (%54,1) kadın, 168’i (%45,9) erkektir. Katılımcıların, 330’u (%90,2) sınıf öğretmeni iken, 36’sı (%9,2) okul yöneticisidir. Katılımcıların, 344’ü (%94) lisans mezunu iken, 22’si (%6) lisansüstü mezundur. Ayrıca katılımcıların 83’ü (%22,7) 1 yıllık, 108’i (%29,5) 2-5 yıllık, 109’u (%29,8) 6-10 yıllık, 66’sı (%18) 11 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptirler.

Nitel kısmın çalışma grubu ise, nicel kısmın katılımcıları arasından gönüllülük esasına dayalı olarak seçilmiş, 6’sı kadın, 6’sı erkek toplam 12 öğretmen ve 3’ü kadın, 7’si erkek toplam 10 okul yöneticisinden oluşmaktadır.

Veri toplama araçları

Araştırmanın verileri 2 aşamada toplanmıştır. Nicel veriler, Baloğlu (2001) tarafından geliştirilen, Güneş (2016) tarafından yeniden düzenlenen ve kullanım izni yazardan alınan “Sınıf Yönetimi Becerisini Değerlendirme Ölçeği” ile toplanmıştır. Ölçek 43 madde ve 7 alt boyuttan oluşmaktadır. Güneş (2016), ölçek bütününe ait Cronbach alfa güvenilirlik değerini. 97, alt boyutlara ait güvenilirlik ise .91 ile .73 arasında bulmuştur. Bu araştırma kapsamında ise ölçek geneline ait Cronbach alfa değeri .94 alt boyutlara ait güvenilirlik değeri ise .92 ile .76 arasında bulunmuştur. Ölçek 1: hiç katılmıyorum, 5: kesinlikle katılıyorum şeklinde 5’li likert bir değerlendirmeye sahiptir. Araştırmanın nitel verileri ise nicel bulgulara göre öğretmen ve yönetici görüşlerinin anlamlı farklılık gösterdiği, her iki grupta da en yüksek ortalamaya sahip alt boyut olan “iletişim ve liderlik” becerisi içeriği esas alınarak araştırmacı tarafından öğretmen ve yöneticilere yönelik ayrı ayrı oluşturulmuş 4 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır.

Görüşme formunun güvenilirlik ve geçerliğin sağlanması için bu alanda uzman kişilerin görüşlerine başvurulmuş ve gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra uygulaması yapılmıştır. Bununla birlikte verilerin geçerlik ve güvenilirliğini artırmak için görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Bu ses kayıtları elektronik ortamda metin haline getirilerek öncelikle katılımcılara kendi görüşlerini yansıtıp, yansıtmadığı teyit ettirilmiştir. Bulgular kategorize edilirken veriler, iki farklı eğitim bilimleri uzmanı tarafından kodlanmış ve görüş farklılığı olan yerler tekrar değerlendirilmiştir. Görüşmeler yönetici ve öğretmenlerin talep ettikleri yer, zaman ve ortamda gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri bireysel görüşmeler ile toplanmış ve görüşmeler 15 ile 40 dakika arasında gerçekleşmiştir. Araştırma bulguları verilirken inandırıcılığı arttırabilmek adına, doğrudan katılımcı görüşlerinden örneklere yer verilmiştir. Katılımcı görüşleri verilirken, öğretmenler Ö1, Ö2,...Ö12, yöneticiler ise Y1, Y2,... Y10 şeklinde kodlanmıştır.

Verilerin analizi

Araştırma verileri SPSS 25.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Demografik değişkenlerin analizinde betimsel istatistikler yapılmıştır. Araştırmada parametrik ya da non-parametrik testler mi kullanılacağına karar vermek için öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermedikleri analiz edilmiştir. Analiz sonucunda, çarpıklık (skewness) değeri -0.20, basıklık (kurtosis) değeri: -0.44 olarak bulunmuştur. Çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri değerlendirildiğinde, değerler ± 1 değerleri içinde yer aldığından dolayı verilerin normal dağılım gösterdikleri söylenebilir (Büyüköztürk, 2010; Morga, Leech, Gloeckner, ve Barret, 2004). Veriler normal dağılım gösterdiklerinden dolayı analizlerde

parametrik testler kullanılmıştır. Değişkenler ve katılımcı görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya çıkarmak için ise ikili gruplamalar için t-testi, ikiden fazla olan gruplamalar için ise tekyönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonucunun anlamlı çıktığı analizlerde farkın kaynağını bulmak için ise Scheffé testi uygulanmıştır. Ayrıca ortaya çıkan farkın büyüklüğünü hesaplamak için t-testi analizlerinde Cohen's *d* değeri hesaplanmış, tek yönlü varyans analizlerinde ise ortaya çıkan farkın etki büyüklüğü eta-kare (η^2) hesaplaması yapılmıştır.

Nitel veriler ise içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi, verilerin derinlemesine incelenmesine olanak sağlayan ve birbirleri ile ilişkili kavramların aynı tema ve kod altında toplandığı bir analiz türüdür (Yin, 2011). İçerik analizi verilerin elde edilmesine göre; geleneksel analiz, yönlendirilmiş analiz ve özetleyici analiz olarak 3'e ayrılmaktadır (Hsieh ve Shannon, 2005). Görüşme formlarından elde edilen veriler ışığında tema ve kodlar oluşturulduğu için araştırma kapsamında geleneksel içerik analiz yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmada Etik

Araştırma etiği kapsamında çalışmanın yapılabilmesi için Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu 20.05 2020 tarih, 6 nolu toplantısında gerekli izni vermiştir. Ayrıca araştırmaya katılanlara gönüllü katılımcı izin formu doldurtulmuş ve katılımcıların kişisel bilgilerinin açıklanmayacağı taahhüt edilmiştir.

BULGULAR

Eğitimin niteliği, okulun dolayısıyla sınıfın imkânları ve öğretmenin sınıf yönetim becerisi ile doğrudan ilişkilidir. Sınıf içerisinde öğretmen; yaptığı eğitsel ve öğretimsel uygulamalar, disiplin yönetimi, öğrenci motivasyonu ve iletişim becerisi ile öğretim kalitesi dolayısıyla, eğitimin niteliği üzerinde doğrudan etkilidir. Araştırma kapsamında da öğretmen ve yönetici bakış açısı ile öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Cinsiyet Değişkenine İlişkin Nicel Bulgular

Katılımcıların sınıf yönetim becerisine yönelik görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip, göstermediğine yönelik bulgular Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Sınıf yönetim becerisi puanları ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiye yönelik t-testi sonuçları

Değişken	Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Sınıf yönetim becerisi	Kadın	198	4,11	,455	364	,083	,934
	Erkek	168	4,11	,411			

*p<0,05

Tablo 2'ye göre, katılımcı görüşleri ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t_{(364)}=,083$, $p>,05$).

Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Nicel Bulgular

Eğitim sisteminin neferleri olan öğretmenlerin, toplumsal gelişmelere bağlı olarak kendilerini sürekli yenilemeleri beklenmektedir. Zira zaman içerisinde öğrenciden beklentiler değiştiği gibi onları yetiştirecek olan öğretmenlerden de beklenenler değişmektedir. Bu sebeple yenilikler karşısında kendi mesleki gelişimini ihmal eden öğretmenlerin, toplumsal değişimin hızlı olduğu günümüzde sınıf yönetiminde yetersiz kalacaklarını söyleyebiliriz. Katılımcıların, sınıf yönetim becerisine yönelik görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip, göstermediğine yönelik bulgular Tablo 3'de yer almaktadır.

Tablo 3. Sınıf yönetim becerisi puanları ile öğrenim durumu değişkeni arasındaki ilişkiye yönelik t-testi sonuçları

Değişken	Öğrenim durumu	n	\bar{X}	Ss	Sd	t	p	d
Sınıf yönetim becerisi	Lisans	344	3,70	,342	364	4,67	,000*	,05
	Yüksek lisans	22	4,13	,429				

*p<0,05

Tablo 3'e göre, katılımcıların görüşleri ile öğrenim durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta ($t_{(364)}=4,67$, $p<,05$) ve ortaya çıkan bu farkın yüksek lisans mezunları lehine olduğu görülmektedir. ($\bar{X}=3,70$, $\bar{X}=4,13$). Bu sonuç istatistik anlamda bir farklılık olduğunu göstermekle birlikte meydana gelen farkın büyüklüğü hakkında bilgi vermemektedir. Bağımsız örneklem t-testi için etki büyüklüğü Cohen's d formülü ile hesaplanmıştır. Green ve Salkind (2005), d değerinin alabileceği değerlerin ,02-,05 arasında olursa küçük etki, ,05-,08 arasında olursa orta büyüklükte bir etki, ,08 ve üzeri olursa yüksek düzeyde bir etki olduğunu belirtmişlerdir. Bu ifadeden hareketle, meydana gelen etkinin ($d=,05$) küçük bir etki düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mesleki Statü Değişkenine İlişkin Nicel Bulgular

Okulların temel sorumluluğu içerisinde, öğretimsel etkinlikleri başarıyla gerçekleştirmek yer almaktadır. Öğretimsel hedeflerin başarıyla gerçekleştirilmesi de birçok unsura bağlı olmakla birlikte bunların başında öğretmen ve yönetimin uyumunun geldiği söylenebilir. Katılımcıların sınıf yönetim becerisine yönelik görüşlerinin mesleki statü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip, göstermediğine yönelik bulgular Tablo 4'de yer almaktadır.

Tablo 4. Sınıf yönetim becerisi puanları ile mesleki statü değişkeni arasındaki ilişkiye yönelik t-testi sonuçları

Değişken	Mesleki statü	n	\bar{X}	Ss	sd	t	p	d
Sınıf yönetim becerisi	Öğretmen	330	4,16	,411	364	6,58	,000*	,05
	Yönetici	36	3,68	,428				

* $p<,05$

Tablo 4'e göre, katılımcıların görüşleri ile mesleki statü değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta ($t_{(364)}=6,58$, $p<,05$) ve ortaya çıkan bu farkın öğretmen katılımcılar lehine olduğu görülmektedir. ($\bar{X}=4,16$, $\bar{X}=3,68$). Ayrıca, ortaya çıkan farkın ($d=,05$) küçük bir etki düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Nicel Bulgular

Öğretmenlik mesleğinin bir yaşam stili olduğu gerçeğinden hareketle, bu meslekte deneyimin öneminin yadsınamaz bir geçelik olduğunu söyleyebiliriz. Katılımcıların sınıf yönetim becerisine yönelik görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip, göstermediğine yönelik bulgular Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Sınıf yönetim becerisi puanları ile mesleki kıdem değişkeni arasındaki ilişkiye yönelik varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Değ.	Kıdem	n	\bar{X}	Ss	Varyans kaynağı	KT	Df	KO	F	p	Scheffe	η^2
Sınıf yönetim becerisi	1 (A)	83	3,98	,422	G.Arası	4,25	3	1,41	7,84	,00	A ile C ve D, B ile D arasında	,06
	2-5 yıl (B)	108	4,04	,405								
	6-10 yıl (C)	110	4,19	,463	G.İçi	65,37	362	,181				
	11 yıl ve üzeri (D)	65	4,26	,390								
Toplam		366	4,11	,436		69,62	365					

* $p<,05$

Tablo 5'e göre, katılımcıların sınıf yönetim becerisi görüşleri ile mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($F_{(3-362)}=7,84$; $p<,05$). Ortaya çıkan bu farkın kaynağını bulmak için

yapılan, Scheffe testi analiz sonuçlarına göre bu farkın, mesleki kıdemi 1 yıl ile 6-10 yıl ve 11 yıl ve üzeri gruplar ve 2-5 yıl ile 11 yıl ve üzeri gruplar arasında olduğu görülmektedir. Tek yönlü varyans analizinde istatistiki anlamda ortaya çıkan farkın etki büyüklüğü eta-kare (η^2) formülü ile hesaplanmaktadır. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü bu farkın orta düzeyde ($\eta^2=,06$) olduğunu göstermektedir.

Alt Boyutlara İlişkin Nicel Bulgular

Sınıf yönetimi, öğretmenlerin, sınıftaki uygulamaları gerçekleştirmeye yönelik; planlama, öğrenme, sosyal etkileşim ve öğrenci davranışlarını yönlendirme çabaları olarak tanımlanabilir. Öğretmenlerin ve yöneticilerin sınıf yönetim becerisinin alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin anlamlı bir farklılık gösterip, göstermediğine yönelik bulgular Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 5. Öğretmen ve yöneticilerin sınıf yönetim becerisi değerlendirmenin alt boyutlarına ilişkin t-testi sonuçları

Boyutlar	Mesleki statü	n	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Liderlik ve iletişim	Öğretmen	330	4,35	,442	364	6,47	,000*
	Yönetici	36	4,83	,565			
Öğrenci grupları	Öğretmen	330	3,80	,548	364	3,26	,000*
	Yönetici	36	3,49	,593			
Planlama	Öğretmen	330	3,79	,614	364	6,37	,000*
	Yönetici	36	3,10	,651			
Davranış ve zaman yönetimi	Öğretmen	330	4,11	,558	364	4,41	,000*
	Yönetici	36	3,68	,513			
Öğretim materyalleri ve değerlendirme	Öğretmen	330	4,22	,681	364	3,71	,000*
	Yönetici	36	3,78	,580			
Motivasyon ve öğrenme ortamı	Öğretmen	330	4,23	,546	364	5,84	,000*
	Yönetici	36	3,66	,646			
Etkinlik yönetimi	Öğretmen	330	4,21	,482	364	5,28	,000*
	Yönetici	36	3,75	,632			

*p<0,05

Tablo 6’ya göre, sınıf yönetim becerisinin boyutları arasında öğretmen ve yönetici görüşleri ($t_{(364)}=6,47-3,26$, $p<,05$) anlamlı bir fark göstermektedir. Yönetici ve öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalamaları incelendiğinde iki katılımcı grup arasında en yüksek puanın her iki grupta da “liderlik ve iletişim” alt boyutunda olduğu görülmektedir ($\bar{X}=4,35$, $\bar{X}=4,83$).

Nitel Verilere İlişkin Bulgular

Nicel bulgulara göre, öğretmenler ve yöneticilerin sınıf yönetim becerisinin “liderlik ve iletişim” alt boyutuna yönelik görüşleri en yüksek ortalamaya sahiptir. Bu alt boyutun diğerlerine nazaran daha yüksek çıkmasının neden kaynaklandığını daha derinlemesine ortaya çıkarmak için her iki katılımcı grup ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerden elde bulgular öğretme ve öğrenme sürecindeki tutum, iletişim, kararlara katılım ve beklenti ve ihtiyaçları karşılama temaları altında analiz edilmiştir.

Öğretme ve öğrenme sürecindeki tutum: Öğretmenler kendi tutumlarını tanımlarken; empatik (n:4), adaletli, eğlenceli (n:3), arkadaşça, destekleyici, hoşgörülü, ilgili, otoriter, oyun kurucu, pozitif, samimi, şefkatli (n:2), dikkatli, espirili, güler yüzlü, kızgın ve özgürlükçü (n:1) kavramlarını kullanmışlardır. Katılımcıların bazıları görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Çocuklar sabahçı, küçük evlerde yaşıyor geç uyuyorlar. Sabah uyanamıyorlar. Dikkatlerini çekmek için kedi kulaklı taç bile takıyorum. Empatik bir tavırla çevre şartına göre davranıyorum.” Ö1

“Oyun kurucu, ilkokul çağındaki öğrencilerin, oynayarak ve eğlenerek daha kolay öğrendikleri gözlemlenmiştir. Bundan dolayı kendimi oyun kurucu olarak görüyorum.” Ö2

“Pozitif, samimi, eğlendirici. Çocuklar samimi ve kendilerini eğlendiren her şeyi severler.” Ö6

“Özellikle matematik dersi korkulan, çekinilen, ve seilmeyen bir ders olarak toplumda algılandığı için ben derslerimde esprili ve arkadaşçıl davranışlar göstererek bu ön yargıyı kırmak istiyorum. Ayrıca öğretme sürecinde bilene de bilmeyene de şans vererek derslerimde her öğrencinin başarı duygusunu tatmasını ve burada her öğrenciye eşit şans tanıyarak adaleti sağlıyorum.” Ö7

“Çocuklara adaletli ve eşit davranmaya çalışıyorum. İlkokul öğretmenim olduğum için onlara sevgiyle ve samimi bir şekilde yaklaşıyorum.” Ö9

Yöneticiler öğretmenlerinin tutumlarını tanımlarken; rehber (n:3), disiplinli, sabırlı, samimi, sevgi dolu, otoriter, arkadaşça (n:2), demokratik, empatik, hümanist, ilgili, işbirlikçi, tatlı-sert (n:1) kavramlarını kullanmışlardır. Öğretmen ve yöneticiler öğrenme-öğretme sürecindeki tutumları tanımlarken birbirine benzer kavramları söylemişlerdir. Katılımcıların bazıları görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Öğretmen anne babadır. Kendi çocuğuna göstermediği sabrı öğrencilere gösterir. Abi abladır, yol gösteren, rehberlik edendir.” Y1

“Çalıştığımız kurum olan ilkokulda öğrenci yaşlarından kaynaklı öğretmenlerin tatlı-sert bir tutum sergilediklerini düşünüyorum. Çoğu zaman arkadaşça tutumlar gözlemliyorum. Çünkü aralarında karşılıklı güven duygusu mevcut.” Y2

“Samimi ve cana yakın. Çünkü öğretmenlerin öğrenciler ile aralarında bir çıkar birlikteliği yok, tamamıyla sevgiyle yaklaşıyorlar.” Y4

“Eski öğretmenler nasıl kendilerine eskiden öğretilmişse şu an öyle öğretim yapıyorlar. Ama yeni nesil öğretmenler yani bizim yaşlarımızdakiler biraz daha öğrenciyi işe katarak, yaparak yaşayarak öğrettiğini düşünüyorum. Bu bireysel aslında, öğretmen kendini geliştiriyorsa dersini o şekilde işler. Çok fazla eğitim derslerinde aldığımız kavramların kullanıldığını düşünmüyorum. Bizim bile zamanla unuttuğumuz ve kendimizi yenilemediğimizi farkına varıyorum bazen.” Ö9

Bulgudan hareketle, öğretmenlerin özellikle empatik tavırlarına dikkat çektikleri, yöneticilerin ise öğretmenlerinin rehberlik rollerine dikkat çektikleri görülmektedir.

İletişim: Öğrenmenin gerçekleşmesinde önemli bir yeri olan sınıf içi iletişimin nasıl sağlandığına yönelik öğretmenler, öğrencileri ile kurdukları iletişim türlerini; sözlü (n:11), sözsüz (n:11), ve yüz yüze görüşmeler (n:9) olarak belirtmişlerdir. Ayrıca iletişimde beden dilini kullanmanın önemine dikkat çekerek, biz bir bütün algısı ile hareket ettiklerine vurgu yapmışlardır. Katılımcıların bazıları görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Öğrencilere tavrımı hissettirmek ve onlara hakim olmak için birebir ve sözsüz iletişim türlerini kullanıyorum. Ayrıca jest ve mimiklerimin ile onlara mesajlarımı aktarmayı tercih ediyorum.” Ö4

“Önyargısız, hoşgörülü, sözlü yani konuşarak iletişim sağlarım.” Ö6

“Sınıfta öğrenci davranışlarını istedik şekle getirebilmek için öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim oldukça önemlidir. Bu sebeple, öğrencilerime ulaşabilmek için sözlü, sözsüz, yüz yüze tüm iletişim kanallarını ve biz dilini kullanırım. Ö8

“Yüz yüze bir iletişim kuruyorum. Aynı zamanda göz göze iletişim kurmayı seviyorum. Bu şekilde çocuğa ulaştığıma inanıyorum.” Ö9

Göz teması kurarak, gerektiğinde iyi bir dinleyici olarak ve kendini dinleten etkili bir konuşmacı olarak iki yönlü bir iletişim kuruyorum.” Ö10

“Gözle temas kurarak ve yüz yüze konuşmayla iletişim kurarım.” Ö12

Yöneticiler öğretmenlerinin öğrenciler ile iletişim kurarken; sözlü (n:7), sözsüz (n:3), ayaküstü (n:4) , yüz yüze (n:3) ve yazılı iletişim (n:2) kanallarını kullandıklarını ve iletişimde yerine göre ben, yerine göre biz dilini kullanmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların bazıları görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“... fakat sınıf dışında genel olarak bir duyarsızlık seziyorum. iletişim kurmaktan kaçınma davranışı gözlemliyorum, iletişim kurmayı tercih edenlerin de yazılı iletişimi tercih ettiklerini söyleyebilirim..” Y2

“Birebir ve yüz yüze iletişime girilmektedir. Sınıf sayısının az olması ve okulun kırsal kesimde yer alması sebebiyle çocukların öğretmene karşı saygısından öğretmen- öğrenci-veli iletişimi çok yüksek düzeydedir.” Y4

“Birebir, şifahi(konuşarak) veli ile diyaloga girerek. Yüz yüze görüşmek, anlaşmak her zaman olayların çözümünde başta gelir.” Y5

“Sözlü iletişim türünü kullanıyorlar. Ancak sınıfı yönetiminde sözsüz iletişimi kullanıyorlar. Bunların yanı sıra genel olarak biz dili ile kendilerini ifade ediyorlar.” Y6

“...birebir görüşmelerin az olduğu öğrencilerle ayaküstünde iletişim kurulması tercih edilmektedir.” Y7

“Öğretmenlerimiz sözel iletişimi kullanıyorlar. Jest ve mimiklerini kullanıyorlar. Her ikisi beraber olmalı bence de. Zaman zaman işlerinin yoğunluğuna bağlı olarak, bir an önce karşındakine cevap vererek iletişimi sonlandırmak ta istiyorlar.” Y8

“Öğretmenlerimizin genelinde öğrenciyle iletişim kurarken çocuğun dedikleri ya da söylemek istedikleri geçiştiriliyor. Daha çok yazılı, mesaj iletişimi kuruyorlar. Onda bile benim yolladığımı aynen yolladıklarını düşünüyorum.” Y9

Bulgudan hareketle, öğretmenlerin ve yöneticilerin iletişim türü olarak en çok sözsüz iletişimin tercih edildiği noktada ortak görüşe sahip oldukları görülmektedir.

Kararlara katılım: Öğretmenler bireysel veya grup çalışmalarında alınacak kararların ortak düşüncenin yansımaları olması ve disiplin sorunlarının azaltılabilmesi için sınıf içi kararlara katılımı önemsediklerini belirtmişlerdir. Kararlara katılımın; öğrencinin ifade gücünün artması (n:4), özgüven duygusunun gelişmesi (n:3), demokrasi bilincinin gelişmesi (n:3), hoşgörü ve paylaşımcı olunması (n:2), manevi doygunluğun artması (n:1), problem çözme becerisinin gelişmesi (n:1) ve sorumluluk bilincinin oluşması (n:1) açılarından gerekliliğine vurgu yapmışlardır. Katılımcıların bazıları görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Sınıf ortamında kararlara katılım benim için önemlidir. Katılımın öğrencilerde demokrasi bilincinin gelişmesinde büyük rol oynadığını gözlemliyorum. Bunun yanı sıra öğrencinin kendini ifade etmesine ve özgüven kazanmasına yardımcı olduğunu düşünüyorum.” Ö2

“Sınıf ortamında katılım benim için çok önemlidir. Kural koyup uygulamayı sevmem. Kendileri belirlesinler bu sayede fikri sahiplenip daha net bir şekilde onu uyguluyorlar. Çocukların kendi fikirlerini söylemesi onların öz güvenlerini artırıcı ve geleceğe daha emin adımlarla yürümelerini sağlıyor, ayrıca kararları verirken sorumluluk alma ve çözümleme becerilerinin geliştiğini düşünüyorum.” Ö9

“Kararı öğrencilere bırakırım. Çoğunluk ne derse o olur. Çoğunluğun sağlanmadığı ya da çokça fikir ayrılıkları bulunduğu durumlarda kura çekme yöntemi kullanırım. Etkinliklere beraber düşünürüz. Bu sayede çocuk fikrinin benimsendiğini hisseder.” Ö12

Yöneticiler, öğretmenlerin öğrenci katılımını sağlamak için; etkinlik çalışmaları yaptıklarına (n:7) ve demokratik sınıf ortamı oluşturduklarına (n:5) vurgu yapmışlardır. Katılımcıların bazıları görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Öğrenciler demokrasi bilinci adına sınıf başkanlığı, okul temsilcisi seçimlerinde müdahale edilmiyor. Tamamen öğrenci merkezli bir seçim yapılıyor.” Y7

“Her öğrenciyi derse katmasıyla anlıyorum. Öğrenci kabul gördüğü anda o ortamda kendini hissettirir. Okul meclisi seçimleri yapıyoruz. Kısacası demokratik bir sınıf ortamı oluşturuyorlar” Y10

Bulgudan hareketle, kararlara katılımın sağlanması noktasında öğretmen ve yöneticilerin paralel düşüncelerde oldukları görülmektedir.

Beklenti ve ihtiyaçları karşılama: kalkınmanın sağlanmasında her kesimin olduğu gibi eğitimin temel bileşenleri içerisinde yer alan öğrencilerin, velilerin ve toplumun beklentisinin karşılanması önemlidir. Öğretmenler beklenti ve ihtiyaçların karşılanmasını önemsediklerini (n:12), beceri gelişimi için bunun gerekli olduğunu (n:5) ve bu durumun eğitimin amaçları ile öğrenci özdeşleşmesinin

sağlanmasına katkı sağlayacağını (n:3) belirtmişlerdir. Bu konuda; okul yönetimi ile işbirliği yaptıklarına (n:4), velilerin görüşlerini aldıklarına (n:3), öğrencilerin hazırbulunuşluklarını tespit ettiklerine (n:2) vurgu yapmışlardır. Katılımcıların bazıları görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Öğrencilerimin beklenti ve ihtiyaçlarını tespit etmek için öncelikle onları dinliyorum. Bazen de oyun oynuyorum. Beklenti ve ihtiyaçlarını karşılamak için öncelikle yapabileceklerimin listesini çıkarıyorum. Birebir görüşmeler yapıyorum. Bazen aile ile temasa geçiyorum. Kimi zaman ise okul idaresiyle iş birliği yapıyorum.” Ö2

“Öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçlarının sene başında genel olarak ve ders işlerken bunları revize ederek belirliyorum. Dönem dinamiklerine göre kararlar alıyorum. Öğrencilerimin beklenti ve ihtiyaçlarını bilmek için bir quiz yaparım.” Ö7

“Dersteki ihtiyaçlarını belirlemek için konu öncesi sorular soruyorum. Hazırbulunuşluklarına bakıyorum, eksik öğrenme ve kavram yanılgısı varsa dersimi ona göre işliyorum. Haftada bir gün çocuklarla sınıfımızdan ve birbirimizden beklentilerimiz konuşuyoruz. Diğer hafta buna göre davranıyoruz maddi ve manevi ihtiyaçları için veli ziyaretleriyle ihtiyaçları belirliyor, buna göre çözüm üretiyorum.” Ö9

Yöneticiler, bilginin değerinin her an farklılaştığı bir süreçte okulların görevlerinin, öğrencilerin hızla artan bilgi ihtiyaçlarını karşılamak olduğunu belirterek, öğretmenlerin bu konuda zaman zaman yetersiz kaldıklarını belirtmişlerdir. Bazı yöneticiler ise özellikle genç nesil öğretmenlerin bu konuda daha yeterli olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu konuda, okul-aile işbirliği çalışmaları yaptıklarına (n:6), özel grup öğrenme gereksinimi olan öğrenciler ile birebir ilgilendiklerine (n:3) ve farklı öğretim yöntemleri uyguladıklarına dikkat çekmişlerdir. Katılımcıların bazıları görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Okulumdaki öğretmenlerden ortalama yaşın üstündekiler yeniliklere kapalı teknolojik sıkıntılar yaşamaktalar.” Y1

“Daha çok klasikleşmiş şeylerin dışına çıkmaya istekli ve yeterli değiliz.” Y2

“Çok özverili çalışan öğretmenlerimiz var, sınıfında özel gereksinimli öğrenci olan öğretmenlerimiz özellikle gerek bizimle, gerekse aile işbirlikçi hareket ediyorlar.” Y7

Bulgudan hareketle, öğretmenlerin öğrenci beklenti ve ihtiyaçlarını önemsediklerini, yöneticilerinde öğretmenlerini bu konuda yeterli gördüklerini söyleyebiliriz.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sınıf yönetiminin oluşturulması ve uygulanmasında birçok faktör etkili olmakla birlikte, en önemli değişkenin öğretmen olduğunu söyleyebiliriz. Çünkü sınıf içerisinde öğretmenin, sadece alan bilgisini aktarma değil, davranış yönetimini sağlama, uygun öğrenme ortamlarını hazırlama, olumlu sınıf iklimini oluşturma gibi çeşitli sorumlulukları vardır. Öğretmen ve yönetici görüşleri ile öğretmen sınıf yönetim becerisinin ortaya çıkarılmasını amaçladığımız bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre, sınıf yönetim beceri konusu içerisinde yer alan “liderlik ve iletişim, öğrenci grupları, planlama, davranış ve zaman yönetimi, öğretim materyalleri ve değerlendirme, motivasyon ve öğrenme ortamı, etkinlik yönetimi” konularında her iki katılımcı grubun görüşleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Sutton (2004), istemedik öğrenci davranışlarıyla nasıl baş edilebileceğinin, sınıf içi iletişimin nasıl zenginleştirileceğinin ve sınıf içerisinde eğitim engelleyen unsurların nasıl azaltılacağına ya da ortadan kaldırılacağına öğretmenlerin kullandıkları sınıf yönetim stratejilerine bağlı olduğunu belirtmektedir. Dönmez Usta, Ültay ve Ültay (2020) ise öğrenci motivasyon eksikliğinin sınıf yönetiminde öğretmenin sorunlar yaşamasına neden olacağını oysaki öğrencilerin motive edildiği zaman başarının kaçınılmaz olacağını belirtmişlerdir. Araştırmadan elde edilen genel sonuca bağlı olarak, öğretmenlerin kendilerini yeterli gördüğü birçok konuda, dış gözlemci olan yöneticileri ile aynı doğrultuda görüşe sahip olmadıkları yorumunda bulunabiliriz.

Araştırma bulgusuna göre, katılımcıların cinsiyet değişkeni ile sınıf yönetim becerisi görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Günümüzde eğitimsel birçok konu gibi sınıf yönetim becerisi üzerinde de cinsiyet değişkeninin bir anlam ifade etmediğini söyleyebiliriz. Bu söylemi destekler

nitelikte, Erkan (2009) da sınıf yönetim becerisi üzerine yaptığı çalışmada, kadın ve erkek öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarının birbirine benzer olduğu sonucuna ulaşmıştır. Uç (2013), ilkökul öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile örgüt kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçladığı araştırmasında, sınıf yönetim becerileri görüşleri ile cinsiyet, sınıf mevcudu, sınıf düzeyi, medeni durum, idari görevde bulunma durumu, algılanan gelir düzeyi değişkenleri arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Alanda farklı sonuçları olan çalışmalarda olmak ile birlikte, toplumsal cinsiyet ayrımının öğretmenlik mesleği üzerinde doğrudan bir etkisi olmadığını söyleyebiliriz.

Öğrenim durumu değişkeni ile sınıf yönetim becerisi görüşleri arasında yüksek lisans mezunları lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca bağlı olarak, lisansüstü eğitimin sınıf yönetimi uygulamalarında önemli bir değişken olduğunu söyleyebiliriz. Zira MEB (2018)'in öğretmenlerin hizmet içi eğitim uygulamalarında değişikliğe gidilerek, yüksek lisansın zorunlu olacağı açıklaması da bu söylemi destekler niteliktedir. Bu bulgudan farklı olarak, Özdemir (2017), çalışmasında ortaokul öğretmenlerinin eğitim düzey değişkenleri ile sınıf yönetim becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulmamıştır. İki araştırma sonucu arasındaki farklılık, katılımcı gruplar arasında lisansüstü eğitim seviyesine sahip öğretmenlerin yer alıp, almama durumundan kaynaklanmış olabilir.

Bir diğer araştırma bulgusuna göre, katılımcıların mesleki kıdem değişkeni ile sınıf yönetim becerisi görüşleri arasında istatistiki olarak, orta düzey etkiye sahip bir farkın ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Ortaya çıkan farka göre öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça sınıf yönetim becerileri de artmaktadır. Ortaya çıkan bu fark, öğretmenlerin deneyimsiz olmalarından kaynaklı, sınıfın bileşenleri üzerinde tecrübe sahibi öğretmenlere nazaran kendilerini daha az yetkin görmeleri sebebiyle olabilir. Araştırma bulgusunu destekler nitelikte, Kaplan (2018), çalışmasında göreve yeni başlayan öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla, mesleğe yeni başlayan öğretmenler, mesleklerinin ilk yılında gerek kendilerinden, gerek öğrencilerden, gerek lisans eğitiminin yetersizliğinden, gerekse sınıfın fiziksel düzenlemelerinden kaynaklı olarak sınıf yönetiminde önemli güçlükler yaşamaktadırlar (Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2008).

Araştırmada mesleki statü, değişkeni ile sınıf yönetim becerisi arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca anlamlı farklılığın öğretmen görüşlerinde kaynaklı olduğu bulgulanmıştır. Benzer şekilde, Yegen (2019), öğretmen ve öğrenci gözüyle sınıf yönetim becerilerinin değerlendirilmesi adlı çalışmasında öğretmenlerin sınıf yönetim becerisi konusunda kendilerini öğrencilere nazaran daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Araştırma bulgusundan farklı olarak, Can ve Arslan (2018) sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerini öğrenci görüşlerine göre inceledikleri çalışmalarında öğrenci algısına göre sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimi yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Araştırma bulgusuna bağlı olarak, öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda kendilerinde eksiklik ya da geliştirilmesi gereken nokta olmadığı algısında oldukları yorumunda bulunabiliriz.

Araştırmanın nicel verisinden elde edilen bulguya göre, öğretmenler ve yöneticiler sınıf yönetiminin “Liderlik ve iletişim” alt boyutunda diğer alt boyutlara nazaran sınıf yönetim becerisini daha yeterli görmektedirler. Her iki katılımcı grubun da bu alt boyuttaki beceriyi neden yüksek gördüklerini ve bu noktada neler yaptıklarını daha derinlemesine incelemek için görüşmeler yapılmıştır. Görüşme bulgularına göre, öğretme ve öğrenme süreçlerindeki tutumlar, iletişim, kararlara katılım ve beklenti ve ihtiyaçların karşılanması konularında yapılan etkinlikler, sergilenen davranışlar, öğretim ortamlarının oluşturulması, sağlıklı iletişimin kurulması konularında alan literatürünün belirttiği öğretmen becerilerini sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulguda, nicel bulgulardan elde edilen sonucu desteklemektedir. Günümüz sınıf yönetim anlayışı, klasik sınıf yönetimi anlayışından farklıdır. Günümüz sınıfları, öğrenci merkezli eğitimin esas alındığı, bireysel öğrenme farklılıklarının gözetildiği alanlardır. Bu sebeple, öğrenci beklentilerinin karşılandığı, ilgi ve yeteneklerinin dikkate alındığı, sınıf içi iletişimin yüksek ve kaliteli olduğu sınıflar eğitimde verimi artıracaktır (Akyol, 2000, s.176).

Özetle, sınıfın etkililiğinde öğretmen temel faktör olduğu için, sınıf düzeninin sağlanması, davranış ve tutumlar ile rol model olunması ve sağlıklı iletişim ortamının oluşturulmasında sahip olunan sınıf yönetim becerileri oldukça önemlidir. Çünkü eğitim-öğretim faaliyetlerinin başarılı bir şekilde yönetilmesinde, sınıfın iyi yönetilmesi etkili bir noktadır. Araştırma öğretmen ve yönetici görüşleri ile sınırlıdır. İleriki çalışmalarda öğretmen, öğrenci ve yönetici bakış açılarının derinlemesine incelendiği

nitel çalışmalar yapılabilir. Ayrıca okullarda, öğretmenlerin meslektaşlarının bilgi ve deneyimlerinden faydalanabilecekleri mesleki öğrenme toplulukları oluşturulabilir.

Bilgilendirme / Acknowledgement:

- 1- Araştırmada kullanılan “Sınıf Yönetimi Becerisini Değerlendirme Ölçeği” için ilgili yazardan gerekli izin alınmıştır.
- 2- Araştırma etiği kapsamında çalışmanın yapılabilmesi için Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu 20.05 2020 tarih, 6 nolu toplantısında gerekli izni vermiştir. Ayrıca araştırmaya katılanlara gönüllü katılımcı izin formu doldurtulmuş ve katılımcıların kişisel bilgilerinin açıklanmayacağı taahhüt edilmiştir.
- 3- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

KAYNAKÇA

- Akyol, H. (2000). *Olumlu ve öğrenmeye uygun ortam yaratma, sınıf yönetimi*. L. Küçükahmet (Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Uyanık Balat, G. (2010). *Sınıf yönetimi kavramı ve sınıf yönetimi modelleri, okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi*. G. Uyanık Balat ve H. Bilgin (Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Baloğlu, N. (2001). *Etkili sınıf yönetimi*. Ankara: Baran.
- Borish, G. D. (1997). *Effective teaching methods*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (6. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Can, E. ve Arslan, B. (2018). Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin öğrenci görüşleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(10), 195-219.
- Dede, Y. ve Demir, S.B. (2015). *Karma yöntem araştırmaları, karma yöntem araştırmasının doğası*. Y. Dede ve S.B. Demir (Ed.). Ankara: Anı yayıncılık.
- Dönmez Usta, N. Ültay, N. ve Ültay E. (2020). Classroom management perspective of teachers. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 209-205.
- Erdoğan, İ. (2001). *Sınıf yönetimi: Ders, konferans, panel ve seminer etkinliklerinde başarının yolları*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erkan, Z. N. (2009). *İlköğretimde görevli öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışları ile iş doyumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Green, S.B. & Salkind, N.J. (2005). *Using SPSS for windows and macintosh: Analysing and understanding data*. (4. Baskı). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Güner, A. M. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri, teknoloji kullanımları ve öz yeterlilik inançları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hancock, D. R. & Algozzine, R. (2006). *Doing case study research: a practical guide for beginning researchers*. New York: Teachers College Press.
- Hardin, J. C. (2012). *Effective classroom management: Models and strategies for today's classroom*. (3. Baskı). Boston: Pearson Education
- Hsieh, H. & Shannon, S.E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15, 1277-1287.
- Kaplan, Z. (2018). *Okul öncesi öğretmenleri sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kozikoğlu, İ. ve Senemoğlu, N. (2018). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler: Nitel bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – ENAD*, 6(3), 341-371.
- MEB. (2006). *36-72 aylık çocuklar için okulöncesi eğitim programı*. İstanbul: Ya-Pa.
- MEB. (2018). Öğretmenlerin eğitimi. 2 Mart 2020 tarihinde http://www.meb.gov.tr/meb_duyuruindex.php adresinden erişildi.
- Mackenzie, R. (1996). *Setting limits in the classroom : How to move beyond the classroom dance of discipline*. CA: Prima Publishing, Rocklin.
- Morga, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G.N. ve Barrett, K.C. (2004). *SPSS for introductory statistics-use and interpretation*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Özdemir, G. (2019). *Sınıf yönetimi, sınıf yönetimini etkileyen etmenler*. O. Sarıgöz, R. Tösten, M. Baş (Ed.). Ankara: Anı yayıncılık.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özdemir, S. (2017). *Ortaokullarda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetim beceri düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özyürek, M. (2007). *Olumlu sınıf yönetimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Paliç, G. ve Keleş, E. (2011). Sınıf yönetimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Educational administration: theory and practice*, 17(2), 199-220.
- Sadık, F. (2008). *Sınıf yönetiminde temel kavramlar ve yaklaşımlar, okul öncesi eğitiminde sınıf yönetimi*. Y. Aktaş Arnas ve F. Sadık (Ed.). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (1994). Okulöncesi eğitim programı hangi yeterlilikleri kazandırmalıdır. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 21-30.
- Şahin, İ., Tantekin Erden, F. ve Akar, H. (2011). The influence of the physical environment on early childhood education classroom management. *Eurasian Journal of Educational Research*, 44, 185- 202.
- Şeker, A. (2000). *Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf atmosferi arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Uç, H. (2013). *İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki (Maltepe İlçesi Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ünlü, H. (2008). *Beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlikleri ve sınıf yönetimi davranışları*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Warner, L. & Lynch, S. (2004). *Preschool classroom management: 150 teacher-tested techniques*. US:Gryphon House, Inc.
- Yegen, M. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerinin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bayburt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bayburt.
- Yin, R. K. (2011). *Applications of case study research*. US:SAGE Publications, Inc.

İşbirliği Ölçeği: Kültürel Adaptasyon

Uzm. Psk. Yağmur Gözde Yerlikaya^{1*}
Dr. Öğr. Üyesi Burak Doğruyol²

Geliş tarihi: 01.05.2020
Kabul tarihi: 30.06.2020

Atıf bilgisi:
IBAD Sosyal Bilimler Dergisi
Sayı: 8 Sayfa: 350-363
Yıl: 2020 Dönem: Güz

This article was checked by *Turnitin*.
Similarity Index 2%
**Bu makalede araştırma ve yayın
etiğine uyulmuştur.**

¹ İstanbul Üniversitesi, Türkiye,
y.gozdeyerlikaya@gmail.com,
ORCID ID 0000-0002-8842-4670

² Altınbaş Üniversitesi, Türkiye,
burakdogruyol@gmail.com,
ORCID ID 0000-0002-3469-590X

* Sorumlu yazar

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, işbirliğine yönelik kültürel olarak geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı elde etmektir. İşbirlikçi davranışlar, insanlık tarihinden bu yana türün devamını destekleyici nitelikte olagelmıştır. Prososyal davranışların içerisinde tanımlanan işbirliği davranışı, alanyazında sıklıkla özgecilik ile ayrıştırılmadan ele alınmaktadır. Ancak kavramın temel anlamı ve pratiği gereği, işbirliğini özgeciliğe ayrıştırarak ele almak ve ölçmek anlamlı görülmektedir. Bu noktada Xie, Yu, Chen ve Chen (2006) tarafından geliştirilen İşbirlikçilik ve Rekabetçilik Ölçeği'nden yararlanarak işbirliğini ölçmek üzere Türkçe bir ölçek oluşturulması hedeflenmiştir. Ölçekten çeşitli maddeler seçilmiş ve 16 maddelik Türk kültürüne uyarlanmış İşbirliği Ölçeği elde edilmiştir. 171 kişilik bir örnekleme yapılan İşbirliği Ölçeği, doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda kendi içinde tutarlı ve işbirliğini temsil edici 11 maddelik son halini almıştır. İşbirliği Ölçeği aynı zamanda, Alternatif Tutsak İkilemi Oyunu, İşbirliği Olarak Ahlak Ölçeği ve Prososyal Niyet Anketi'nden elde edilen değerlerle pozitif korelasyon göstermiştir. Buna göre, kişilerin İşbirliği Ölçeği ile belirlenen işbirliği eğilimleri yükseldikçe ölçeklerden elde edilen işbirliği davranışları ve özgeci eğilimler yükselmiştir. Dolayısıyla, ölçeğin işbirliği kavramını beklenen şekilde ölçtüğü görülmüştür. Sonuç olarak kültürel adaptasyon çalışması yapılan İşbirliği Ölçeği'nin kişilerin işbirliğine yönelik tutumlarının ve işbirliği eğilimlerinin ölçümünde geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İşbirliği Ölçeği, İşbirliği, İşbirlikçilik ve Rekabetçilik Ölçeği

Cooperation Scale: Cultural Adaptation

MA. Yağmur Gözde Yerlikaya^{1*}
Assist. Prof. Dr. Burak Doğruyol²

First received: 01.05.2020
Accepted: 30.06.2020

Citation:
IBAD Journal of Social Sciences
Issue: 8 **Pages:** 350-363
Year: 2020 **Session:** Fall

This article was checked by *Turnitin*.
Similarity Index 2%

¹ Istanbul University, Turkey,
y.gozdeyerlikaya@gmail.com,
ORCID ID 0000-0002-8842-4670

² Altınbaş University, Turkey,
burakdogruyol@gmail.com,
ORCID ID 0000-0002-3469-590X

* Corresponding Author

ABSTRACT

Current study aimed to achieve a culturally reliable and valid cooperation measure. Cooperative behaviors are assumed to have a survival value. Prosocial behaviors and cooperative behaviors have been used interchangeably in the relevant literature. Yet, it is important to disentangle cooperation and prosocial behaviors to study each in isolation and to develop measurement tools. Current study aimed to form a reliable and valid scale to measure cooperation in Turkish. For this aim, Cooperation and Competition scale developed by Xie, Yu, Chen, and Chen (2006) was used. By using relevant items from the scale and a culturally relevant item, a 16-item cooperation scale was created. Participants ($N = 171$) fulfilled the Cooperation scale, Prosocial Intentions Scale, Morality as Cooperation Scale (MAC), and Alternative Prisoner's Dilemma. Results of the confirmatory factor analyses revealed a 11-item valid Cooperation scale. Cooperation scores derived from the final form of Cooperation scale showed significant positive correlations with prosocial intentions, subdimensions of morality measured by MAC. Besides, cooperative participants in prisoner's dilemma scored higher on Cooperation scale as compared to competitive participants. Overall, results supported that Cooperation scale is a valid and reliable measure to test the cooperative attitudes and intentions.

Keywords: Cooperation Scale, Cooperation, Cooperativeness and Competitiveness Scale

GİRİŞ

İnsanlar sosyaldir; birbirleriyle birlikte var olurlar, birbirlerine yardım ederler, birlikte çalışırlar, gruplar oluştururlar ve işbirlikleri kurarlar. Canlıların birbirlerine yardım etmeleri ve işbirliği kurmaları uzun zamandır araştırılan ve temelleri incelenen konulardandır. Yalnızca en karmaşık canlı olan insanda değil, doğada en basitinden en karmaşığına birçok canlıda bu davranışların ortaya çıktığı görülebilir (West, Griffin ve Gardner, 2007). Beslenmek için avlanan aslanlar veya kendilerini grupça savunan kurtlar gibi doğal ortamda birçok canlı hayatta kalmak için ve canlılığını daha az enerji sarf ederek sürdürebilmek için işbirlikleri kurmaktadır.

Evrimsel bir bakış açısı, türlerin birbirlerine yardım etme ve birbirleriyle işbirliği içerisine girme davranışlarının, hayatta kalmayı ve dolayısıyla soyun devamını getirmeyi sağladığı için günümüzde halen var olduğunu söyler. Önceleri sadece yakın akrabalara (*Akraba seçilimi*; Hamilton, 1964) yönelik olduğu düşünülen bu tür davranışların, daha sonra akraba olmayanlara yönelik de ortaya çıkabildiği anlaşılmış ve “Bugün sana yarın bana” olacak şekilde bir karşılıklılık içerdiği ileri sürülmüştür (*Karşılıklı diğerkâmlık*; Trivers, 1971). Hatta bazı durumlarda anlık bir karşılık olmadığı halde özgeci ve işbirlikçi davranılabileceği, böylelikle itibar kazanarak gelecekteki olası yardımların güvenceye alınabileceği üzerinde de durulmuştur (*Dolaylı diğerkâmlık*; Nowak ve Sigmund, 2005).

Tüm bu yardım ve işbirliği özellikli davranışlar prososyal davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Prososyal yönelim, yardım etme, başkası veya başkaları için kendinden feda etme, paylaşma, işbirlikçi olma gibi geniş bir yelpazeyi içermektedir (Batson ve Powell, 2003). Bu noktada, özgecilik ile işbirliği davranışlarının zaman zaman birbirine karışarak¹, zaman zaman birbirinin üst-alt başlığı olarak²; zaman zaman da birbirinden ayrılarak ele alındığı görülebilmektedir. Özgeci davranış, kendinden verme pahasına bir başkasının yararını gözetmek ve bu yönde davranmaktır (Epistemolojik bir inceleme için Yeşilkaya, 2018). İşbirliği ise iki veya daha fazla kişinin ortak bir amaç uğruna bir araya gelmeleri ve bu uğurda çaba sarf etmeleri olarak tanımlanabilir. Türkçe’de de özgecilik ve işbirliği kelimelerinin tanımlamalarının bu şekillerde olduğu görülebilir (Türk Dil Kurumu, www.tdk.gov.tr).

Prososyal davranışlar olarak aynı çatı altında ele alınan, hatta kimi zaman iç içe geçmiş şekilde incelenen yapılar olan özgecilik ve işbirliğinin birbiriyle doğru orantılı oldukları düşünülebilir. Ancak hem tanımları hem de ölçümleri gereği bu iki eğilimi ayırmak ve bu yönde çalışmak gerekebilmektedir.

İşbirliğini özgeciliğe ayırarak tek başına ele alan alanyazında genel olarak bu kavram rekabetçiliğin karşısında bir eğilim olarak karşımıza çıkmaktadır. Kültürel Antropolog Margaret Mead (1976), işbirliğini “Aynı sonuç için birlikte çalışma eylemi” olarak tanımlarken; rekabeti birlikte olmama eğilimi olarak “Diğerinin elde etmek istediği şeyi, onunla aynı anda bireyin de elde etmeye çabalaması eylemi” olarak tanımlamıştır (akt. Chen, Xie ve Chang 2011). Bazı yaklaşımlara göre, işbirliği ve rekabet birbirinin zıttı olarak konumlandırılmaktadır. Örneğin Deutsch (1949a; 1949b; 2006), sosyal durumlarda kişilerin amaçlarının birbiriyle olan bağlantısı üzerinde durmaktadır. Pozitif bağlantıda (*işbirliği*), kişinin hedefe ulaşmasının miktarı ve olasılığı diğer kişinin hedefe ulaşmadaki miktar ve olasılığı ile doğru orantılıdır. Bir başka deyişle kişinin amacına ulaşması diğer kişinin de amacına ulaşmasıyla doğru orantılıdır ve ikisinin birlikte bu amaca ulaşması daha kolaydır. Negatif bağlantıda ise (*rekabet*) kişinin hedefe ulaşmasının miktarı ve olasılığı diğer kişinin hedefe ulaşmadaki miktar ve olasılığı ile ters orantılıdır. Burada kişinin istenen amaca ulaşması, diğerinin ulaşamamasını gerektirmektedir. Pozitif bağlantı yani işbirliği, kişilerin birbirlerine olumlu duygular beslemesini; bir araya geldikleri için ödüllendirilmelerini; ortak kaynak paylaşımını; zorlukları birlikte aşmayı ve çoğunlukla aynı sosyal grupların üyesi olmayı getirir.

Deutsch (2006), kazan-kazan (*win-win*) bir işbirliğinin birçok sosyal çevrede ve durumda daha işlevsel olduğunu; benzer yönelimli insanların bulunduğu gruplara dâhil olmayı ve bu insanlarla bağlantıda kalmayı kolaylaştırdığını ileri sürmüştür. İşbirliğinde bulunmak; etkili iletişim sergilemeyi, tartışmalarda daha arkadaşça ve yardımsever bir tutumda olmayı, amaca yönelik daha etkin çabalayabilmeyi, diğerlerinin fikirlerini ve ihtiyaçlarını önemsemeyi ve çatışmaları ortak bir problem olarak görmeyi

¹ Örneğin; Henrich ve Muthukrishna (2020); işbirliği ile prososyal ve özgeci davranışları ayırtmadan incelemişlerdir.

² Örneğin Sachs, Mueller, Wilcox ve Bull, (2004); özgeciliğin her bir türünü işbirliğine dâhil ederek, işbirliği üst başlığı altında sınıflarına ayırarak incelemişlerdir.

içermektedir. Rekabet durumunda olmak ise; iletişimin kopuk ya da kötü amaçlı olmasını, yardımlaşmaktan uzak olup diğerinin niyetini kötü algılamayı ve olumsuz eleştiri ve çatışmaları beraberinde getirmektedir. Tüm bu sebeplerin varlığı ile birlikte işbirliği ve rekabet eğilimi, birbiriyle zıt kutuplarda yer almaktadır. Johnson ve Johnson'ın (1989; 2003) bu alanda yaptığı çeşitli çalışmalara göre, işbirliği grubun üreticiliğini arttırmakta, kişiler arası ilişkileri olumlu yönde etkilemekte, psikolojik iyilik halini ve benlik saygısını yükseltmektedir. Çatışmalar daha yapıcı şekilde çözülmektedir. Rekabetçilikte ise bu durumların tersi gözlenmektedir (akt. Deutsch, 2006).

Alanyazında işbirliğini ölçmeyi amaçlayan ölçeklerin kavramsallaştırma ile ilgili problemlerin etkisiyle sıklıkla özgecilik veya yardımlaşmayı da içeren ölçekler olduğu gözlenmiştir. Örneğin Cloninger, Przybeck, Svrakic ve Wetzel'in Mizaç ve Karakter Envanteri'nde (Temperament and Character Inventory; 1994; akt. Köse ve ark., 2004), işbirliği alt boyutu maddelerinin sosyal onaylama, empati duyma, yardımseverlik, acıma ve erdemlilik-vicdanlılık üzerine olduğu görülmektedir (Arkar ve arkadaşları, 2005; Köse ve arkadaşları 2004). İşbirliğine yönelik yurtiçi alanyazın incelendiğinde, işbirliği konusunu; örneğin okul-aile arasındaki (Alisinanoğlu, Bay ve Şimşek, 2014; Atabey ve Tezel Şahin, 2011); terapist-danışan arasındaki (Öztan, 1995); veya hemşire-hemşire arasındaki (Çelik Durmuş ve Yıldırım, 2016) gibi, bazı alanlara özelleşmiş şekilde incelemeye çalışan ölçekler olduğu gözlenmiştir. Dolayısıyla, hem yurtiçi hem de yurtdışı alanyazında işbirliğini benzeri kavramlardan ayıran ve işbirliğini genel-geçer bir boyut (domain-general trait) olarak ölçen araçların varlığına ihtiyaç olduğu görülmektedir. İşbirliği ve Rekabetçilik Ölçeği (Xie, Yu, Chen ve Chen, 2006) bu amaçla geliştirilmiş bir ölçüm aracı olarak ortaya çıkmaktadır.

Bu çalışmanın amacı kültüre özgü geçerli ve güvenilir bir işbirliği ölçümü elde etmektir. Ayrıca, geliştirilen ölçümün işbirliğini prososyal davranışlar gibi benzerlerinden ayırarak ölçebilmesi hedeflenmiştir. Bu amaçlar doğrultusunda, bu çalışmada İşbirliği ve Rekabetçilik Ölçeği'nden faydalanılarak işbirliğine yönelik bir ölçüm aracının geliştirilmesi hedeflenmiştir.

İşbirlikçilik ve Rekabetçilik Ölçeği (İRÖ)

Xie, Yu, Chen ve Chen (2006) tarafından geliştirilen ölçeğin ön çalışmalarında, Mead'in (1976) işbirliği ve rekabet tanımları odak olarak alınmıştır. Buna göre işbirliği eğilimi yüksek bireyler diğerleriyle birlikte olmaya, onların bakış açılarını dikkate almaya ve birlikte çalışmaktan keyif almaya yönelik işbirlikçi tutumlar göstermektedirler. Rekabetçi olanlar ise diğerlerinden daha iyi olmaya çabalamaya ve hataları tolere edememeye meyilli olmaktadır. Buradan kaynak alınarak geliştirme çalışmalarına başlanan ölçeğin maddelerini oluşturmak için derinlemesine görüşmeler yapılmış ve daha eski benzer bazı ölçeklerin maddelerinden faydalanılmıştır. Açıklayıcı ve doğrulayıcı analizlerde işbirliği ve rekabet olmak üzere iki ayrı boyutta toplandığı ortaya çıkan maddeler neticede 23 madde ile son halini almıştır.

13 maddeden oluşan İşbirlikçilik Ölçeği; inançlar (4 madde; örn. "Üzerinde çalışılan işte başarı sağlayabilmek için grup üyeleri işbirliği içerisinde olmalıdır."), duygular (4 madde; örn. "Ortak başarı sağlamak için bir grup olarak çalışmak bana keyif verir.") ve davranışlar (5 madde; "İş üzerinde çalışırken, diğer grup üyelerinin fikirleri ve istekleri en az benimkiler kadar önemlidir.") olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. 10 maddeden oluşan Rekabetçilik Ölçeği ise benzer şekilde; inançlar (3 madde; örn. "Rekabeti severim çünkü bu elimden gelenin en iyisini göstermek için bir fırsattır."), duygular (4 madde; örn. "Ekip üyelerinden biriyle tartışırken altta kalmaya katlanamam.") ve davranışlar (3 madde; "Grup olarak çalışıyor bile olsak, yine de diğerlerinden daha iyi performans göstermek isterim.") olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır (Chen, Xie ve Chang, 2011; Xie ve arkadaşları, 2006). Chen ve arkadaşlarının çalışmasında (2011) ise, İşbirlikçilik Ölçeği ile örgütsel vatandaşlık davranışlarının pozitif korelasyon sergilediği, Rekabetçilik Ölçeğinin ise bu ilişkiye katılmadığı görülmüştür ve böylece ölçeklerin kriter geçerlilikleri sağlanmıştır.

Ölçeğin yapı ve kriter geçerliğinin yürütüldüğü bir diğer çalışmada, doğrulayıcı faktör analizi sonucunda iki boyutlu yapı desteklenmiştir (Lu, Au, Jiang, Xie ve Yam, 2012). Ayrıca İşbirlikçilik boyutu Schwartz'ın (Schwartz, ve Bilsky, 1990) evrenselcilik ve iyilik-cömertlik değerleri ile ilişkili çıkarken; rekabetçilik boyutu daha çok güç ve başarı değerlerine ile ilişkili bulunmuştur. Bu sonuçlara göre işbirliği ve rekabetin farklı psikolojik yapılarla alakalı olduğu düşünülmüştür. Son olarak "Public Goods" ekonomik oyununda, işbirlikçilerin oyunda daha çok katkı gösterdikleri ve daha çok fedakâr

davrandıkları görülmüştür. Bu da işbirlikçilik puanları yüksek kişilerin daha özgeci oldukları anlamına gelmektedir.

İşbirliği Ölçeği (İÖ)

İşbirliği yönelimini ve tutumunu çalışabilmek adına, yurtiçi alanyazındaki eksikliği de göz önüne alarak, İRÖ üzerinde bir uyarılma çalışması yapılması planlanmıştır. Öncelikle İRÖ maddeleri iki dil uzmanı ve bir de alan profesörü yardımıyla Türkçeye çevrilmiş ve maddeler incelenmiştir. Bu aşamada, ölçeklerin inanç, duygu ve davranış alt boyutlarının maddelerinin Türkçedeki tam anlamını karşılamadığı; dahası bazı maddelerin çeviride birbirine çok yakın anlamda olduğu dikkat çekmiştir³. Dolayısıyla benzer anlamlı maddelerden en temsil edici olanı seçilmiş, dile daha uygun olacak şekilde adapte edilmiştir. Öte yandan işbirliği kavramını işbirliği-rekabet karşıtlığından çok, işbirliği eğilimi sergilemedeki düzeyler olarak incelenmesi amaçlandı için; Rekabetçilik ölçeğinden seçilen bazı maddeler de ters madde olarak alınıp tek bir ölçeğe toplanmıştır. Neticede İşbirlikçilik ölçeği maddelerinden esinlenerek 9 madde oluşturulmuş (madde 1, 2, 4, 5, 7, 8, 9, 13 ve 14); Rekabetçilik Ölçeğinin maddelerinden esinlenerek 6 madde oluşturulmuş (madde 3, 6, 10, 11, 12 ve 16); son olarak da Türkiye kültüründe sıkça kullanılan “Bir elin nesi var, iki elin sesi var” atasözü bir madde olarak (madde 15) eklenmiştir. Toplamda 16 maddeden oluşan İşbirliği Ölçeği, geçerlik ve güvenilirlik analizleri kapsamında çalışılmıştır.⁴

YÖNTEM

Örneklem

Araştırmanın örneklemini, 210 katılımcı arasından uygulamayı eksiksiz tamamlayan 171 üniversite öğrencisi oluşturmuştur ve veriler İstanbul Üniversitesi’nden bilgilendirilmiş onam eşliğinde toplanmıştır. 142 kadın ve 29 erkek katılımcıdan oluşan örneklemin yaş ortalaması 22’dir (Ss.=3.2) ve katılımcıların çoğu orta gelir sahibi (%59) olup yaşamlarının büyük kısmını büyükşehirlerde (%61) geçirdiklerini belirtmişlerdir (bkz. Tablo 1).

Tablo 1. Demografik Bilgiler

Sayı (N)	171
Cinsiyet	
<i>Kadın</i>	142 (%83)
<i>Erkek</i>	29 (%17)
Yaş [ortalama (SS)]	21.96 (3.22)
Sosyoekonomik Düzey	
<i>Çok iyi</i>	6 (%3.5)
<i>İyi</i>	59 (%34.5)
<i>Orta</i>	100 (%58.5)
<i>Düşük</i>	6 (%3.5)
<i>Çok düşük</i>	-
Yaşanılan yer	
<i>Büyükşehir</i>	105 (%61.4)
<i>Şehir</i>	30 (%17.5)
<i>İlçe/Belde</i>	35 (%20.5)
<i>Köy</i>	1 (%1.6)

³ Örneğin İşbirlikçilik Ölçeğinin duygular alt boyutundaki iki madde şu şekildedir: “Ekip üyeleriyle çalışmak beni mutlu eder (Working with team members makes me happy) ve “İş yerinde, ekip üyeleriyle iş birliği yapmayı severim (At work, I like collaborating with team members)”. Anlaşılabilirliği üzere bu iki madde anlam açısından birbirine oldukça yakındır ve 13 maddelik bir ölçeğin içerisinde birlikte bulunmaları gerekli görülmemektedir. Bu durumun önce Çince’den İngilizce’ye ve İngilizce’den Türkçeye çevrilmiş olan maddelerin çeşitli anlam kayıpları yaşamış olabileceklerinden kaynaklandığı düşünülebilir. Ancak elde kalan maddelerin ölçek için yeterli olduğu ve ölçeğin anlam değerini düşürmediği kanısına varılmıştır.

⁴ İRÖ’nün yazarları söz konusu adaptasyon çalışmasındaki işlemlerle ilgili bilgilendirilmiş ve süreçle ilgili onayları alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

İşbirliği Ölçeği: Xie, Yu, Chen ve Chen'in (2006) İşbirlikçilik ve Rekabetçilik Ölçeği'nden yola çıkarak araştırmacılar tarafından oluşturulan ölçek 16 maddeden oluşmaktadır. 9 madde işbirlikçi tutumları (örn. "Üzerinde çalışılan işte başarı sağlayabilmek için grup üyeleri işbirliği içerisinde olmalıdır."); 6 madde ters madde olacak şekilde rekabetçi tutumları (örn. "Grup çalışmasıyla bir iş yürütmektense tek başıma olmayı tercih ederim.") ve 1 madde de kültürel açıdan anlamlı bulunan bir atasözünü ("Bir elin nesi var, iki elin sesi var" atasözü çok doğru bir noktaya değinmektedir.") içermektedir. Maddeler 5'li likert tipi ölçekle değerlendirilmektedir (1=Kesinlikle katılmıyorum; 5=Kesinlikle katılıyorum). Ölçeklerin orijinallerinin güvenilirlikleri İşbirliği Ölçeği için .85 - .87; Rekabetçilik Ölçeği için .71 - .79 arasında ranj göstermektedir. Türkçe uyarlama çalışması, araştırma dâhilinde yürütülmektedir. Bu çalışma kapsamında oluşturulan ölçümün son halinin iç tutarlılık katsayısı .85 olarak bulunmuştur.

Prososyal Niyet Anketi: Kişilerin özgeci yönelimlerini ve niyetlerini ölçmek için Jordan, Mullen ve Murnighan (2011) tarafından geliştirilen ölçek, 3 çeldirici madde (örn. "Beklediğiniz bir filmin sinemaya geldiğini varsayın. Önemli bir sınav öncesi bu filme gitme ihtimaliniz nedir?") ve 3 ana madde (örn. "Üniversitenizde babası iflas eden bir öğrencinin olduğunu varsayın. Bu öğrencinin üniversite masraflarına katkıda bulunmak için bağış yapma ihtimaliniz nedir?") ile birlikte toplamda 6 ifadeden oluşmaktadır. Katılımcıların okudukları cümlelere göre diğer haftalar içerisinde bahsi geçen faaliyette bulunma olasılıkları açısından kendilerini 7'li likert tipi ölçekte (1=Hiç olası değil; 7=Çok olası) değerlendirmeleri istenmektedir. Yapılan analizler prososyal niyeti ölçen 3 ana maddenin tek bir faktörde toplandığını göstermiştir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Yılmaz ve Bahçekapılı (2016) tarafından gerçekleştirilmiş ve araştırmalarında sorunsuz şekilde kullanılmıştır. Ölçeğin bu çalışmadaki iç tutarlılık katsayısı yeterli düzeydedir (Cronbach's alpha = .36).

Alternatif Tutsak İkilemi Oyunu: İşbirliği eğilimini başka bir ölçüm ile değerlendirmek açısından, tutsak ikilemi (Prisoner's Dilemma; Flood ve Dreschner, 1950; Tucker, 1951; akt. Kuhn, 2019) ekonomik oyunundan yola çıkarak alternatif bir hikâye oluşturulmuştur⁵. Derslerine eklenecek ekstra puanlara göre uyarlanan hikâyede, öğrencilerden ortadaki bir miktar puanı diğer bir öğrenciyle bölüşmek (işbirliği) veya hepsini kendilerine almak üzere tercihler yapmaları istenmiştir. Öğrencilere hipotetik olarak verilen hikâyeye göre; ortada 10 puan bulunmaktadır ve bu puanla ilgili verecekleri karar (bölüşmek veya almak) seçkisiz olarak kim olduğu bilinmeyen bir başka öğrencinin kararıyla eşleştirilecektir. Bu eşleşmeye göre ise öğrencinin ekstra kaç puan alacağı belirlenecektir:

- İki öğrenci de bölüşmeyi seçtiyse her biri 5'er puan alacak;
- Biri bölüşmeyi biri almayı seçtiyse, bölüşmeyi seçen öğrenci hiç puan alamazken almayı seçen öğrenci 10 puanın hepsini alacak;
- İki öğrenci de almayı seçtiyse ise iki taraf da hiç puan alamayacaktır (bkz. Tablo 2).

Tablo 2. Alternatif Tutsak İkilemi Oyununda Puanların Dağılımı

1. Oyuncu

		Bölüş	Al
2. Oyuncu	Bölüş	0 – 0	0 – 10
	Al	10 – 0	0 – 0

Bu bilgilere dayanarak seçimlerini gerçekleştirecek öğrencilere oyun art arda 3 kez oynatılmakta ve her seferinde seçkisiz şekilde başka bir bilinmeyen öğrencinin tercihleriyle eşleştirilecekleri bilgisi verilmektedir. Sonuç olarak ölçekten en düşük 0 ve en yüksek 3 puan elde edilmekte; yüksek puan

⁵ Alternatif Tutsak İkilemi hikâyesi, Prof. Dr. Sevim Cesur danışmanlığında sorumlu yazar tarafından yürütülmekte olan doktora tezi kapsamında oluşturulmuştur.

yüksek işbirliği eğilimini temsil etmektedir. Yapılan ön çalışmalar ve öğrencilerden alınan geri bildirimler, Alternatif Tutsak İkilemi hikâyesinin öğrenciler tarafından sorunsuz şekilde anlaşıldığını göstermiştir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı yeterli düzeydedir (Cronbach's alpha = .76).

İşbirliği Olarak Ahlak Ölçeği: İnsan ahlakının temellerini evrimsel süreçteki işbirliği davranış örüntüleri ile açıklayan İşbirliği Olarak Ahlak Kuramı (Curry, 2016) çerçevesinde, Curry, Chesters ve Van Lissa (2019) tarafından geliştirilmiş bir ölçektir. Kuramın 7 boyutunu (Aile, Grup, Karşılıklılık, Kahramanlık, İtaat, Adalet ve Mülkiyet; her boyut için 6 madde olacak şekilde) değerlendirmeyi amaçlayan ölçek; 42 maddeden ve 2 bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde kişilerin bir olayın doğruluğunu veya yanlışlığını değerlendirirken verilen ifadelerin (örn. "Birisinin güvenilebilecek biri olduğunu kanıtlayıp kanıtlamadığı") ne kadar etkili olduğuna karar vermeleri beklenmektedir. İkinci bölümde ise katılımcıların bazı ahlaki yargıları değerlendirmeleri istenmektedir (örn. "Bireylerin gruplarında aktif bir role sahip olmaları önemlidir"). Ölçek, 0-100 arası bir puanlama ile değerlendirilmektedir (0=Kesinlikle katılmıyorum; 100=Kesinlikle katılıyorum) ve Türkçe uyarlaması Yılmaz, Harma ve Doğruyol (2020) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada, alt boyutların iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .78, .79, .67, .82, .86, .55 ve .68 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Betimleyici istatistikler ve geçerlik analizleri IBM SPSS 26.0, doğrulayıcı faktör analizleri ise Jamovi paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Analizlerde öncelikle bir dizi doğrulayıcı faktör analizi yürütülerek ölçeğin yapı geçerliği incelenmiştir. Geçerli bir faktör yapısına ulaşıldıktan sonra işbirliği ölçeğinin uyum geçerliğini incelemek üzere katılımcıların İşbirliği Ölçeği skorlarının Alternatif Tutsak İkilemi oyunundaki davranışsal stratejiler bağlamında farklılaşp farklılaşmadığı bağımsız örneklem t-tesisi ile test edilmiştir. Son olarak, yine aynı amaçla işbirliği ölçeği değerlendirmeleri ile iş birliği olarak ahlak ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişkiler korelasyon analizleri ile incelenmiştir.

Doğrulayıcı faktör analizlerinde girdi (input) olarak ham veri seti kullanılmıştır. Modeller maksimum olabilirlik kestirim yöntemi (maximum likelihood estimation) ile yordanmıştır. Model uyumu için normal teori ağırlıklı minimum kareler χ^2 değerlendirilmiştir. Ayrıca, Hu ve Bentler'in (1999) iki indeks stratejisine uygun şekilde RMSEA, CFI ve TLI değerleri model uyumunun incelenmesi amacıyla kullanılmıştır. Bu ek indeksler hem χ^2 'nin, hem de χ^2/df oranının katılımcı sayısından fazlasıyla etkilenmesi ve güvenilir olmaması nedeniyle tercih edilmiştir (Barrett, 2007). RMSEA için .08'in altındaki değerler, CFI ve TLI için .90'nın üzerindeki değerler modelin veriye uyum gösterdiğine işaret etmektedir.

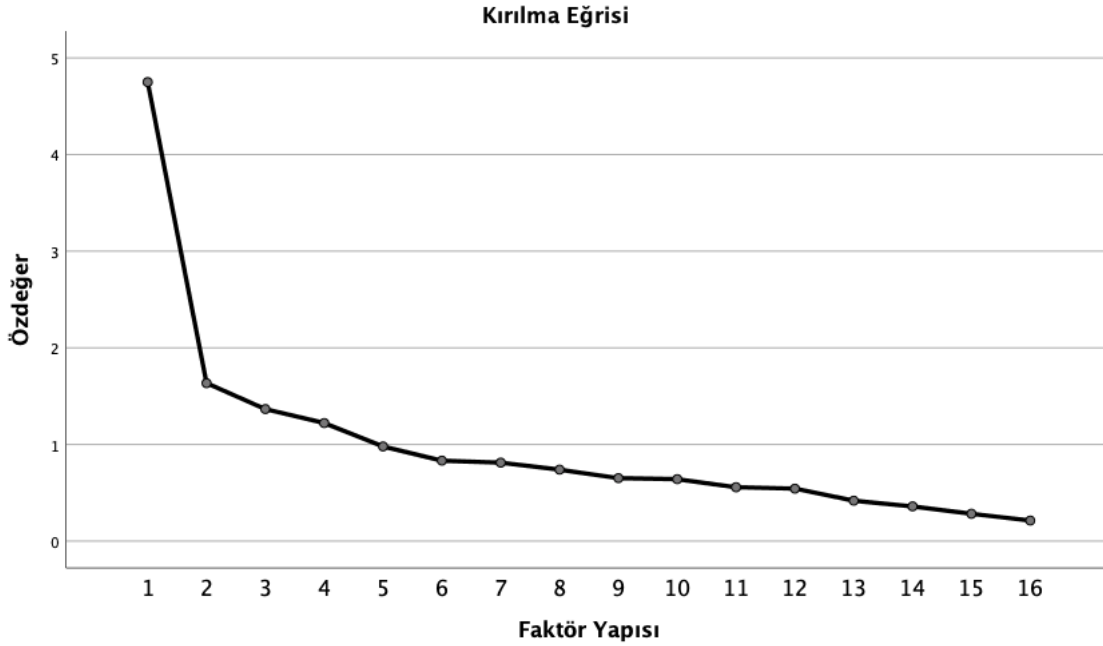
Araştırmada Etik

Araştırma etiği kapsamında çalışmanın yapılabilmesi için İstanbul Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı 26/09/2019-208578 tarih ve sayısı ile gerekli onayı vermiştir.

BULGULAR

Açımlayıcı Faktör Analizi

İşbirliği ölçeğinin 16 maddesine açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları özdeğeri birin üzerinde olan dört faktör olduğunu göstermiştir. Ancak birinci faktörün özdeğerinin diğer faktör özdeğerlerinden yüksek olması tek bir faktörün varlığına işaret etmektedir (4.32, 1.75, 1.56, 1.34) Kırılma eğrisi (Figür 1) ise tek bir faktörün olduğuna işaret etmiştir. İlgili istatistikler ve faktör yapılarının incelenmesi sonucu tek faktörlü yapının uygun olduğuna karar verilmiştir.

Figür 1. Açımlayıcı Faktör Analizi Kırılma Eğrisi

Keiser-Meyer-Olkin (KMO; .81) istatistiği maddelerin faktörleştirilebileceğini göstermiştir. Bu değer .80 ve üzeri olması maddeler arası ilişkilerin faktör yapıları oluşturmak için yeterli olduğuna işaret etmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Tek faktörlü yapının özdeğeri 4.75 ve açıkladığı varyans %29.69 olarak bulunmuştur. Maddelerin 11'i işbirliği faktörüne anlamlı olarak yüklenmiştir. Bu maddelerin faktör yükleri .34 ile .82 arasında değişmektedir (Tablo 3). Ölçeği 11 maddeden oluşan son formunun iç tutarlılığının yüksek olduğu bulunmuştur ($\alpha = .85$).

Tablo 3. İşbirliği Ölçeği Maddeleri Üzerinde Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

	İşbirliği
7. Ortak başarı sağlamak için bir grup olarak çalışmak bana keyif verir.	.817
15. "Bir elin nesi var, iki elin sesi var" atasözü çok doğru bir noktaya değinmektedir.	.764
5. İş üzerinde tek başıma çalışmaktansa başkalarıyla işbirliği içerisinde çalışmayı tercih ederim.	.735
8. İnsanlarla işbirliği kurarak hem kendimizin hem de onların iyiliği için çalışmak en iyisidir.	.720
4. Üzerinde çalışılan işin iyi sonuçlanacağını öne sürerken birlikte çalışılan grup üyelerinin katkılarına güvenirim.	.705
11. Grup çalışmasıyla bir iş yürütmektense tek başıma olmayı tercih ederim.	.701
13. Bir iş üzerinde çalışırken diğerleriyle iyi bir ortaklık ve işbirliği kurmak, rekabete girip yalnız çalışanlardan daha başarılı olmayı sağlar.	.674
1. Üzerinde çalışılan işte başarı sağlayabilmek için grup üyeleri işbirliği içerisinde olmalıdır.	.584
9. Grup içinde kimin daha iyi çalıştığı veya daha çok iş yaptığına odaklanmak yerine, birlik ve beraberliği yüreklendirmek en mantıklısıdır.	.572
14. İş üzerinde çalışırken, diğer grup üyelerinin fikirleri ve istekleri en az benimkiler kadar önemlidir.	.386
2. Grup içinde rekabete girmek yerine işbirliği kurmak, üzerinde çalışılan işteki performansı artırır.	.342
10. Aynı gruptaki diğer üyelerin kişiden daha iyi performans sergilemeleri ve takdir edilmeleri sinir bozucudur.	
16. İçerisinde bulunduğum grubun çalıştığı işte başarısız olması, herkesin eşit hatası olsa bile en çok beni üzer.	
3. Rekabet içeren bir ortamda yumuşak meydan okumalar eşliğinde çalışmak, bir yarışmaya katılmak gibi olacağından eğlencelidir.	

12. Başkalarıyla rekabet içerisinde olmak insanın kendi potansiyelini gerçekleştirme açısından önemlidir.

6. Ortak bir iş üzerinde grupça çalışırken kişi elinden gelenin en iyisini yapmalı ve diğerlerinden her zaman daha başarılı olmalıdır.

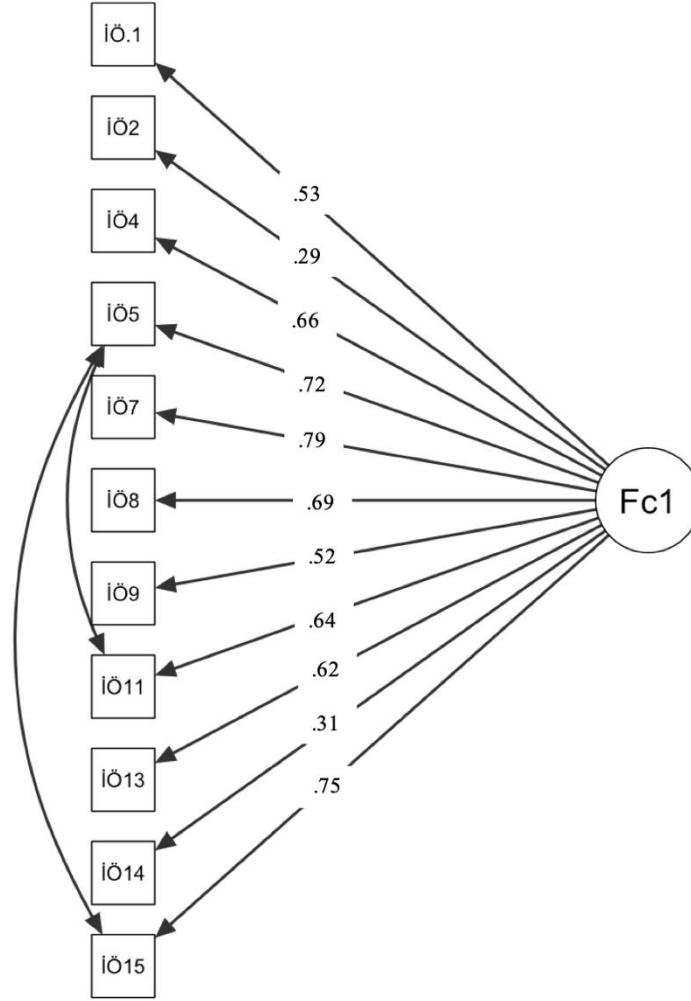
Özdeğer	4.75
Açıklanan varyans	%29.69
Güvenirlilik	.85

Doğrulayıcı Faktör Analizleri

İlk modelde bütün maddeler işbirliği olarak tanımlanan tek bir gizil değişkeni ölçecek şekilde tanımlanmıştır. Çalışmada yürütülen bütün modellerin sonuçları Tablo 4'te verilmiştir. Buna göre, 16 maddenin kullanıldığı ilk modelin uyum indeksleri yetersizdir ($\chi^2(104) = 250$, CFI = .798, TLI = .767, RMSEA = .091, (90% CI [.076-.105])). Model incelendiğinde, beş maddenin işbirliği gizil değişkenine anlamlı olarak yüklenmediği gözlenmiştir. İkinci modelde bu maddeler çıkarılarak doğrulayıcı faktör analizi tekrarlanmıştır. İkinci modelin uyum indekslerinin ilk modele kıyasla gelişmeyle birlikte yetersiz olduğu gözlenmiştir ($\chi^2(44) = 138$, CFI = .859, TLI = .824, RMSEA = .112, (90% CI [.091-.133])). Bu modelde, bütün maddeler anlamlı olarak yüklenmiştir. Hata indeksleri incelendiğinde, bazı maddeler arasında yüksek ilişki olduğu gözlenmiştir. Üçüncü modelde, model uyum indekslerini geliştirmek amacıyla madde 5 (“İş üzerinde tek başıma çalışmaktansa başkalarıyla işbirliği içerisinde çalışmayı tercih ederim”) ile madde 11 (“Grup çalışmasıyla bir iş yürütmektense tek başıma olmayı tercih ederim”) ve madde 5 ile madde 15 (“Bir elin sesi var, iki elin sesi var atasözü çok doğru bir noktaya değinmektedir”) arasındaki hatalar ilişkilendirilmiştir. Yeni model uyum indeksleri, verinin modele yeterli düzeyde uyum gösterdiğine işaret etmektedir ($\chi^2(42) = 90.2$, CFI = .928, TLI = .906, RMSEA = .081, (90% CI [.059-.105])). Son model için standart faktör yükleri Figür 2’de gösterilmiştir.

Tablo 4. Doğrulayıcı Faktör Analizlerinin Uyum İndeksleri

Model	χ^2 (df)	RMSEA(90% CI)	CFI	TLI
Tam ölçek	250 (104)	.091 (.076-.105)	.798	.767
Kısaltılmış ölçek	138 (44)	.112 (.091-.133)	.859	.824
Kısaltılmış ölçek (Hata varyansları eklenmiş)	90.2 (42)	.081 (.059-.105)	.928	.906

Figür 2. İşbirliği Ölçeğinin Faktör Yükleri**Benzer Ölçekler Geçerliği**

İşbirliği ölçeğinin final formunun geçerliğini test etmek amacıyla katılımcıların Alternatif Tutsak İkilemi oyunundaki kararlarının işbirliği ölçeği skorları üzerinde farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Oyunda katılımcılar işbirliği (bölüş) ya da rekabet (al) olmak üzere iki karar vermişlerdir. Bağımsız örneklem t-testi sonuçları, işbirlikçi davranış stratejisini benimseyen katılımcıların (*Ort.* = 4.24, *SS* = .55), rekabetçi stratejiyi benimseyen katılımcılardan (*Ort.* = 3.96, *SS* = .67) anlamlı olarak daha yüksek düzeylerde işbirliği beyan ettiklerini göstermektedir ($t(169) = 2.826, p = .005$).

Ek olarak, katılımcıların işbirliği olarak ahlak ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları skorlar ile işbirliği ölçeği değerlendirmeleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Sonuçlara göre, işbirliği ölçeği, aile ($r = .27, p < .001$), grup ($r = .31, p < .001$), karşılıklılık ($r = .21, p < .01$), kahramanlık ($r = .23, p < .01$) ve itaat ($r = .37, p < .001$) ile olumlu yönde anlamlı ilişkiler gösterirken adalet ve mülkiyet ile işbirliği skorları arasındaki ilişkiler anlamsız olarak bulunmuştur. Son olarak, işbirliği ölçeğinin yüksek düzeyleri prososyal niyet anketinin yüksek düzeyleri ile ilişkili bulunmuştur ($r = .26, p < .001$).

TARTIŞMA

İşbirliğinin kavramsallaştırılması ve ölçümü, ahlak psikolojisi ve evrimsel psikoloji gibi alanların üzerinde durduğu araştırma konularından birisi olarak ortaya çıkmaktadır (Curry ve ark., 2019; Sachs ve ark., 2004; West ve ark., 2007). Bu çalışmada, işbirliğini tutum düzeyinde ölçebilecek bir ölçüm aracının alanyazına kazandırılması hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda, Xie, Yu, Chen ve Chen (2006) tarafından geliştirilen İşbirlikçilik ve Rekabetçilik Ölçeği kapsamındaki İşbirlikçilik Ölçeği'nin kültürel

adaptasyonu yapılmıştır. Ek olarak, Rekabetçilik Ölçeği'nin bazı maddeleri ters kodlanan maddeler olarak ölçüme eklenerek işbirliği ve rekabetçilik kavramlarının ilişkileri incelenmiştir.

Doğrulamalı faktör analizlerinin sonuçlarına göre ölçeğin elde edilen son halinin kendi içinde tutarlı ve işbirliği eğilimini temsil edici maddelerden oluştuğu ve Türk kültüründe kullanılmaya uygun olduğu sonucuna varılmıştır. Ölçeğin final formu İşbirlikçilik Ölçeği'nin dokuz maddesi, Rekabetçilik Ölçeği'nden ters kodlanan bir madde ve kültüre özgü olarak geliştirilen bir maddeden oluşmuştur. Toplam 11 maddeden oluşan ölçeğin yeterli düzeyde uyum indekslerinin olması, yapı geçerliği olduğuna işaret etmektedir.

Ölçekten atılan maddeler incelendiğinde, bu maddelerin Rekabetçilik Ölçeği'nden alınıp ters madde olarak ölçeğe eklenen 6 maddenin 5'i olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bunun, Xie ve arkadaşları'nın (2006) işbirliği ve rekabet kavramlarını iki ayrı boyut olarak inceleme yaklaşımlarıyla tutarlı olduğu düşünülmüştür. Bir başka deyişle, işbirliği ve rekabetçilik kavramlarının bir boyutun iki ucunda olan (unidimensional) kavramlar olmayabileceği, birbirinden bağımsız iki ayrı kavram oldukları sonucu desteklenmiştir.

Kavramsallaştırma ile ilgili tartışmada dikkat edilmesi gereken bir nokta, bu çalışmada kullanılan İşbirliği Ölçeği'nin işbirliğini davranış değil tutum düzeyinde ölçüyor olmasıdır. Sosyal psikolojide tutum ve davranışların birbirleri ile örtüşmeyebileceğini gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Ajzen ve Fishbein, 2005; Glasman ve Albarracín, 2006; LaPiere, 1934). Mevcut çalışmada, İşbirliği Ölçeği'nin benzer ölçekler geçerliliği için davranışı farklı bir temelden ele alarak ikilemler üzerinden ölçen bir ekonomik oyun olan Alternatif Tutsak İkilemi kullanılmış ve ölçümlerin birbirleri ile olan ilişkileri incelenmiştir. Ek olarak, işbirliği ve özgeciliğin kavramsallaştırmaları üzerindeki tartışmalara ışık tutabilmek ve İşbirliği Ölçeği'nin geçerliğine ek katkı sağlamak üzere Prososyal Niyet Anketi de çalışmaya dâhil edilmiştir.

İşbirliği Ölçeği'nin Alternatif Tutsak İkilemi'nden alınan işbirliği puanlarıyla ve Prososyal Niyet Anketi ile belirlenen özgecilik değerleriyle olumlu ilişki göstermesi, başka bir deyişle kişilerin İşbirliği Ölçeği ile belirlenen işbirliği eğilimleri yükseldikçe ikilemdeki hipotetik olarak ölçülen işbirliği davranışları ve özgeci eğilimlerinin yükselmesi, ölçeğin işbirliği kavramını beklenen şekilde ölçtüğüne işaret etmektedir. İşbirliği ve özgecilik kavramlarının alanyazında birbiri ile iç içe kullanılabilmesinden (Henrich ve Muthukrishna, 2020) de anlaşılacağı üzere bu eğilimlerin birlikte değişimlenmesi beklendiktir. Tanımları ve temel anlamları gereği ayrı ayrı ele alınıp ölçülmeye çalışıldıklarında da olumlu korelasyon içerisinde olmaları, birbirine yakın kavramlar olduklarını tekrar vurgulamaktadır. Ancak amaca yönelik olarak ayrı ayrı ölçülebilir olmaları değerli görülmektedir. Ek olarak, özgecilik ile işbirliğinin düşük ila orta düzeylerde ilişki göstermesi, bu kavramların ilişkili ancak birbirinden farklı kavramlar olduğuna işaret etmektedir. İleriki çalışmalarda, geçerli ve güvenilir ölçümler kullanılarak işbirliği ve özgeciliğin ilişkisi ile bu kavramların mekanizmalarının incelenmesi, ilgili alanyazına önemli katkılar sunabilir.

Ayrıca, henüz yeni bir kuram olmasına karşın evrimsel işbirliği yaklaşımı açısından önemli görülen İşbirliği Olarak Ahlak Kuramı'nın ölçeğiyle olumlu yönde anlamlı bir ilişki gösteren İşbirliği Ölçeği, başka bir temelden işbirliği eğilimine atıf yapan bir yaklaşım ile de uyumlu bulunmuştur. İşbirliği Ölçeği, kişilerin işbirliği yapmasına neden olan yedi temel evrimsel motivasyondan beşi ile anlamlı ilişkiler göstermiştir. Gelecek çalışmalarda, bu ilişkilerin daha detaylı incelenmesi, hem işbirliğinin ölçümü için hem de altında yatan mekanizmaların anlaşılması açısından değerli olabilir.

Sonuç olarak adaptasyonu gerçekleştirilmiş olan İşbirliği Ölçeği'nin, kişilerin işbirliği eğilimlerini ve işbirliğine yönelik tutumlarını ölçmek adına geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğuna görülmüştür. Son haliyle 11 maddeden oluşan ölçeğin bu yönüyle de kullanımının elverişli olduğu düşünülmektedir.

Çalışmanın yürütüldüğü örneklem büyüklüğü ve cinsiyet ile yaş dağılımı açısından araştırmanın sınırlı olabileceği göz önüne alınmalıdır. İlgili diğer çalışmaların daha temsil edici ve sayıca fazla katılımcı içeren örneklemelerde tekrar edilmesi önemli görülmektedir. Ayrıca, Prososyal Niyet Anketi'nde gözlenen tavan etkisi ve düşük iç tutarlılık katsayısı, özgecilik ile işbirliği arasındaki ilişkileri anlamayı zorlaştırmaktadır. Dahası, bulgular sadece işbirliği değil özgeci davranışın ölçümü için de geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı ihtiyacına işaret etmektedir. Dolayısıyla, bu çalışmadan elde edilen işbirliği ve

özgeçicilik ölçümleri arasındaki ilişkilerin ileriki çalışmalarda tekrar incelenmesi önemli görülmektedir. Ek olarak, İşbirliği Ölçümü'nün işbirliğinin davranışsal ölçümleri ile olan ilişkisi bu çalışmada sadece hipotetik düzeyde ele alınmıştır. Gelecek çalışmalarda, işbirliğinin davranışsal ölçümleri ile olan ilişkilerinin incelenmesi ölçeğin geçerliği açısından değerli olacaktır.

Bilgilendirme / Acknowledgement:

- 1- Araştırmacıların katkı oranı eşittir. Makalede ölçek ile ilgili çalışmalar ilk yazar tarafından, analizler ise her iki yazar tarafından beraberce yapılmıştır. Bu yüzden makalede tez danışmanının adı -bilgisi dahilinde- yazılmamıştır.
- 2- Makale, sorumlu yazar Yağmur Gözde Yerlikaya'nın Prof. Dr. Sevim Cesur danışmanlığında İstanbul Üniversitesi Psikoloji bölümünde yürüttüğü "Ahlaki Temellerin Bazı Kültürel ve Bireysel Değişkenler Aracılığıyla İşbirliği Davranışına Etkisi" başlıklı doktora tezinin bir bölümünden üretilmiştir.
- 3- Prof. Dr. Sevim Cesur'a katkı ve desteklerinden dolayı teşekkürlerimizi sunarız.
- 4- Makalenin yazarları arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.
- 5- Makalemizdeki veriler 2020 öncesi toplanmış olup çalışma doktora tezinden üretilmiştir ve söz konusu tezin tüm kapsamının etik kurul onayı bulunmaktadır. Araştırma etiği kapsamında çalışmanın yapılabilmesi için İstanbul Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı 26/09/2019-208578 tarih ve sayısı ile gerekli onayı vermiştir.
- 6- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

KAYNAKÇA

- Ajzen, I. & Fishbein, M. (2005). The influence of attitudes on behavior. D. Albarracín, B. T. Johnson ve M. P. Zanna (Ed.). *The handbook of attitudes* içinde. 173–221. UK: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Alisinanoğlu, F., Bay, D. N. & Şimşek, Ö. (2014). Okul öncesi eğitimde okul aile işbirliği ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1-13.
- Arkar, H., Sorias, O., Tunca, Z., Şafak, C., Alkın, T., Binnur Akdede, B., Şahin, S., Akvardar, Y., Sarı, Ö., Özerdem A. & Cimilli, C. (2005). Mizaç ve Karakter Envanteri'nin Türkçe formunun faktör yapısı, geçerlik ve güvenirliği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 16(3), 190-204.
- Atabey, D. & Tezel Şahin, F. (2011). Aile öğretmen iletişim ve işbirliği ölçeği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 793-804.
- Barrett, P. (2007). Structural equation modelling: Adjudging model fit. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 815-824.
- Batson, C. D. & Powell, A. A. (2003). Altruism and prosocial behavior. T. Millon, M. J. Lerner ve I. B. Weiner, (Ed.). *Handbook of psychology: volume 5 personality and social psychology* içinde. 463-485.UK: Wiley Online Library.
- Chen, X. P., Xie, X. & Chang, S. (2011). Cooperative and competitive orientation among chinese people: scale development and validation. *Management and Organization Review*, 7, 353-379.
- Curry, O. S. (2016). Morality as cooperation: A problem-centred approach. T. K. Shackelford ve R. D. Hansen (Ed.). *The evolution of morality* içinde. 27-51. UK: Springer International Publishing.
- Curry, O. S., Chesters, M. J. & Van Lissa, C. J. (2019). Mapping morality with a compass: Testing the theory of 'morality as cooperation' with a new questionnaire. *Journal of Research in Personality*, 78, 106-124.
- Çelik Durmuş, S. & Yıldırım, A. (2016). Adaptation to Turkish of nurse –nurse collaboration scale. *Journal of Human Sciences*, 13(2), 3521-3528.

- Deutsch, M. (1949a). An experimental study of the effects of cooperation and competition upon group process. *Human Relations*, 2(3), 199-232.
- Deutsch, M. (1949b). A theory of cooperation and competition. *Human Relations*, 2(2), 129-152.
- Deutsch, M. (2006). Cooperation and competition. M. Deutsch, P. T. Coleman ve E. C. Marcus, (Ed.). *The handbook of conflict resolution: theory and practise* (2. Baskı) içinde. 23-43. UK:Wiley Online Library.
- Glasman, L. R. & Albarracín, D. (2006). Forming attitudes that predict future behavior: A meta-analysis of the attitude-behavior relation. *Psychological Bulletin*, 132(5), 778-822.
- Hamilton, W. D. (1964). The genetical evolution of social behavior. *Journal of Theoretical Biology*, 7, 1-52.
- Henrich, J. & Muthukrishna, M. (2020). The origins and psychology of human cooperation. *Annual Review of Psychology*, 1-44.
- Jordan, J., Mullen, E. & Murnighan, J. K. (2011). Striving for the moral self: The effects of recalling past moral actions on future moral behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(5), 701-713.
- Köse, S., Sayar, K., Ak, İ., Aydın, N., Kalelioğlu, Ü., Kırpınar, İ., Reeves, R. A., Pryzbeck, T. R. & Cloninger, C. R. (2004). Mizaç ve Karakter Envanteri (Türkçe TCI): geçerlik, güvenilirliği ve faktör yapısı. *Klinik Psikiyatoloji Bülteni*, 14(3), 107-131.
- Kuhn, S. (2019). Prisoner's Dilemma. E. N. Zalta (Ed.) *The stanford encyclopedia of philosophy* (2019 Kış Baskısı) içinde. 2 Ocak 2020 tarihinde <https://plato.stanford.edu/entries/prisoner-dilemma/> adresinden erişildi.
- LaPiere, R. T. (1934). Attitudes vs. actions. *Social Forces*, 13(2), 230-237.
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999) Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Lu, S., Au, W-T, Jiang, F., Xie, X. & Yam, P. (2012). Cooperativeness and competitiveness as two distinct constructs: Validating the cooperative and competitive personality scale in a social dilemma context. *International Journal of Psychology*, 1-13.
- Nowak, M. A. & Sigmund, K. (2005). Evolution of indirect reciprocity. *Nature*, 437, 1291-1298.
- Öztaş, N. (1995). *Terapist ile hasta arasındaki terapötik ilişkinin farklı boyutlarda incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sachs, J. L., Mueller, U. G., Wilcox, T. P. & Bull, J. J. (2004). The evolution of cooperation. *The Quarterly Review of Biology*, 79(2), 135-160.
- Schwartz, S. & Bilsky, W. (1990). Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and cross-cultural replications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 878-891.
- Tabachnik, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Allyn and Bacon.
- Trivers, R. L. (1971). The evolution of reciprocal altruism. *Quarterly Review of Biology*, 46, 35-57.
- West, S. A., Griffin, A. S. & Gardner, A. (2007). Evolutionary explanations for cooperation review. *Current Biology*, 17, 661-672.
- Xie, X., Yu, Y., Chen, X., & Chen, X. (2006). The measurement of cooperative and competitive personality. *Acta Psychologica Sinica*, 38(1), 116-125.
- Yeşilkaya, M. (2018). Özgeci davranış olgusuna ilişkin epistemolojik sorunlar üzerine bir inceleme: Siyah, beyaz ve gri. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 469-489.

- Yılmaz, O. & Bahçekapılı, H. G. (2016). Supernatural and secular monitors promote human cooperation only if they remind of punishment. *Evolution and Human Behavior*, 37, 79-84.
- Yılmaz, O., Harma, M. & Doğruyol, B. (2020). Independent test of morality as cooperation theory in a Turkish sample. *Personality and Individual Differences*. (Baskıda).

Ortaöğretim Öğrencilerinin Problem Çözmeye Yönelik İnançları Ve Akademik Özyeterlilik Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Öğretmen Şule Duran¹
Doç. Dr. Selami Ercan^{2*}

Geliş tarihi: 02.05.2020
Kabul tarihi: 01.07.2020

Atf bilgisi:
IBAD Sosyal Bilimler Dergisi
Sayı: 8 Sayfa: 364-382
Yıl: 2020 Dönem: Güz

This article was checked by Turnitin.
Similarity Index 24%
Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

¹MEB, Ankara, sldrnn@gmail.com
ORCID ID 0000-0002-2910-0270
² Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi
Ankara Türkiye ercans@gazi.edu.tr
ORCID ID 0000-0002-6936-2179

* Sorumlu yazar

ÖZ

Bu çalışmada farklı sınıflara devam eden ortaöğretim öğrencilerinin problem çözmeye yönelik inançları ile akademik özyeterlilik algılarının; okul türü, sınıf seviyesi ve cinsiyet parametrelerine göre aralarında kaydadeğer bir ilişkinin olup olmadığının incelenmesidir. Araştırma nicel bir çalışmadır. Çalışmanın evreni iç anadolu bölgesinde ortaöğretime devam öğrencilerden oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında Kişisel Bilgi Formu, Problem Çözmeye Yönelik İnanç Ölçeği (PÇYİÖ), Akademik Öz-Yeterlilik Ölçeği (AÖYÖ) kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizinde SPSS istatistik programı ile yapılmıştır. Öğrencilerin problem çözmeye yönelik inançları ile akademik özyeterlilik algıları arasında istatistiksel olarak olumlu yönde orta seviyede kaydadeğer bir ilişki olduğunu göstermektedir. PÇYİÖ ölçeğinin altboyutu olan matematiksel beceri ve matematiğin yeri ile akademik özyeterlilik inançları arasında istatistiksel olarak düşük seviyede anlamlıdır. PÇYİÖ ölçeğinin alt boyutları olan problemi anlama, matematiğin önemi ile akademik özyeterlilik inançları arasında istatistiksel olarak orta seviyede kaydadeğer bir ilişki elde edilmiştir. PÇYİÖ'nin problem çözme becerisi alt faktörü ile akademik özyeterlilik inançları arasında istatistiksel olarak kaydadeğer bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin problem çözmeye yönelik inanç puan ortalamasında fen lisesi öğrencileri lehine istatistiksel olarak kaydadeğer bir farklılık elde edilmiştir. Sınıflar arasında PÇYİÖ'nin altboyutlarında kaydadeğer bir farklılık gözlenmemiştir. Öğrencilerini problem çözmeye yönelik inanç seviyeleri cinsiyete göre erkekler aleyhine istatistiksel olarak kaydadeğer bir farklılık göstermiştir. Okul türlerine göre incelendiğinde öğrencilerin akademik özyeterlilik algısı puan ortalamasında fen lisesi öğrencilerinin diğer lise türlerine göre olumlu yönde istatistiksel olarak kaydadeğer bir farklılık görülmektedir. Öğrencilerinin sınıf seviyesine göre akademik özyeterlilik algısı ortalama puanları yönünden istatistiksel bakımdan kaydadeğer bir farklılık olmadığı neticesine ulaşılmıştır. Öğrencilerinin akademik özyeterlilik algısı yönünden cinsiyete ilgili istatistiksel olarak kaydadeğer bir farklılık göstermemiştir.

Anahtar Kelimeler: Problem çözme, Problem çözmeye yönelik inanç, Akademik öz-yeterlilik, Okul türü, Sınıf düzeyi.

Investigation of Secondary School Students' Problem Solving Beliefs and Academic Self-Efficacy Perceptions According to Various Variables

Teacher Şule Duran¹
Assoc. Prof. Dr. Selami Ercan^{2*}

First received: 02.05.2020
Accepted: 01.07.2020

Citation:
IBAD Journal of Social Sciences
Issue: 8 **Pages:** 364-382
Year: 2020 **Session:** Fall

This article was checked by *Turnitin*.
Similarity Index 24%

¹MEB, Turkey, sldrnn@gmail.com
ORCID ID 0000-0002-2910-0270
² Gazi University, Gazi Faculty of
Education, Turkey, ercans@gazi.edu.tr
ORCID ID 0000-0002-6936-2179

* Corresponding Author

ABSTRACT

In this study, the beliefs of secondary school students attending different classes and their self-efficacy perceptions; It is to examine whether there is a significant relationship between school type, class level and gender parameters. Research is a quantitative study. The universe of the study consists of students attending secondary education in the inner Anatolian region. Personal Information Form, Belief Questionnaire for Problem Solving (PSSSS), Academic Self-Efficacy Scale (MMSS) were used to collect the data. In the analysis of the collected data, it was done with the SPSS statistics program. It shows that there is a statistically positive moderate relationship between students' beliefs about problem solving and their perceptions of academic self-efficacy. It is statistically significant at a low level between the mathematical skill, which is the sub-dimension of PSQ scale, and the place of mathematics and academic self-efficacy beliefs. A statistically moderate significant relationship was obtained between understanding the problem, which is the sub-dimensions of PSQ scale, the importance of mathematics and academic self-efficacy beliefs. It was observed that there was no statistically significant relationship between PSQPS's problem solving skill sub-factor and academic self-efficacy beliefs. A statistically significant difference was obtained in favor of science high school students in the belief point average of students for problem solving. No significant difference was observed in the subdimensions of PSQ between classes. Belief levels of students to solve problems showed a statistically significant difference against men by gender. When analyzed by school types, there is a statistically significant difference in the students' academic self-efficacy perception score average compared to other high school types of science high school students. It was concluded that there was no statistically significant difference in terms of academic self-efficacy perception average scores of students according to grade level. There was no statistically significant difference regarding gender in terms of students' academic self-efficacy perception.

Key Words: Problem solving, Beliefs about problem solving, Academic Self-efficacy, Gender, Class Level, School Type

GİRİŞ

Eğitim programlarının hedeflerinden birisi karşılaşılabileceği problemlerin üstesinden gelebilme ve problemlerini çözebilen bireylerin yetiştirilmesidir (MEB, 2013). Problem tanımı, günlük yaşamda direkt olarak çözüm yolu bulunamayan ancak çözülmesi gereken bir durumdur (Polya, 1962). Problem çözme ne yapılması gerektiğinin bilinemediği hallerde yapılması gerekli olanı bilmek, yalnızca bir doğru sonuç bulma şeklinde algılanmakla birlikte kapsamlı bir çerçevede dahilinde bir zihinsel işlemler ve becerileri kapsayan eylemlerin bütünüdür (Polya, 1945). Problem çözme, kişinin amaç, değer, beceri, ihtiyaç, inanç, alışkanlık ve tutumları ile alakalıdır. Problem çözmenin öğretim aşamasında öğrencilerin sorumluluklarını geliştirme, motivasyonu artırma, araştırmaya yönlendirme, kalıcı izli öğrenmeyi kazandırma, öğrenmeye ilgilerini artırma gibi çok sayıda yararı mevcuttur (Chapman, 1997). Problem ve problem çözme süreci her alanda ve öğretimin her safhasında önemli olmuştur. Problem çözme, problem çözme vasıtası ile yeni matematiksel bilgi inşaat etme, matematikte ve diğer alanlarda vuku bulan problemleri çözebilmek, problemleri çözebilmek için uygun olan başka yöntemleri tatbik etmek ve uyarlamak, matematik ile ilgili problemlerin çözümünde takip edilen basamaklarını izlemek ve yansıtmak olarak ifade edilmektedir (NCTM, 2000). Bireyin edindiği deneyimlerin oluşturduğu durumu matematikse problem çözme olarak ifade edilmektedir (Schoenfeld, 1985). Öğrencilerin günlük yaşamda karşılaştıkları sorunlarına çözüm ararken matematiksel problem çözme yöntemlerini kullanmaları yardımcı olmaktadır. Mayer ve Hegarty (1996) problem çözmenin, öğrencilerin matematiksel içerikleri anlamalarına yardımcı olduğundan, matematik öğrenmenin önemli öğelerinden biri haline geldiğini belirtmektedirler.

Eğitim araştırmaları yönünden inançlar kişinin çevresindeki durumlar için geliştirdiği zihnindeki kavrayışlar, temel varsayımlar ve iddialar şeklinde ifade edilmektedir (Richardson, 1996). Matematik ile ilgili inançları, bireyin daha önce yaşamış oldukları deneyimlerinden oluşan bireysel değer yargıları olarak ifade etmektedir (Raymond, 1997). Bu tanımlamaya göre matematiksel problem çözmeye yönelik inancın kişinin mevcut problem ile alakalı biçimde geliştirdiği, zihnindeki mevcut kavrayışlar, ana varsayımlar ve iddialar olduğu söylenebilir. Matematik öğretiminde sadece öğretmenin öğretim yaklaşımı ve öğrencinin başarısı etkili değil aynı zamanda matematiğin doğası, öğretme ve öğrenmeye yönelik inançlarda etkilidir. Bireylerin matematiği öğrenmede matematik hakkındaki inançları pozitif yönde bir yer tutmaktadır (McLeod, 1992). Bireylerin matematik ile ilgili önceki deneyimlerinden sonra varolan bu inançlar, matematik öğrenmeyi pozitif yönde desteklemekle birlikte öğrenme seviyesinin yükselmesine etkisi bulunmaktadır (McLeod ve McLeod, 2002; Raymond, 1997). Eğitim hayatı süresince oluşan matematik ile ilgili bu inançlar matematik problemi çözme ile ilgili inançlarını ve matematik öğrenme başarısını da olumlu yönde etkilemektedir (Byron, 1995; Kayaaslan, 2006; Schoenfeld, 1989). Bireyin öğrenmelerini ve davranışlarını istenen seviyelere taşımak amacıyla kendi kapasitesine olan inancı özyeterlilik (Bandura, 1997). Özyeterlilik inançları yüksek olan kişiler, öğrenme süreçlerinde, belirledikleri hedefe yönelik görevlerini planlama, kontrol etme, izleme, kendi çalışma davranışlarını ve kabullendikleri sorumluluğun hepsini uyum içerisinde devam ettirirler (Zimmerman ve Martinez-Pons, 1986). Bireyin problem çözmede kendine değer biçmesi, güvenmesi ve problem çözme konusunda yeterli görmesi; yani özyeterlilik ve özgüven sahibi olması anlamına gelir. Bu yüzden problem çözme becerisi edinebilmek için özyeterlilik inancının yeterli seviyede olması gerektiği söylenebilir.

Özyeterlilik bilinci; bireyin doğrudan kişisel başarısının, gözlemlendiği modellerin, sosyal yaşamda inandırma yöntemlerinin (isteklendirme, özendirme) ve psikolojik kaynaklarının (tasa, kabiliyet, öğreti) etmenlerin yardımıyla oluşabilmektedir (Schunk, 2011). Özyeterlilik teorisine dayandırılan akademik özyeterlilik; kişinin akademik bir alanda başarılı olabileceğine yönelik inancıdır (Bandura, 1997). Matematik öğretiminin duyuşsal alanının önemli etkenlerinden birisi özyeterlilik (Kiemanesh, Hejazi ve Esfahani, 2004). Matematik özyeterlilik ile matematik başarısı arasında orta seviyede bir ilişkinin olduğu belirtilmektedir (Hackett ve Betz 1989). Duyuşsal özelliklerden özyeterlilik kavramı okulda öğrenme ve başarı faaliyetleriyle yakından ilgilidir (Schunk, 2011). Zimmerman (1995) akademik özyeterliliğin temel özelliklerini; belirli bir görevi gerçekleştirme yeteneği hakkındaki

yargılarını kapsamakta, özyeterlilik inancı, farklı alanlarla bağlantılı olup çok boyutludur, özyeterlilik duruma göre bir özellik sergilemekte, özyeterlilik ölçümü performans için saptanan ölçütler temel alınarak ölçülmektedir. Bireylerin akademik yeteneklerine bağlı olarak geliştirmiş oldukları inançları, kendilerinin öğrendiği bilgi ve beceriler ile neler yapabileceklerini fark etmelerine imkan vermektedir (Bıkmaz, 2004). Bireylerin akademik özyeterlilik bilinci ve matematikteki başarıları arasında anlamlı ilişkilerin olduğu gözlenmiştir (Cribari, 2006; House, 2003; Bourquin, 1999). Lise öğrencilerinin bilişsel becerileri kontrol edildiği durumda bile matematiğe yönelik özyeterlilik algıları ve matematik problemlerini çözüme başarıları arasında güçlü ve doğrusal bir ilişki olduğu söylenebilir. Özyeterliliğin, öğrencilerin genel akademik başarısını tahmin etme gibi problem çözüme başarısını da tahmin etmekte önemli bir rol oynadığı belirtilmektedir (Pajares ve Kranzler, 1995). Özyeterlilik algısının ile matematik başarısının birbirleriyle yüksek düzeyde bir ilişkili olduğunu, kız öğrencilerin kaygı düzeylerinin daha yüksek ve özyeterlilik bilinçlerinin daha düşük düzeyde olmasına karşın erkek öğrencilerin kaygı düzeylerinin daha düşük ve erkek öğrencilerin özyeterlilik bilinçlerinin daha yüksek seviyede olduğunu ifade etmişlerdir (Malpass, O'Neil ve Hocevar 1996). Mason ve Scrivani'e (2004) göre ilköğretim öğrencilerin matematik ve matematik ile ilgili problem çözüme hakkındaki inançları ile matematikte ortaya koydukları performansları ve anlamaları arasında belirgin bir şekilde ilişki olduğunu ifade etmektedirler. Kız öğrencilerin özyeterlilik algısının erkek öğrencilerin özyeterlilik algısına nazaran anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu fakat yaş değişkeni yönünden karşılaştırıldığında anlamlı bir ilişki bulunmadığını ifade etmektedirler (Kumar ve Lal, 2006). Lise 10. Sınıf öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada problemin okunup cevaplanmasından sonra, probleme dair inançların farklılaştığını ifade etmişlerdir. Bu inançlar, öğrencilerin yeterli bilgi ve beceri sahibi olma durumlarında bile öğrencilerin problem çözümlerindeki başarılarına olumsuz yönde etki ettiğini belirtmişlerdir (Yılmaz, 2007). Problem çözmeye yönelik inanç sistemleri ve yaklaşımları arasında kompleks bir ilişki olduğu üzerine bulgular belirlemişlerdir (Callejo ve Vila, 2009). İnançları ve tutumlarına göre öğrenciler genellikle dört kategoriye ayrılır. Bazı öğrenciler çok çalışır, problem çözüme yeteneklerine güvenirlir, bazı öğrenciler yanlış cevap vermekten korktukları için öğretmenin ağzından çıkan her şeyi ezberlemeye çalışırlar, bazı öğrenciler matematiği anlayamayacaklarına inandıkları için az çalışırlar, bazı öğrenciler ise matematiğin kendilerine yarar sağlamayacağına inandıkları için az çalışırlar. Birinci grup matematiğe karşı olumlu ve kendine güvenli bir tutum takınmalarını sağlayan uyumlayıcı inançlara sahiptir. Diğer üç grup ise öğrenmeyi gelişen ve eğlenceli bir süreç olarak görmelerine engel olan çeşitli uyumsuz inanç kombinasyonlarına sahiptir. Birçok öğrenci birden fazla kategoriye girdiğini veya içinde buldukları kategorinin öğretmene veya materyale bağlı olduğunu düşünür (Bassarear, 1997). Lise öğrencilerinin matematik kaygıları bakımından sınıf seviyelerine göre kayda değer bir farkın olmadığını ifade etmekteydiler (Yenilmez ve Özabacı, 2003). Ortaöğretim öğrencilerinin sınıf seviyesi yükseldikçe, matematik dersi ile ilgili özyeterlilik inanç puanları ile bu derse yönelik tutum puanlarının ortalamasının arttığı ifade etmektedirler. Ayrıca matematik dersin ile ilgili kaygı düzeyleri puan ortalamalarının ise azaldığını ifade etmektedirler (Kurbanoglu ve Takunyacı, 2012). Sezgin'e (2013) göre, öğrencilerin matematiğe yönelik tutum ile akademik özyeterlilikleri arasında anlamlı bir seviyede ilişki olduğu söylenebilir. Ortaöğretim öğrencilerinin problem çözüme becerileri bakımından kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha iyi olduğu ifade edilmektedir.

Yapılan literatür incelendiğinde ortaöğretim öğrencilerinin problem çözüme inançları ve akademik özyeterlilik arasındaki ilişki durumunun bazı değişkenler bazında incelenmediği gözlenmiştir. Bundan dolayı bu çalışmada, ortaöğretim öğrencilerinin matematiksel problem çözmeye yönelik inançları ve akademik özyeterlilik algısının bazı değişkenler (okul türü, cinsiyet, sınıf düzeyi) arasında kayda değer bir ilişkinin durumunu incelemektir. Bu hedef gözelttilerek;

1. Öğrencilerin matematiksel problem çözmeye yönelik inançları okul türüne göre istatistiksel olarak kayda değer bir farklılık oluşturmakta mıdır?
2. Öğrencilerin matematiksel problem çözmeye yönelik inançları sınıf seviyelerine göre istatistiksel olarak kayda değer bir farklılık oluşturmakta mıdır?

3. Öğrencilerin matematiksel problem çözmeye yönelik inançları cinsiyete göre istatistiksel olarak kayda değer bir farklılık oluşturmaktadır mıdır?
4. Öğrencilerin akademik özyeterlilik algıları okul tipine göre istatistiksel olarak kayda değer bir farklılık oluşturmaktadır mıdır?
5. Öğrencilerin akademik özyeterlilik algıları sınıf seviyesine göre istatistiksel olarak kayda değer bir farklılık oluşturmaktadır mıdır?
6. Öğrencilerin akademik özyeterlilik algıları cinsiyete göre istatistiksel olarak kayda değer bir farklılık oluşturmaktadır mıdır?
7. Öğrencilerin matematiksel problem çözmeye yönelik inançları ve akademik özyeterlilik algıları arasında istatistiksel olarak kayda değer bir ilişki var mıdır?

sorularına cevap aranacaktır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmanın amacı matematiksel problem çözmeye yönelik inançlarını “Matematiksel Beceri”, “Matematiğin Yeri”, “Problemi Anlama”, “Matematiğin Önemi” ve ‘Problem Çözme Becerisi’ ile faktörleri yönünden, akademik özyeterlilik algılarının; okul türü, sınıf düzeyi, cinsiyet değişkenleri bazında incelenmesidir. Bu araştırma sonucunda beş faktörün Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı sırasıyla 0.911, 0.777, 0.720, 0.754 ve 0.765 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin bütünü için bakıldığında Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ise 0.865 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca akademik öz yeterlilik ölçeği 33 maddeli ve 5’li likert derecelendirmeye göre A=1 ‘oldukça az güvenirim’ ve E=5 ‘çok fazla güvenirim’ ifadeleri arasında A=1, B=2, C=3, D=4, E=5 olacak şekilde değerlendirilmektedir. Bu çalışmada Cronbach Alfa katsayısı ölçeğin tamamı için 0.90 olarak hesaplanmıştır.

Katılımcılar

Bu çalışmanın örneklemini İç Anadolu Bölgesinde bir il merkezinde 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılında öğrenim gören lise birinci ve lise son sınıf öğrencisi toplam 418 kişi oluşturmaktadır. Araştırmaya katılmış olan öğrencilerin cinsiyet, okul ve sınıf seviyelerine göre dağılımını Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1. Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler

Değişken	N	%
Cinsiyet		
Kız	242	58
Erkek	176	42
Okul		
Meslek lisesi	193	46
Anadolu lisesi	138	33
Fen Lisesi	44	11
Sosyal bilimler lisesi	43	10
Sınıf		
9. sınıf	217	52
12. sınıf	201	48

Araştırma örneklemini %58’i (N=242) kız, %42’si (N=176) erkek olmak üzere toplam 418 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin % 46’sı (N=193) meslek lisesi’ne, %33’ü (N=138) anadolu lisesi’ne, %11’i (N=44) fen lisesi’ne, %10 (N=43) sosyal bilimler lisesi’ne devam etmektedir. Öğrencilerin %52’si (N=217) 9. sınıfta, %48’i (N=201) 12. sınıfta öğrenim görmektedir. Bütün lise türünde haftalık altı saat matematik ders vardır.

Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada çalışmaya katılan öğrencilerden problem çözmeye yönelik inançları ve akademik özyeterlilikleri ile ilgili bilgiler toplanmıştır. Katılımcılara Problem çözmeye yönelik inançlarını belirlemek için Matematiksel Problem Çözmeye Yönelik İnanç Ölçeği (Kloosterman & Stage, 1992, Türkçe'ye uyarlayan, Hacıömeroğlu, 2011b) ve Akademik özyeterlilik inançlarının belirlenmesinde Akademik Öz-Yeterlilik Ölçeği (Owen & Froman, 1988 Türkçe'ye uyarlayan Kemer, 2006) kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan Kişisel Bilgi Formu yardımıyla, katılımcılardan öğrenimlerine devam ettikleri okul, sınıf, cinsiyet durumuna dair bilgiler toplanmıştır. Bu bilgilerin toplanması için gerekli etik izinler alınmıştır. Örneklem uzayında olan ortaöğretim kurumlarının yöneticileri ile görüşüp izin belgelerimiz ibraz edilerek uygun zaman ayarlamaları yapılmıştır. Verileri toplama süresi dört hafta sürmüştür. Matematiksel Problem Çözmeye Yönelik İnanç Ölçeği, Akademik Öz-Yeterlilik Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu aynı zamanda uygulanmıştır.

Matematiksel Problem Çözmeye Yönelik İnanç Ölçeği

Kloosterman ve Stage (1992) tarafından oluşturulan Türkçeye de Hacıömeroğlu (2011b) tarafından uyarlanmış olan Matematiksel Problem Çözmeye Yönelik İnanç Ölçeği (PÇYİÖ) kullanılmıştır. Bu ölçeğin açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen neticeler, ölçeğin Türkçe formunda "Matematiksel Beceri", "Matematiğin Yeri", "Problemi Anlama", "Matematiğin Önemi" ve "Problem Çözme Becerisi" olmak üzere beş faktörden oluşmaktadır. Hacıömeroğlu (2011a) tarafından öğretmen adaylarına uyarlanan ölçek; uzmanlar tarafından değerlendirilerek kullanılan kelime, kavram ve ifade bakımından lise öğrencilerine uygulanabilir olduğu görüşüne varılmıştır. Kullanılan ölçek için gerekli izinler alınmıştır.

Akademik Öz-Yeterlilik Ölçeği (AÖYÖ)

Owen ve Froman (1988)'ın geliştirdiği ve Türkçe'ye uyarlaması Kemer (2006) tarafından yapılan Akademik Öz-Yeterlilik Ölçeği ile çalışmaya katılan öğrencilerin akademik özyeterlilik inançları, belirlenmiştir. Kullanılan ölçek için gerekli izinler alınmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu yardımıyla, katılımcılardan öğrenim sürdürdükleri okul, sınıf, cinsiyet durumuna ilişkin bilgiler toplanmıştır.

Verilerin Analiz Edilmesi

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde Kolmogorov-Smirnov Testi sonucu verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiş ($p=.000$) ve nonparametrik testlerden Spearman Korelasyon, Mann Whitney U, Kruskal Wallis teknikleri kullanılmıştır. İstatistiksel çözümleme işlemlerinin tamamında bir istatistik analiz paket programı uygulanmıştır.

BULGULAR

Bu araştırmada, öncelikle problem çözmeye yönelik inanç ölçeği ile akademik özyeterlilik ölçeğinden elde edilen veriler değerlendirilip aralarındaki ilişki incelenmiştir. Daha sonra öğrencilerin problem çözmeye yönelik inançlarının demografik verilere göre farklılaşması incelenmiştir.

Analizlere geçilmeden önce problem çözmeye yönelik inanç ve alt faktörleri ile akademik özyeterlilik dağılımlarını incelemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov Testi yapılmıştır. Bunun sonucu aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 2. *Problem Çözmeye Yönelik İnanç ve Alt Faktörleri Puanları ile Akademik Öz-Yeterlilik Puanları Kolmogorov-Smirnov Testi*

Faktörler	İstatistik	Serbestlik Derecesi	p
Problem çözme	,067	418	,000
Matematiksel beceri	,140	418	,000
Matematiğin yeri	,107	418	,000
Problemi anlama	,087	418	,000
Matematiğin önemi	,116	418	,000
Problem çözme becerisi	,121	418	,000
Akademik öz yeterlik	,049	418	,017

Kolmogorov-Smirnov Testine göre $p < .05$ olduğu için problem çözmeye yönelik inanç ve alt faktörleri ile akademik özyeterlilik dağılımları normal değildir. Dağılıma ilişkin analiz sonuçlarına göre; öğrencilerin problem çözmeye yönelik inançları ile akademik özyeterlilik arasındaki ilişkilerin incelenmesinde Spearman Korelasyon analizi kullanılırken, öğrencilerin problem çözmeye yönelik inanç ve alt faktörleri ile akademik özyeterliliklerinin okul türüne, sınıf düzeyine ve cinsiyete göre farklılaşmasının incelenmesinde Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis Testleri kullanılmasına karar verilmiştir.

Öğrencilerin problem çözmeye yönelik inancının okul türüne göre farklılaşmasının incelenmesinde kullanılan Kruskal Wallis Analiz sonuçları Tablo 3 de sunulmuş olup problem çözmeye yönelik inancın okul türüne göre farklılaşmakta olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Analiz sonuçlarına göre fen lisesi öğrencilerinin problem çözmeye yönelik inancın diğer lise türlerine göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anadolu lisesi öğrencilerinde meslek lisesi ve sosyal bilimler lisesi öğrencilerinden daha olumlu olduğu görülmüştür. Meslek lisesi ile sosyal bilimler lisesi öğrencilerinin ise problem çözmeye yönelik inançları arasında istatistiksel bakımdan kaydadeğer bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 3. *Öğrencilerin Problem Çözmeye Yönelik İnancının Okul Türüne Göre Farklılaşmasının İncelenmesi Kruskal Wallis Analiz Sonuçları*

	Okul Türü	N	Sıra ortalaması	Chi-kare	Sd	p
Problem Çözme	meslek lisesi	144	181,75	25,710	3	,000
	fen lisesi	44	259,69			
	anadolu lisesi	138	237,37			
	sosyal bilimler lisesi	92	187,13			
Matematiksel Beceri	meslek lisesi	144	188,00	14,830	3	,002
	fen lisesi	44	242,81			
	anadolu lisesi	138	232,51			
	sosyal bilimler lisesi	92	192,71			
Matematiğin Yeri	meslek lisesi	144	198,17	4,435	3	,218
	fen lisesi	44	215,83			
	anadolu lisesi	138	225,63			
	sosyal bilimler lisesi	92	200,01			
Problemi Anlama	meslek lisesi	144	177,13	34,074	3	,000
	fen lisesi	44	285,76			
	anadolu lisesi	138	230,46			
	sosyal bilimler lisesi	92	192,27			
	meslek lisesi	144	180,75			

Matematiğin Önemi	fen lisesi	44	230,18	23,925	3	,000
	anadolu lisesi	138	245,22			
	sosyal bilimler lisesi	92	191,03			
Problem çözme becerisi	meslek lisesi	144	210,83	5,368	3	,147
	fen lisesi	44	246,99			
	anadolu lisesi	138	202,37			
	sosyal bilimler lisesi	92	200,19			
Toplam		418				

Okul türüne göre problem çözmeye yönelik inancın altboyutlar, problem çözme, matematiksel beceri, matematiğin yeri, problemi anlama, matematiğin önemi ve problemçözme becerisi olarak bakıldığından fen lisesi öğrencileri ile diğer lise türleri öğrencilerinde arasında kaydadeğer bir farklılık olduğu görülmektedir. Problem çözme, matematiksel beceri ve matematiğin yeri faktörleri bakımından meslek lisesi ile sosyal bilimler lisesi arasında anlamlı bir farklılık gözükmemektedir. Problem çözme, matematiğin yeri, problemi anlama, matematiğin önemi ve problem çözme becerisi bakımından fen lisesi ve Anadolu lisesi öğrencileri arasında fen lisesi lehine kaydadeğer farklılık gözükmemektedir. Problem çözme faktöründe anlamlı farklılık meslek lisesi lehinde iken diğer alt faktörlerde meslek lisesi lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir.

Okul türleri göre ortalamalar arasında kaydadeğer bir fark olduğunu görebilmek için Mann Whitney U testi ile belirlenmiştir.

Tablo 4. Problem Çözmeye Yönelik İncanın Toplam Puanları Ve Alt Boyut Puanlarının Meslek Lisesi Ve Fen Lisesine Göre Karşılaştırılması Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Okul Türü	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Mann-Whitney U	p
Problem çözme	meslek lisesi	144	86,54	12462,00	2022,000	,000
	fen lisesi	44	120,55	5304,00		
Matematiksel beceri	meslek lisesi	144	88,80	12787,50	2347,500	,009
	fen lisesi	44	113,15	4978,50		
Matematiğin yeri	meslek lisesi	144	92,68	13346,50	2906,500	,407
	fen lisesi	44	100,44	4419,50		
Problemi anlama	meslek lisesi	144	83,26	11990,00	1550,000	,000
	fen lisesi	44	131,27	5776,00		
Matematiğin önemi	meslek lisesi	144	89,50	12887,50	2447,500	,022
	fen lisesi	44	110,88	4878,50		
Problem çözme becerisi	meslek lisesi	144	90,68	13058,00	2618,000	,079
	fen lisesi	44	107,00	4708,00		
Toplam		188				

Fen lisesi öğrencilerinin Problem Çözmeye Yönelik İnanç ölçeğindeki problem çözme, matematiksel beceri, matematiğin yeri, problem anlama, matematiğin önemi ve problem çözme beceri bakımından meslek lisesi öğrencileri arasında fen lisesi öğrencileri lehine çok büyük kaydadeğer bir farklılık görülmektedir.

Tablo 5. Problem Çözmeye Yönelik İncanın Toplam Puanları ve Alt Boyut Puanlarının meslek lisesi ve Anadolu Lisesine Göre Karşılaştırılması Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Okul Türü	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Mann-whitney U	p
Problem çözme	meslek lisesi	144	123,02	17715,00	7275,000	,000
	anadolu lisesi	138	160,78	22188,00		
Matematiksel beceri	meslek lisesi	144	126,77	18255,00	7815,000	,002
	anadolu lisesi	138	156,87	21648,00		
Matematiğin yeri	meslek lisesi	144	132,44	19071,50	8631,500	,056

	anadolu lisesi	138	150,95	20831,50		
Problemi anlama	meslek lisesi	144	123,60	17799,00	7359,000	,000
	anadolu lisesi	138	160,17	22104,00		
Matematiğin önemi	meslek lisesi	144	120,12	17297,00	6857,000	,000
	anadolu lisesi	138	163,81	22606,00		
Problem çözme becerisi	meslek lisesi	144	144,23	20768,50	9543,500	,563
	anadolu lisesi	138	138,66	19134,50		
	Toplam	282				

Anadolu lisesi öğrencilerinin Problem Çözmeye Yönelik İnanç ölçeğindeki problem çözme, matematiksel beceri, matematiğin yeri, problem anlama ve matematiğin önemi bakımından meslek lisesi öğrencileri arasında fen lisesi öğrencileri lehine çok büyük kaydadeğer bir farklılık görülmektedir. Fakat problem çözme beceri bakımından çok büyük bir fark görülmemektedir.

Tablo 6. *Problem Çözmeye Yönelik İnançın Toplam Puanları ve Alt Boyut Puanlarının Meslek Lisesi ve Sosyal Bilimler Lisesine Göre Karşılaştırılması Mann Whitney U Testi Sonuçları*

	Okul Türü	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Mann-Whitney U	P
Problem çözme	meslek lisesi	144	117,18	16874,50	6434,500	,711
	sosyal bilimler lisesi	92	120,56	11091,50		
Matematiksel beceri	meslek lisesi	144	117,43	16909,50		
	sosyal bilimler lisesi	92	120,18	11056,50	6469,500	,762
Matematiğin yeri	meslek lisesi	144	118,05	16998,50		
	sosyal bilimler lisesi	92	119,21	10967,50	6558,500	,898
Problemi anlama	meslek lisesi	144	115,26	16597,00		
	sosyal bilimler lisesi	92	123,58	11369,00	6157,000	,360
Matematiğin önemi	meslek lisesi	144	116,13	16723,00		
	sosyal bilimler lisesi	92	122,21	11243,00	6283,000	,503
Problem çözme becerisi	meslek lisesi	144	120,92	17413,00		
	sosyal bilimler lisesi	92	114,71	10553,00	6275,000	,491
	Toplam	236				

Meslek lisesi ile sosyal bilimler lisesi öğrencilerinin problemi anlama ve matematiğin önemi bakımından sosyal bilimler lisesi öğrencileri lehinde anlamlı bir farklılık görülmekte iken problem çözme becerisinde meslek lisesi öğrencileri lehinde anlamlı bir farklılık görülmektedir. Problem çözme, matematiksel beceri ve matematiğin yeri bakımından her iki lise türü öğrencileri arasında kaydadeğer bir farklılık gözlenmemektedir.

Tablo 7. *Problem Çözmeye Yönelik İnançın Toplam Puanları ve Alt Boyut Puanlarının Anadolu Lisesi ve Fen Lisesine Göre Karşılaştırılması Mann Whitney U Testi Sonuçları*

	Okul Türü	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Mann-Whitney U	P
Problem çözme	fen lisesi	44	99,85	4393,50		
	anadolu lisesi	138	88,84	12259,50	2668,500	,227
Matematiksel beceri	fen lisesi	44	94,93	4177,00		
	anadolu lisesi	138	90,41	12476,00	2885,000	,617

Matematiğin yeri	fen lisesi	44	88,24	3882,50		
	anadolu lisesi	138	92,54	12770,50	2892,500	,636
Problemi anlama	fen lisesi	44	110,83	4876,50		
	anadolu lisesi	138	85,34	11776,50	2185,500	,005
Matematiğin önemi	fen lisesi	44	87,68	3858,00		
	anadolu lisesi	138	92,72	12795,00	2868,000	,578
Problem çözme becerisi	fen lisesi	44	106,56	4688,50		
	anadolu lisesi	138	86,70	11964,50	2373,500	,028
	Toplam	182				

Anadolu lisesive fen lisesi öğrencilerinin problem çözme, matematiksel beceri, matematiğin yeri ve matematiğin önemi bakımından aralarında kaydadeğer bir farklılık görülmemektedir. Problemi anlama ve problem çözme beceri bakımından fen lisesi öğrencileri lehine kaydadeğer bir farklılık görülmektedir.

Tablo 8. *Problem Çözmeye Yönelik İnançın Toplam Puanları ve Alt Boyut Puanlarının Fen Lisesi ve Sosyal Bilimler Lisesine Göre Karşılaştırılması Mann Whitney U Testi Sonuçları*

	Okul Türü	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Mann-Whitney U	P
Problem çözme	fen lisesi	44	84,30	3709,00		
	sosyal bilimler lisesi	92	60,95	5607,00	1329,000	,001
Matematiksel beceri	fen lisesi	44	79,73	3508,00	1530,000	,021
	sosyal bilimler lisesi	92	63,13	5808,00		
Matematiğin yeri	fen lisesi	44	72,15	3174,50	1863,500	,454
	sosyal bilimler lisesi	92	66,76	6141,50		
Problemi anlama	fen lisesi	44	88,66	3901,00		
	sosyal bilimler lisesi	92	58,86	5415,00	1137,000	,000
Matematiğin önemi	fen lisesi	44	76,63	3371,50		
	sosyal bilimler lisesi	92	64,61	5944,50	1666,500	,095
Problem çözme becerisi	fen lisesi	44	78,43	3451,00		
	sosyal bilimler lisesi	92	63,75	5865,00	1587,000	,041
	Toplam	136				

Problem Çözmeye Yönelik İnanç ölçeğinin problem çözme, matematiksel beceri, matematiğin yeri, problem anlama, matematiğin önemi ve problem çözme becerisi bakımından fen lisesi ve sosyal bilimler lisesi öğrencileri arasında fen lisesi öğrencileri lehine çok büyük kaydadeğer bir farklılık görülmektedir.

Tablo 9. *Problem Çözmeye Yönelik İnançın Toplam Puanları ve Alt Boyut Puanlarının Anadolu Lisesive Sosyal Bilimler Lisesine Göre Karşılaştırılması Mann Whitney U Testi Sonuçları*

	Okul Türü	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Mann-Whitney U	p
Problem çözme	anadolu lisesi	138	126,75	17492,00		
	sosyal bilimler lisesi	92	98,62	9073,00	4795,000	,002
Matematiksel beceri	anadolu lisesi	138	124,23	17144,00		
	sosyal bilimler lisesi	92	102,40	9421,00	5143,000	,014
Matematiğin yeri	anadolu lisesi	138	121,14	16717,50		
	sosyal bilimler lisesi	92	107,04	9847,50	5569,500	,114

Problemi	anadolu lisesi	138	123,95	17104,50		
anlama	sosyal bilimler lisesi	92	102,83	9460,50	5182,500	,018
Matematiğin	anadolu lisesi	138	127,69	17621,50		
önemi	sosyal bilimler lisesi	92	97,21	8943,50	4665,500	,001
Problem	anadolu lisesi	138	116,01	16009,50		
çözme becerisi	sosyal bilimler lisesi	92	114,73	10555,50	6277,500	,886
	Toplam	230				

Anadolu lisesi öğrencilerinin problem çözme becerisi bakımından sosyal bilimler lisesi öğrencileri arasında anadolu lisesi öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık gözlenmez iken diğer alt faktörlerde anadolu lisesi öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık gözlenmektedir.

Sonuç olarak, Problem Çözmeye Yönelik İnanç okul türüne göre farklılaştığı görülmektedir. Fen lisesi öğrencilerinin Problem Çözmeye Yönelik İnançın toplam ve alt boyut puanları bakımından diğer lise türleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Fen lisesi öğrencilerinin problemi anlama ve problem çözme becerisi alt boyutu puanları anadolu lisesi öğrencilerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Fen lisesi öğrencilerinin Problem Çözmeye Yönelik İnançın toplam ve matematiksel beceri, matematiğin önemi, problemi anlama alt boyut puanları meslek lisesi öğrencilerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Anadolu lisesi öğrencilerinin Problem Çözmeye Yönelik İnançın toplam ve matematiksel beceri, problemi anlama ve matematiğin önemi alt boyutu puanlarının meslek lisesi öğrencilerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Anadolu lisesi öğrencilerinin Problem Çözmeye Yönelik İnançın toplam ve matematiksel beceri, matematiğin önemi ve problemi anlama alt boyut puanlarının sosyal bilimler lisesi öğrencilerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Sosyal bilimler lisesi ve meslek lisesi öğrencilerinin ise Problem Çözmeye Yönelik İnançın hem toplam puan hem de alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Tablo 10. Öğrencilerin matematiksel problem çözmeye yönelik inançları sınıf düzeyine göre incelenmesi Mann Whitney testi

	Okul Türü	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Mann-Whitney U	p
Problem çözme	9. sınıf	217	214,25	46491,50		
	12. sınıf	201	204,38	41079,50	20778,500	,404
Matematiksel beceri	9. sınıf	217	211,09	45807,00		
	12. sınıf	201	207,78	41764,00	21463,000	,778
Matematiğin yeri	9. sınıf	217	210,22	45617,50		
	12. sınıf	201	208,72	41953,50	21652,500	,899
Problemi anlama	9. sınıf	217	212,11	46027,00		
	12. sınıf	201	206,69	41544,00	21243,000	,646
Matematiğin önemi	9. sınıf	217	217,47	47191,50		
	12. sınıf	201	200,89	40379,50	20078,500	,159
Problem çözme becerisi	9. sınıf	217	214,58	46563,00		
	12. sınıf	201	204,02	41008,00	20707,000	,368
	Toplam	418				

Yukarıdaki tablo incelendiğinde Mann Whitney Analiz sonuçlarına göre 9. sınıf öğrencileri ile 12. sınıf öğrencileri arasında problem çözme, problem çözme becerisi, matematiğin önemi ve problemi anlama bakımından lise son sınıf öğrenleri lehine kaydadeğer bir farklılık gözlenmektedir. Matematiksel beceri ve matematiğin yeri bakımından sınıf seviyeleri arasında kaydadeğer bir farklılık gözlenmemektedir.

Tablo 11. Öğrencilerin problem çözmeye yönelik inançlarının cinsiyete göre incelenmesi Mann Whitney U testi

	Cinsiyet	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Mann-Whitney U	p
Problem Çözme	Kız	242	224,08	54227,50	17767,500	,004
	Erkek	176	189,45	33343,50		
Matematiksel beceri	Kız	242	223,11	53993,00	18002,000	,007
	Erkek	176	190,78	33578,00		
Matematiğin yeri	Kız	242	216,90	52489,00	19506,000	,141
	Erkek	176	199,33	35082,00		
Problemi anlama	Kız	242	218,67	52917,50	19077,500	,068
	Erkek	176	196,89	34653,50		
Matematiğin önemi	Kız	242	218,08	52774,50	19220,500	,087
	Erkek	176	197,71	34796,50		
Problem çözme becerisi	Kız	242	215,99	52270,00	19725,000	,194
	Erkek	176	200,57	35301,00		
	Toplam	418				

Cinsiyete göre problem çözmeye yönelik inançları incelendiğinde, öğrencilerin problem çözmeye yönelik inançları toplam puanları ile sadece matematiksel beceri boyutu puanları arasında kızlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Cinsiyete göre problem çözmeye yönelik inancın toplam puanları ile matematiksel beceri boyutu puanları açısından kız öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık bulunurken, matematiğin yeri boyutu, problemi anlama boyutu, matematiğin önemi boyutu ve problem çözme becerisi boyutu puanları açısından anlamlı bir fark yoktur. Bir başka deyişle, kız öğrencilerin problem çözmeye yönelik inancın toplam puanları ile matematiksel beceri boyutu puanları açısından erkek öğrencilere kıyasla daha olumludur.

Öğrencilerin akademik özyeterlilik algıları okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır mıdır?

Tablo 12. Öğrencilerin Problem Çözmeye Yönelik İnançlarının Okul Türüne Göre Farklılaşmasının İncelenmesi Kruskal Wallis Analiz Sonuçları

	Okul Türü	N	Sıra ort.	Chi-kare	df	p
Akademik özyeterlilik algıları	meslek lisesi	144	175,38	17,749	3	,000
	fen lisesi	44	232,94			
	anadolu lisesi	138	228,53			
	sosyal bilimler lisesi	92	223,15			
	lisesi					
	Toplam	418				

Öğrencilerin akademik özyeterlilik algılarının okul türüne göre farklılaşmasının incelenmesinde akademik özyeterlilik algılarının okul türüne göre farklılaşmakta olduğu bulgusuna ulaşılmaktadır. Analiz sonuçları değerlendirildiğinde sıra ortalamalarına göre fen lisesi öğrencilerinin akademik özyeterlilik algılarının diğer lise öğrencilerinden daha olumlu olduğu görülmektedir. Anadolu lisesi öğrencilerinin akademik özyeterlilik algılarının meslek lisesi ve sosyal bilimler lisesi öğrencilerinden

daha olumlu olduğu gözlenmektedir. Sosyal bilimler lisesi öğrencilerinin akademik özyeterlilik algıları meslek lisesi öğrencilerinden daha olumlu olduğu sonucuna varılabilir. Akademik özyeterlilik algıları bakımından sıralandığında fen lisesi, anadolu lisesi, sosyal bilimler lisesi ve meslek lisesi şeklinde bir sıralama yapılabilir.

Öğrencilerin Akademik Özyeterlilik Algılarının lise türlerinin bir birleri ile karşılaştırması Mann Whitney U Testi ile arasında istatistiksel olarak sonuçları aşağıdaki tabloda ifade edilmiştir.

Tablo 13. Akademik Özyeterlilik Algıları Puanlarının Lise Değişkenlerine Göre Karşılaştırılması Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Okul Türü	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Mann-Whitney U	p
Akademik özyeterlilik algıları	meslek lisesi	144	88,48	12740,50		
	fen lisesi	44	114,22	5025,50	2300,5	,006
	Toplam	188				
Akademik özyeterlilik algıları	meslek lisesi	144	123,50	17783,50		
	anadolu lisesi	138	160,29	22119,50	7343,500	,000
	Toplam	282				
Akademik özyeterlilik algıları	meslek lisesi	144	108,41	15610,50	5170,500	,004
	sosyal bilimler lisesi	92	134,30	12355,50		
	Toplam	236				
Akademik özyeterlilik algıları	fen lisesi	44	93,66	4121,00		
	anadolu lisesi	138	90,81	12532,00	2941,000	,755
	Toplam	182				
Akademik özyeterlilik algıları	fen lisesi	44	70,07	3083,00		
	sosyal bilimler lisesi	92	67,75	6233,00	1955,000	,748
	Toplam	136				
Akademik özyeterlilik algıları	anadolu lisesi	138	116,43	16068,00		
	sosyal bilimler lisesi	92	114,10	10497,00	6219,000	,794
	Toplam	230				

Fen lisesi ve meslek lisesi öğrencilerinin akademik özyeterlilik algıları karşılaştırıldığında fen lisesi öğrencileri lehine kaydadeğer bir fark gözlenmektedir. Fen lisesi öğrencilerinin akademik özyeterlilik algıları puanları ($\bar{X}_{\text{sıra}} = 114,22$), meslek lisesi öğrencilerinin akademik özyeterlilik algıları toplam puanlarından ($\bar{X}_{\text{sıra}} = 88,48$) kaydadeğer seviyeden daha yüksek olduğu görülmektedir. [$U = 2300,5$, $p = .000$]. Anadolu lisesi ve meslek lisesi öğrencilerinin akademik özyeterlilik algıları karşılaştırıldığında akademik özyeterlilik algıları puanları arasında anadolu lisesi öğrencileri lehine kaydadeğer bir fark gözlenmektedir. Anadolu lisesi öğrencilerinin akademik özyeterlilik algıları puanları ($\bar{X}_{\text{sıra}} = 160,29$), meslek lisesi öğrencilerinin akademik özyeterlilik algıları puanlarından ($\bar{X}_{\text{sıra}} = 123,50$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyden daha yüksek olduğu gözlenmektedir. [$U = 7343,500$, $p = .000$]. Meslek lisesi ve sosyal bilimler lisesi öğrencilerinin akademik özyeterlilik algıları karşılaştırıldığında akademik özyeterlilik algıları puanları arasında sosyal bilimler lisesi öğrencileri lehine kaydadeğer bir fark bulunmuştur. Öyle ki, sosyal bilimler lisesi öğrencilerinin akademik özyeterlilik algıları puanları ($\bar{X}_{\text{sıra}} = 134,30$), meslek lisesi öğrencilerinin akademik özyeterlilik algıları puanlarından ($\bar{X}_{\text{sıra}} = 108,41$) istatistiksel olarak kaydadeğer düzeyde daha yüksek görülmektedir. [$U = 5170,500$, $p = .004$]. Meslek lisesi ve sosyal bilimler lisesi öğrencilerinin akademik özyeterlilik algıları karşılaştırıldığında akademik özyeterlilik algıları puanları arasında kaydadeğer bir fark görülmemektedir. [$U = 2941,000$, $p = .755$]. Fen lisesi ve sosyal bilimler lisesi öğrencilerinin akademik özyeterlilik algıları karşılaştırıldığında akademik

özyeterlilik algıları puanları arasında kaydadeğer bir fark gözlenmektedir. [U =1955,000, p= . 748]. Anadolu lisesive sosyal bilimler lisesi öğrencilerinin akademik özyeterlilik algıları karşılaştırıldığında akademik özyeterlilik algıları puanları arasında kaydadeğer bir fark bulunmamıştır.[U =6219,000, p= . 794]. Sonuç olarak, akademik özyeterlilik algıları okul türüne göre farklılaşmaktadır. Ancak bu farklılık sadece meslek lisesinin diğer lise türleriyle kıyaslanmasında diğer liseler lehine kaydadeğer bir farklılık oluşturmaktadır. Fen Lisesi-anadolu lisesi, fen lisesi-sosyal bilimler lisesi ve anadolu lisesi-Sosyal bilimler lisesi akademik özyeterlilik algıları puanları arasında istatistiksel olarak kaydadeğer bir farklılık gözlenmemektedir.

Tablo 14. Öğrencilerin Akademik Özyeterlilik Algılarının Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesi Mann Whitney U-testi

	Sınıf Seviyesi	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Mann-Whitney U	p
Akademik özyeterlilik algıları	9. sınıf	217	201,45	43714,50		
	12. sınıf	201	218,19	43856,50	20061,500	,157
	Toplam	418				

Öğrencilerin akademik özyeterlilik algıları sınıf seviyesine göre istatistiksel yönden kaydadeğer bir farklılık olmadığı neticesine ulaşılmıştır [U=20061,500 p=,157].

Tablo 15. Öğrencilerin Akademik Özyeterlilik Algılarının Cinsiyete Göre İncelenmesi Mann Whitney U testi

	cinsiyet	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Mann-whitney U	p
Akademik özyeterlilik algıları	Kız	242	216,98	52510,00		
	Erkek	176	199,21	35061,00	19485,00	,137
	Toplam	418				

Öğrencilerin akademik özyeterlilik algıları cinsiyete göre farklılaşmasını incelendiğinde aralarında kaydadeğer bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Tablo 16. İnanç Ölçeği Faktörleri ile Akademik Yeterlilik Spearman Korelasyon Testi

	Problem çözme	Matematiksel Beceri	Matematiğin yeri	Problemi Anlama	Matematiğin Önemi	Problem Çözme Becerisi
R	,365**	,297**	,238**	,303**	,344**	,028**
P	,000	,000	,000	,000	,000	,000
N	418	418	418	418	418	418

Matematiksel problem çözmeye yönelik inanç ölçeğinin matematiğin yeri faktörü ile öğrencilerin akademik özyeterlilik algısı arasında pozitif yönde düşük düzeyde istatistiksel bakımdan kaydadeğer bir ilişki vardır (r =.238, p=.000). Buna göre akademik özyeterlilik algıları matematiğin yerinin % 6 sını

açıklamaktadır ($R^2 \cong 0,06$). Matematiksel problem çözmeye yönelik inanç ölçeğinin problemi anlama faktörü ile öğrencilerin akademik özyeterlilik algısı arasında pozitif yönde orta düzeyde istatistiksel bakımdan kaydadeğer bir ilişki vardır ($r=.303$, $p=.000$). Buna göre akademik özyeterlilik algıları problem çözmeye yönelik inançların %13 ünü açıklamaktadır ($R^2 \cong 0,13$). Matematiksel problem çözmeye yönelik inanç ölçeğinin matematiğin önemi faktörü ile öğrencilerin akademik özyeterlilik algısı arasında pozitif yönde orta düzeyde istatistiksel bakımdan kaydadeğer bir ilişki vardır ($r=.344$, $p=.000$). Buna göre akademik özyeterlilik algıları matematiğin öneminin %12 sini açıklamaktadır ($R^2 \cong 0,12$). Matematiksel problem çözmeye yönelik inanç ölçeğinin problem çözme becerisi faktörü ile öğrencilerin akademik özyeterlilik algısı arasında istatistiksel bakımdan kaydadeğer bir ilişki bulunmamaktadır ($r=.028$, $p=.570$). Matematiksel problem çözmeye yönelik inanç ölçeğinin matematiksel beceri faktörü ile öğrencilerin akademik özyeterlilik algısı arasında pozitif yönde düşük düzeyde istatistiksel bakımdan kaydadeğer bir ilişki vardır ($r=.297$, $p=.000$). Buna göre akademik özyeterlilik algıları matematiksel becerinin % 9 unu açıklamaktadır ($R^2 \cong 0,09$). Öğrencilerin problem çözmeye yönelik inançları ile öğrencilerin akademik özyeterlilik algıları arasında istatistiksel olarak pozitif yönde orta düzeyde kaydadeğer bir ilişki vardır ($r=.365$, $p=.000$). Buna göre akademik özyeterlilik algıları problem çözmeye yönelik inançların %13 ünü açıklamaktadır ($R^2 \cong 0,13$).

SONUÇ

Öğrencilerin problem çözmeye yönelik inançlarının okul türüne göre farklılaşmakta olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Okul türüne göre fen lisesi öğrencilerinin problem çözmeye, matematiksel beceri, yönelik inançlarının hem toplam hem de alt boyutlar açısından diğer lise öğrencilerinin problem çözmeye yönelik inançlarından daha olumlu olduğu bulunmuştur. Fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerin problem çözmeye yönelik inançlarının diğer lise türlerinde okuyan öğrencilerinden daha olumlu olduğu görülmüştür. Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerinin problem çözmeye yönelik inançlarının meslek lisesi ve sosyal bilimler lisesi öğrencilerinden daha olumlu olduğu görülmüştür. Diğer liselerde öğrenim gören öğrencilerinin ise problem çözmeye yönelik inançları arasında istatistiksel bakımdan kaydadeğer bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer sonuç (Korkut, 2002) problem çözme becerisi üzerinde okul türü parametresi bakımında istatistiksel bakımdan kaydadeğer bir farklılık elde etmiştir. Fakat diğer bir çalışma, okul türü değişkeninin problem çözme becerisi üzerinde istatistiksel bakımdan kaydadeğer bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır (Erdem, 2006). Matematik alanında başarılı olan ve liselere giriş sınavı puanı ile öğrenci alan fen lisesi, sosyal bilimler lisesi veya anadolu lisesini kazanan öğrencilerin problem çözmeye yönelik olumlu inanca sahip olabilecekleri ve matematiksel problem çözmeye başarılı olmadıkları için daha düşük puanlar ile meslek liselerine giden öğrencilerin matematiksel problem çözmeye yönelik olumsuz inanç sahip olabilecekleri gibi bir genelleme yapılacak olursa; bu durum okul türü açısından meslek lisesine giden öğrencilerin matematiksel problem çözmeye yönelik inançlarının diğer okul türlerinden daha düşük olmasının bir açıklaması olabilir.

Problem çözmeye yönelik inancın toplam puanları ile matematiksel beceri boyutu puanları açısından kız öğrenciler lehine istatistiksel bakımdan kaydadeğer düzeyde bir farklılık bulunurken, matematiğin yeri boyutu, problemi anlama boyutu, matematiğin önemi boyutu ve problem çözme becerisi boyutu puanları açısından kaydadeğer bir fark yoktur. Bir başka deyişle, kız öğrencilerin problem çözmeye yönelik inancın toplam puanları ile matematiksel beceri boyutu puanları açısından erkek öğrencilere kıyasla daha olumludur. Bu durum Develioğlu (2006) ve Açık (2013) çalışmalarında ise problem çözme becerilerinin cinsiyet değişkeni bakımından kızlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu belirtmektedirler. Bilgin (2010), Behjoo (2013) çalışmalarında problem çözme becerilerinin cinsiyet parametresi bakımından istatistiksel olarak kaydadeğer bir farklılık olmadığını belirtmektedirler. Kız öğrenciler bilişsel gelişimlerdeki farklılıklar nedeniyle matematiğin meslekleri için gerekli ve önemli olduğunu erkek öğrencilere kıyasla daha erken analiz etmeye başlayabilirler.

Akademik özyeterlilik algıları okul türüne göre farklılaşmaktadır. Ancak bu farklılık sadece meslek lisesinin diğer lise türleriyle kıyaslanmasında diğer liseler lehine kaydadeğer bir farklılık

oluşturmaktadır. Fen lisesi-anadolu lisesi, fen lisesi-sosyal bilimler lisesi ve anadolu lisesi-sosyal bilimler lisesi akademik özyeterlilik algıları puanları arasında istatistiksel bakımdan kaydadeğer bir farklılık bulunmamıştır. Kurbanoğlu ve Takunyacı'ya (2012) göre öğrenim gördükleri okul türlerine göre lise öğrencilerinin matematik dersine yönelik öz-yeterlik inançları arasında anlamlı bir farklılık gösterdiğini ifade etmektedirler. 9. Sınıf öğrencilerin problem çözmeye; akademik özyeterlilik algıları ile 12. Sınıf öğrencilerin akademik özyeterlilik algıları arasında istatistiksel bakımdan kaydadeğer bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Çeşitli yeterlik alanları üzerine dikkat çeken 2013 yılı Öğretim programının ilk mezun öğrencileri olan 12. Sınıf öğrencileri ile 2013 yılı Öğretim programının yeni öğrencileri olan 9. Sınıfları arasında akademik özyeterlilik bakımından istatistiksel olarak bir farklılık bulunmamıştır. Öğrencilerin akademik özyeterlilik algıları cinsiyete göre farklılaşmasının incelenmesinde akademik özyeterlilik algıları arasında istatistiksel bakımdan kaydadeğer bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu sonuca benzer olarak, öğrencilerin ilk sekiz yıllık eğitimleri sürecinde cinsiyet ile matematikteki başarımları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı gözlenirken, daha sonraki eğitim sürecinde öğrencilerin cinsiyet ile matematikteki başarımları arasında anlamlı farklılık olduğunu gözlemektedir (Özlu, 2001). Bu çalışmada öğrencilerin problem çözmeye yönelik inançları ile akademik özyeterlilikleri arasında pozitif yönde orta seviyede istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Problem çözmeye yönelik inanç ölçeğinin alt faktörlerinden matematiksel beceri, matematiğin yeri, problemi anlama ve matematiğin önemi ile akademik özyeterlilik algısı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunurken problem çözmeye yönelik inanç ölçeğinin problem çözme becerisi alt faktörü ile akademik özyeterlilik algısı arasında istatistiksel olarak bir ilişki bulunmamıştır. Özyeterlilik ve problem çözme becerisi arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Yenice, 2012; Altunçekiç, Yaman ve Koray, 2005) ve özyeterliliğin, problem çözme başarısını tahmin etmede öğrencilerin genel akademik başarısını tahmin etmede olduğu gibi güçlü bir yordayıcı olduğunu belirtilmektedir (Pajares ve Kranzler,1995). Benzer olarak Chen (2002), özyeterlilik algısının problem çözme becerisi üzerinde pozitif bir etkisi olduğunu belirtmektedir. Özyeterlilik bağlamında yapılan araştırmalar bu çalışmada elde edilen sonucu desteklemektedirler.

ÖNERİLER

Okul türüne göre problem çözmeye yönelik inançlar farklılaşmakta ve sonuçlar akademik yönden başarılı olan Fen Lisesi lehinedir. Düşük akademik başarıya sahip diğer liselerdeki öğrencilerin problem çözmeye yönelik inançlarını etkileyen değişkenlerin belirlenmesine yönelik araştırmalar yapıp öğrencilerde olumlu inançların oluşması için gerekli çalışmalar yapılması faydalı olacaktır. Öğrencilerin akademik özyeterlilik algıları ve problem çözmeye yönelik inançları arasında istatistiksel olarak pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişkinin tespit edilmesi sebebiyle, bu unsurlardan birinin güçlendirilmesine yönelik uygulamalarının diğerinin güçlenmesine de katkıda bulunabileceği göz önünde bulundurularak bu yönde yapılacak uygulamalarda bu iki kavramın birlikte ele alınması önerilebilir. Meslek lisesi öğrencilerinin akademik özyeterlilik algılarının diğer lise türlerine göre düşük bulunması nedeniyle meslek lisesi öğrencilerine akademik özyeterlilik inancının önemi kavratılmalı ve bu inanç düzeylerinin artırılması yönünde çalışmalar yapılmalıdır. Meslek lisesi öğrencilerinin problem çözme inancı ve akademik özyeterlilik algısının diğer lise türlerinden aşık düzeyde farklılık göstermesi sebebiyle mevcut müfredattaki temel düzey matematik uygulamasıyla birlikte sınıf içi duyuşsal özellikleri destekleyecek etkinliklere de yer verilerek olumlu tutumların oluşması sağlanabilir.

Bilgilendirme / Acknowledgement:

- 1- Bu çalışma birinci yazarın, ikinci yazar danışmanlığında yaptığı yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.
- 2- Bu çalışma, X. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresinde poster olarak sunulmuştur.
- 3- Çalışmaya katkılarından dolayı akademisyen, öğretmen ve öğrencilere teşekkür ederiz

4-Makalemizdeki veriler 2016-2017 Eğitim Öğretim Yılında toplanmış ve yorumlanmıştır.

5- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

KAYNAKÇA

- Açık, S. (2013). *Lise öğrencilerinin öğrenme stilleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Altunçekiç, A., Yaman, S., & Koray, O. (2005). Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Kastamonu İli Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 93-101.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bassarear, T. (1997). *Mathematics for elementary school teacher*. Boston: Houghton Mifflin .
- Behjoo, B. (2013). *The relationship among self-efficacy, academic self-efficacy, problem solving skills and foreign language achievement*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Bıkmaz, F. (2004). Öz-yeterlilik inançları. Y. Kuzgun, & D. Deryakulu (Ed.) *Eğitimde bireysel farklılıklar* içinde. 289-308. Ankara: Nobel.
- Bilgin, A. (2010). *Üniversite öğrencilerinin çeşitli değişkenlere ve denetim odağına göre problem çözme beceri algıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Byron, M. K. (1995). *Confronting the verbal/visual issue: The mathematical problem-solving processes of a small group of female junior secondary students*. Yayınlanmamış doktora tezi, The Ohio State University, Ohio.
- Callejo, M. L., & Vila, A. (2009). Approach to mathematical problem solving and students' belief systems: two case studies. *Educational Studies in Mathematics*, (72), 111–126.
- Chapman, O. (1997). Metaphors in the teaching of mathematical problem solving. *Educational Studies in Mathematics*, 32(3), 201-228.
- Cribari, R. (2006). *Socio-cultural factors and seventh grade students' attitudes and belief about mathematics*. Yayınlanmamış doktora tezi, University of Northern Colorado, Colorado.
- Develioğlu, M. (2006). *Problem çözme becerileri yüksek ve düşük olan öğrencilerin karar verme stratejilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erdem, E. (2006). *Probleme dayalı öğrenmenin öğrenme ürünlerine, problem çözme becerisine ve öz-yeterlilik algı düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hacıömeroğlu, G. (2011,a). Sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel problem çözmeye ilişkin inançlarını yordamada epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 206-220.

- Hacıömeroğlu, G. (2011,b). Problem çözmeye ilişkin inanç ölçeğinin Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 17, 119-132.
- Hackett, G., & Betz, N. E. (1989). An exploration of the mathematics self efficacy/mathematics performance correspondence. *Journal for Research in Mathematics Education*, 20(3), 261-273.
- House, J. D. (2006). Mathematics beliefs and achievement of elementary school students in Japan and the United States: results from the third international mathematics and science study. *The Journal of Genetic Psychology*, 167(1), 31-45.
- Kayaaslan, A. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin matematiğin doğası ve matematik öğretimi hakkındaki inançları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kemer, G. (2006). *The role of self-efficacy, hope and anxiety in predicting university entrance examination scores of eleventh grade students*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Kiamanesh, A., Hejazi, E., & Esfahani, Z. (2004). The role of math selfefficacy, math self-concept, perceived usefulness of mathematics and math anxiety in math achievement. *Proceedings of the 3rd International Biennial SELF Research Conference SELF Research Conference, Self-Concept, Motivation and Identity: Where to from here?* Berlin: Germany.
- Kloosterman, P., & Stage, F. K. (1992). Measuring beliefs about mathematical problem solving. *School Science and Mathematics*, 92(3), 109–115.
- Korkut, F. (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 177-184.
- Kumar, R., & Lal, R. (2006). The role of self-efficacy ve gender difference among the adolescents. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 32(3), 249–254.
- Kurbanoglu, N., & Takunyacı, M. (2012). Lise öğrencilerinin matematik dersine yönelik kaygı, tutum ve öz-yeterlik inançları bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslar arası İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(1), 110-130.
- Malpass, J. R., O'Neil, H. F., & Hocevar, D. (1996). *Self-regulation, goal orientation, self-efficacy and math achievement*. NewYork: American Educational Research Association .
- Mason, L., & Scrivani, L. (2004). Enhancing students' mathematical beliefs: an intervention study. *Learning and Instruction*, 14, 153-176.
- Mayer, R. E., & Hegarty, M. (1996). The process of understanding mathematical problems.R. , Sternberg, & T. Ben-Zeev (Ed.) *The nature of mathematical thinkin* içinde. 29-53. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- McLeod, D. (1992). Research on affect in mathematics education: a reconceptualization. D. Grouwsm (Ed.). *Handbook of research on mathematics teaching and learning* içinde. 575-596. New York: Macmillan.
- McLeod, D. B., & McLeod, S. H. (2002). Synthesis – beliefs and Mathematics education: Implications for learning, teaching, and research. G. C. Leder, E. Pehkonen, & G. Törner (Ed.). *Beliefs: A Hidden Variable in Mathematics Education?* içinde. 115-127. Dordrecht: Kluwer Acedemic.
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2013). *Ortaöğretim matematik dersi öğretim programı*. Ankara: MEB. 1 Ocak 2015 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/>: <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=343> adresinden erişildi.
- National Council Of Teachers Of Mathematics. (1989). *Curriculum and evaluation standards for school mathematics*. Reston, VA: The Council.

- National Council Of Teachers Of Mathematics. (2000). *curriculum and evaluation standards for school mathematics*. Reston, VA: The Council.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: The Council.
- Owen, S., & Forman, R. D. (1988). Development of a college academic self efficacy scale. *Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education, New Orleans*.
- Özlu, Ö. (2001). *Ortaöğretim öğrencilerinin matematik dersine karşı tutumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Pajares, F., & Kranzler, J. (1995). Competence and confidence in mathematics: The role of self-efficacy, self-concept, anxiety, and ability. *Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco*.
- Polya, G. (1945). *How to solve it: a new aspect of mathematical method*. NJ: Princeton University.
- Polya, G. (1962). *Mathematical discovery: on understanding, teaching, and learning problem solving*. New York: John Wiley.
- Raymond, A. M. (1997). Inconsistency between a beginning elementary school teacher's mathematics beliefs and teaching practices. *Journal for Research in Mathematics Education*, 28(6), 552–575.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. J. Sikula (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education* içinde. 102-119. New York: Macmillan.
- Schoenfeld, A. (1989). Teaching mathematical thinking and problem solving. L. B. Resnick, & B. L. Klopfer, *Toward the thinking curriculum: Current cognitive research* içinde. 83–103. US: Yearbook of the American Society for Curriculum Develop.
- Schoenfeld, A. H. (1985). *Mathematical problem solving*. Orlando, Florida: Academic .
- Schunk, D. (2011). *Öğrenme teorilerine eğitimsel bir bakış*. (2.b.). (M. Şahin, Çev.). Ankara: Nobel.
- Sezgin, M. (2013). *Öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarının akademik özyeterlilik alguları ve algıladıkları öğretmen davranışları açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Yenilmez, K., & Özabacı, N. Ş. (2003). Yatılı öğretmen okulu öğrencilerinin matematik ile ilgili tutumları ve matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(14), 132-146.
- Yılmaz, K. (2007). *Öğrencilerin epistemolojik ve matematik problemi çözümlerine yönelik inançlarının problem çözme sürecine etkisinin araştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. A. Bandura (Ed.). *Self- efficacy in changing societies* içinde. 202-231. New York: Cambridge University Press.
- Zimmerman, B. J., & Pons, M. M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research*, 23(4), 614-628.

Marka Farkındalığı İle Satın Alma Niyeti Arasındaki İlişki Bağlamında Televizyon Dizilerinde Ürün Yerleştirme

Dr. Öner Başarır^{1*}

Geliş tarihi: 19.05.2020
Kabul tarihi: 02.07.2020

Atf bilgisi:
IBAD Sosyal Bilimler Dergisi
Sayı: 8 **Sayfa:** 383-403
Yıl: 2020 **Dönem:** Güz

This article was checked by *Turnitin*.
Similarity Index 14%

Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

¹Marmara Üniversitesi, Türkiye,
onerbasarir@hotmail.com,
ORCID ID 0000-0003-4437-9481

* Sorumlu yazar

ÖZ

Günümüzde, markalar rekabette bir adım öne geçmek adına gelenekselin dışında pazarlama stratejileri uygulamaktadır. Yaratıcı boyutlarıyla dikkat çeken ürün yerleştirme uygulamaları da bu stratejilerden biri olarak öne çıkmaktadır. Ürün yerleştirme; sinema, televizyon ve benzeri mecralarda markalı bir ürünün kendisinin veya ürüne yönelik reklam içeriğinin bulunması, stüdyo ortamlarında markası olan bir ürünün gözle görülür bir şekilde konumlandırılması gibi yollarla, reklam olduğu vurgulanmadan ürünün reklamının yapılması olarak tanımlanmaktadır. Bu çalışmada amaç; televizyon dizilerindeki ürün yerleştirme uygulamalarının, marka farkındalığı ve satın alma niyeti ile ilişkisini tespit etmektir. Bu amaca yönelik olarak, bir anket çalışması yapılmış ve katılımcıların, ürün yerleştirme ile ilgili tutumları ölçülmeye çalışılmıştır. Akabinde, bu tutumların marka farkındalığına ve satın alma niyetine etkisi değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, ürün yerleştirme uygulamalarının marka farkındalığı yaratmaya yardımcı olduğu ve marka farkındalığının da satın alma niyetinde etkisinin söz konusu olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ürün yerleştirme, marka farkındalığı, farkındalık, satın alma niyeti, tv dizileri.

Product Placement in TV Series in the Context of the Relation Between Brand Awareness and Purchase Intention

Dr. Öner Başarır^{1*}

First received: 19.05.2020

Accepted: 02.07.2020

Citation:

IBAD Journal of Social Sciences

Issue: 8 **Pages:** 383-403

Year: 2020 **Session:** Fall

This article was checked by *Turnitin*.
Similarity Index 14%

¹Marmara University, Turkey,
onerbasarir@hotmail.com,
ORCID ID 0000-0003-4437-9481

* Corresponding author

ABSTRACT

Today, companies have turned on traditional marketing practices to take a step ahead of the brands they are in competition with. Product placement is one of these practices, which are located in a way that makes the consumer less uncomfortable and which is more remarkable with their creativity levels. It is possible to define product placement as positioning of a branded product in a film, series, theater, computer game and similar content without advertising emphasis. In 1930s, product placement practices have entered our lives with cinema films and then it has started to be applied in many different media like television, theater, novels, digital games, internet environment, video clips and concerts. The purpose of this study is to measure the effect level of product placement in television series on brand awareness and purchasing intention, and also to determine the effect level of brand awareness on purchasing intention. For this purpose, a questionnaire was applied and the attitudes of the participants towards product placement were tried to be measured. After that, the effects of these attitudes on brand awareness and purchase intention were analyzed. As a result of the research, it has been determined that product placement practices help to create brand awareness. And brand awareness has also been found to have an effect on purchasing intention.

Keywords: Product placement, brand awareness, awareness, purchasing intention, tv series.

GİRİŞ

İlk kabul gördüğü dönemlerden bugüne kadar büyük bir evrim geçiren pazarlama bilimi artık tüketiciyi odak noktasında tutan ve bunu yaparken de toplumsal hassasiyetleri dikkate alan bir disiplin haline gelmiştir. Bu gelişim sürecinde, tüketiciyi ikna etmek adına pazarlama çalışmalarına ayrılan bütçeler ciddi bir noktaya ulaşmıştır. Bütçelerin artması da beraberinde pazarlama yöntemlerinde çeşitliliğe gidebilme fırsatı sunmuştur. Günümüzde, markalarına yönelik farkındalık yaratmak isteyen pazarlama uzmanları da, aynı doğrultuda geleneksel pazarlama yöntemlerinin yoğun rekabet ortamında yeterli olmadığı gerçeğini görmüşlerdir. Bu sebeple firmalar rekabet içinde oldukları diğer markaların karşısına tüketiciye daha yaratıcı şekilde sunulan, geleneksel olmayan reklam mesajları ile çıkmaktadır. Markaların, geleneksel yöntemlerle etkisi altına alamadığı tüketicileri yakalamanın yollarından birisi de ürün yerleştirme uygulamalarıdır. Ürün yerleştirme; sinema, televizyon ve benzeri mecralarda markalı bir ürünün kendisinin veya ürüne yönelik reklam içeriğinin bulunması, stüdyo ortamlarında markası olan bir ürünün gözle görülür bir şekilde konumlandırılması gibi yollarla, reklam olduğu vurgulanmadan ürünün reklamının yapılması olarak tanımlanmaktadır (Gürel ve Alem, 2014, s.5). Ürün yerleştirme kavramının kullanımının geçmişi Türkiye için oldukça yenidir. 2000’li yıllardan sonra Türk filmlerinde karşılaşmaya başladığımız bu uygulamaların televizyon dizilerimizle tanışması ise 2011 yılındaki hukuki düzenleme sonrasına denk gelmektedir.

Marka farkındalığı ise markalama sürecinde bir başlangıç noktasıdır ve süreçteki diğer bileşenlerle güçlü bir bağa sahiptir. Tüketici zihninde marka tarafından oluşturulan etki farkındalık olarak adlandırılmaktadır ve bu durum markaya yönelik görüşlerin ve algıların oluşması için bir ön koşul olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda pazarlama stratejileri de öncelikle marka farkındalığını sağlamaya yöneliktir. Bu pazarlama stratejilerinden birisi olan ürün yerleştirme uygulamaları da markaların farkındalık yaratmak için kullandıkları etkin yöntemlerden biri olarak öne çıkmaktadır. Bu uygulamalar, farkındalık yaratmanın yanı sıra rekabet içinde olunan markalardan farklılaşmak adına da faydalı olmaktadır. Ürün yerleştirme uygulamaları yenilikçi bir yaklaşımdır ve tüketicilerin zihninde yer etmek isteyen markalar için iyi bir alternatif olarak görünmektedir. Yenilikçi olması ve farklılaşmaya fayda sağlamanın yanında ürün yerleştirme uygulamaları, ekonomik olarak da işletmelere artı değer sağlamaktadır. Bir ürünün tüm özelliklerini ve faydalarını, geleneksel reklam yöntemleriyle anlatabilmek çok da mümkün değildir. Ürün yerleştirme gibi uygulamalarda ise istenildiği takdirde ürüne yönelik çok daha detaylı aktarımlar yapılabilmektedir. Bu sayede hem işletmeler daha düşük birim maliyetlerle daha detaylı bilgilendirme yapabilmekte, hem de tüketiciler ürüne yönelik çok daha hızlı ve yeterli bilgiye sahip olup satın alma karar sürecini hızlandırabilmektedir. İkna sürelerini kısaltan, erişim maliyetlerini düşüren, farklılaşma sağlayan ve tüketiciyi satın almaya yönlendiren bu tarz uygulamaların genel ekonomiye katkısı da kaçınılmazdır. Ürün yerleştirme uygulamaları, marka ve gerçek yaşam arasında bir bağ kurma görevini de üstlenir. Geleneksel reklam uygulamalarına nazaran çok daha gerçekçi uygulandıkları için hangi mecra da maruz kalınırsa kalınsın, tüketicide daha samimi duygular yaratabilmektedir.

Bu çalışmanın amacı; televizyon dizilerinde yer alan ürün yerleştirme uygulamalarının, marka farkındalığı oluşturmadaki etkisini ölçmek, ayrıca marka farkındalığının satın alma niyetine etkisini tespit etmektir. Bu bağlamda ürün yerleştirme ölçeğine ilişkin alt faktörler olan etik, reklama tepki ve ilgi durumu gibi kavramların, markalama sürecinin temel taşlarından biri olan marka farkındalığına etkisi ayrıca değerlendirilecektir.

KURAMSAL ARKA PLAN

Ürün yerleştirmeyi, marka farkındalığının satın alma niyetine etkisi bağlamında inceleyen bu çalışmada; Kapferer (1992), Aaker (2009), Tosun (2017), Erdil ve Uzun (2009) gibi çalışmalardan faydalanılarak marka farkındalığı ve Taşkın (2003), Yücel ve Çizel (2018), Odabaşı ve Barış (2002), Isaksson ve Xavier (2009) gibi çalışmalardan faydalanılarak satın alma niyeti kavramı incelenmiştir. Son olarak; Eagle ve Dahl (2018), Zeren ve Paylar (2014), Chan (2012), Tıgılı (2004) gibi çalışmaların da yardımıyla ürün yerleştirme kavramı değerlendirilmiştir.

Marka Farkındalığı Kavramı ve Farkındalık Piramidi

Marka farkındalığı, markanın önem derecesinin farkına varmış olan ve markanın ifade etmekte olduğu vaadin bilincindeki insanları belirtir. Marka farkındalığı, tüketicilerin markayı tanıma ve hatırlama sürecidir ve tüketicilerin satın alma kararında olumlu bir etkiye sahiptir (Molinillo, Japutra, Nguyen ve Chen, 2017, s. 169). Markayı tanıma, markanın belli belirsiz tanındığı bir duygu durumundan, muadili olmayan eşsiz bir ürün olduğu inanışına kadar seyreden bir aralıkta değerlendirilebilir. Marka hatırlama ise, tüketiciye markaya dair bir ipucu sunulduğunda marka ile ilgili sahip olduğu önceki bilgileri de değerlendirerek markayı hatırlama becerisi olarak tanımlanabilir (Erbaş, 2018, s.1081). Marka farkındalığı, D. Aaker'in tüketiciyi merkeze alan marka denkliği değerlendirmesindeki aşamalardan biri olarak öne çıkmaktadır. Tüketicinin zihninde bir markanın çağrıştırdığı değerlerin bütünü ise marka denkliğini açıklamaktadır. Farkındalık da marka denkliğini oluşturan öğelerden bir tanesidir. Son olarak marka farkındalığı ise herhangi bir ürüne ait markayı, potansiyel bir tüketicinin anımsama ve tanıma seviyesidir (Tıgılı, Pirtini ve Çelik, 2007, s.85).

Şekil 1. Marka Farkındalık Piramidi



Kaynak: Aaker, D. A. (1991). *Managing brand equity: capitalizing on the value of a brand name*. 62. New York: The Free Press.

Marka farkındalığının, yukarıda Şekil 1'de de gösterildiği gibi dört aşamalı bir süreci vardır. Bu sürecin ilk aşaması markanın farkında olunmaması iken son aşaması ise ilk akla gelen marka olunmasıdır.

Marka tanıma, markaya dair bir ipucu verildiğinde tüketicinin önce markanın ortaya çıkmasını doğrulama yeterliliği olarak tanımlanabilir. (Keller, 2003a, s.66) Markanın tüketicinin zihninde konumlanmasını ya da markayı tüketicinin zihninde konumlandırmak için makul seviyede bilgiye sahip olunmasını da marka tanınırlığı olarak açıklayabiliriz (Macinnis, Shapiro ve Mani, 1999, s.602). En alt seviyede yer alan marka tanıma, yardımcı hatırlama testlerini temel almıştır ve satın alma anında markanın tercih edilmesi yönünden özellikle önemlidir (Aaker, 1991, s.62). Marka tanıma, marka farkındalığının ilk aşaması olarak görülebilir. Satın alma eylemini gerçekleştirme anında tüketicinin seçtiği marka konusunda farkındalık özellikle önemli konumdur (Erdil ve Uzun, 2009, s.242).

Marka hatırlama ise, ürün kategorisine veya satın alma ya da kullanım durumuna dair bir ipucu verildiğinde tüketicinin hafızasından markayı geri alma yeterliliği olarak tanımlanır (Keller, 2003a, s.66). Marka hatırlama, yardımsız hatırlama testlerini temel almaktadır (Aaker, 1991, s.62). Marka hatırlama bireyin herhangi bir tanıma eyleminden daha kapsamlıdır ve oldukça güçlü bir marka konumuyla alakalıdır (Erdil ve Uzun, 2009, s.243).

Piramidin en üst seviyesinde oldukça özel bir pozisyonda olan akla ilk gelen marka bulunmaktadır. Bu aşama yardımsız hatırlatma testlerine dayanır. Piramidin bu aşaması çok gerçek bir hisle, markanın öteki markalardan ileride tüketicinin zihninde olmasıdır. Tabii ki zihnin arkasında yakınlarda başka bir marka da olabilir (Aaker, 1991, s.62). Akla ilk gelen marka; insanlar, ürünün kesin kategorisi ile ilişki kurularak markalar üzerine test edildiğinde, markanın zihinden ilk çıkan olup olmadığını ölçer (Kapferer, 1992, s.88).

Satın Alma Niyeti ve Satın Alma Kavramı

Yeni tüketicilerin nasıl karar verdikleri basit bir soruya benzese de, bireylerin karar verme süreçleri çok uzun yıllardır derinlemesine araştırılan ve üzerinde kafa yorulan önemli konulardan birisidir. Karar veren kişiye, çok seçenekli ve karmaşık durumlarda hangi şekilde seçimi sonlandıracakları konusunda yol gösteren karar verme teorisinde amaçlanan, tüketiciyi tatmin edecek başarılı seçimi yaptırmaktır. Her alternatif açısından doğru fayda ölçümü yapılırsa, en cazip alternatifin hangisi olduğu bulunabilir. Ancak elbette her seferinde seçime yönelik öngörü bu derece kolay olmamaktadır (Yücel ve Çizel, 2018, s.155). Aşağıda da satın alma kavramı ve satın almayı etkileyen faktörler incelenerek, çoğunlukla kolay öngörülemez bu seçim sürecinin anlaşılması amaçlanmıştır.

Satın alma kavramı, bazı belirleyici faktörlerin bir birleşimi şeklinde ele alınabilir. Bunlardan ilki satın alma niyeti olarak geçer. Bir diğeri ise, kişisel farklılıklar ve çevre etkileridir (Odabaşı ve Barış, 2002, s.375). Satın alma süreci, tüketicinin bir ihtiyacın farkına varmasının ardından, söz konusu ihtiyacı karşılayıncaya kadar geçen aşamalarıdır. İnsanlar çoğunlukla ihtiyaçlarını gidermek için satın alma eylemini gerçekleştirirler. İnsanlar mal veya hizmetlerin faydalarını alırlar. Örneğin pamuk gibi bir üründen iplik elde edilirse aynı pamuktan yorgan yapılabilmesi faydası ortadan kalkmış olur. Faydanın ortadan kaldırılması ise tüketimdir. Üretime başlamanın yolu tüketimin gerçekleşmesidir. Her tüketim beraberinde üretimi getirir (Taşkın, 2003, ss.77-78).

Tutum ve davranış ilişkisinin kilit noktası niyet olarak adlandırılabilir. Bu kavram tüketici açısından değerlendirildiğinde, satın alma seçeneklerini gözden geçirme ve alma eyleminin gerçekleşmesi süreçleri arasında cereyan ettiğini söylemek hatalı olmayacaktır (Bergeron, 2004, s.117).

Tüketicinin satın almaya yönelik karar verme aşamasında kayda değer bir rolü olan satın alma niyeti, tüketimin amaçlandığı süreçte bir tüketicinin mal veya hizmeti tercih etme olasılığını tanımlayan varsayım üzerine kurulu bir yapı olarak yorumlanabilir (Isaksson ve Xavier, 2009, ss.23-24).

Tüketicilerin satın alma niyeti; mal, hizmet seçimi, satın alma süreci için harcanan zaman ve bütçeyle ilgili detayların bütünüdür. Pazarlama uzmanları tarafından tüketicide var olan bu niyetin yeterli seviyede anlaşılması, tüketicinin hangi mal veya hizmeti satın alacağını önceden anlamının yoludur. Buna ek olarak, pazarlama süreci olarak düşünüldüğünde kazanılmış müşteriye korumanın maliyeti, bir müşteriye ilk kez kazandırmaktan çok daha azdır ve bu bağlamda satın alma niyetini anlamak kilit rol oynamaktadır (Kozak ve Doğan, 2014, s.65).

Tüketicilerin karar verme süreçleri ise çok uzun yıllardır derinlemesine araştırılan ve üzerinde çalışılan önemli konulardan birisidir. Karar veren kişiye, çok seçenekli ve karmaşık durumlarda hangi şekilde seçimi sonlandıracakları konusunda yol gösteren karar verme teorisinde amaçlanan, tüketiciyi tatmin edecek başarılı seçimi yaptırmaktır. Her alternatif açısından doğru fayda ölçümü yapılırsa, en cazip alternatifin hangisi olduğu bulunabilir. Ancak elbette her seferinde seçime yönelik öngörü bu derece kolay olmamaktadır (Yücel ve Çizel, 2018, s. 155). Satın alma süreci, tüketicinin bir ihtiyacın farkına varmasının ardından, söz konusu ihtiyacı karşılayıncaya kadar geçen aşamalarıdır. Tüketicinin satın alma karar alma sürecinde önemli bir role sahip olan satın alma niyeti, tüketimin amaçlandığı süreçte bir tüketicinin mal veya hizmeti tercih etme olasılığını tanımlayan varsayım üzerine kurulu bir yapı olarak yorumlanabilir (Isaksson ve Xavier, 2009, ss. 23-24).

Ürün Yerleştirme, Marka Farkındalığı ve Satın Alma Niyeti İlişkisi

Ürün yerleştirme olarak adlandırılan faaliyet bazıları için gizlenmiş reklam veya sponsorluk bazıları için ise bir illüzyon tekniğidir (Bak ve Eşidir, 2018, s.1160). Ürün yerleştirme; sinema, televizyon ve benzeri mecralarda markalı bir ürünün kendisinin veya ürüne yönelik reklam içeriğinin bulunması, stüdyo ortamlarında markası olan bir ürünün gözle görülür bir şekilde konumlandırılması gibi yollarla,

reklam olduğu vurgulanmadan ürünün reklamının yapılması olarak tanımlanmaktadır (Gürel ve Alem, 2014, s.5).

Ürün yerleştirme temelde bir reklam türüdür ama geleneksel reklamlarla arasında belirgin farklılıklar söz konusudur. Ürün yerleştirme uygulamalarının ikna etmeye yönelik amacı, genellikle geleneksel reklamlara göre daha az belirgindir (Chan, Lowe ve Petrovici, 2016, s.355). Ürün yerleştirme uygulamaları, tüketicilerin programların akışına dalmış halde kalmasına izin verir ve bunu yaparken incelikler, empati benzeri ilham verici duygulara odaklanır. Bu efektler, markayı spesifik mesajları izleyiciyle buluşturmanın bir yolu olarak kullanan yazarlar, yayın direktörleri ve diğer kreatif profesyoneller tarafından yaratılır (Liang, Hsiao ve Cheng, 2015, s.1213). Özetle ürün yerleştirme, reklam ile eğlenceyi birleştirir ve geleneksel reklamcılığa uygun bir alternatif olarak önerilir (Eagle ve Dahl, 2018, s.605).

Ürün yerleştirme uygulamaları, günümüzde artarak devam eden sayıda mecra da kendisine yer bulmaktadır. Sinema ve televizyon gibi mecralarla başlayan uygulamalar, teknolojinin değişmesine paralel olarak dijital ortamlar başta olmak üzere çok sayıda mecra da karşımıza çıkabilmektedir. Televizyon dizileri, çevrimiçi diziler, sinema, TV programları, konserler, kitap, dergi, tiyatro, diğer basılı yayınlar, internet ortamı, sahneler, klipler özetle günlük hayatımızda karşımıza çıkabilecek hemen hemen tüm mesaj kanalları artık ürün yerleştirmenin uygulama alanları olarak kullanılmaktadır (Zeren ve Paylar, 2014, s. 15). Bunların arasında en çok tercih edilen mecralar ise sinema filmleri, televizyon ve radyo programları olarak sıralanabilir. Son dönemde bilgisayar oyunları ve mobil uygulamalar da ürün yerleştirme uygulamaları için tercih edilir hale gelmiştir (Tıgılı, 2004, s. 30).

Tüketiciler özellikle son yıllarda pazarlama uygulamaları ve eğlencenin iç içe geçmesine şahitlik etmektedirler. Bu iki kavramı ayırtmak da giderek zorlaşmaktadır. Çünkü ürün yerleştirme uygulamaları artık sıklıkla karşımıza bir eğlence biçimi olarak çıkmaktadır. Örneğin BMW markası tüm modellerini potansiyel tüketicilere tanıtmak amacıyla, dünyanın en popüler yönetmenlerini 'The Hire' adlı film serisini yapmaya çağırmıştır. Bu kısa filmler elbette her şeyden önce bir eğlence aracıdır ancak çok daha önemli bir şeye daha hizmet etmektedirler; 'Satış' (Chan, 2012, s. 40).

Ürün yerleştirme uygulamalarının, marka farkındalığı yaratmak adına faydalı bir iletişim yöntemi olduğu söylenebilir. Bu farkındalığın satın alma eylemine dönüşmesi ise tüketicinin bu iletişime sürekli ve markaya ilişkin faydayı görebileceği şekilde maruz kalmasıyla mümkün olabilmektedir. Dolayısıyla yapılan ürün yerleştirmenin tüketiciye rahatsızlık vermeyecek ve programın ana temasıyla bütünlük oluşturacak şekilde, birden fazla frekansla ve markanın adını veya faydasını doğru şekilde aktararak sunulması önemli bir noktadır.

Tüketiciler üzerinde oluşturulan olumlu tutumlar sayesinde, onları ikna etmek kolaylaşır, satın alma niyeti oluşturulur ve sonrasında satın alma davranışının gerçekleşmesi sağlanır. Markalar da bu tutumu oluşturabilecek yollardan bir tanesi olan ürün yerleştirme uygulamalarına yönelmeye başlamışlardır. Dolayısıyla son yıllarda marka sahipleri dizilerde, filmlerde ve TV programlarında ürün ya da marka yerleştirmeye yönelik gerçekleştirilen yeni stratejilere yoğun bir ilgi göstermektedir. Ürün yerleştirmenin markaya ilişkin, tutum ve satın alma niyetlerini etkilediği düşünülse de gündelik hayatta bu uygulamaların tüketici davranışlarına etkisini ölçebilmek çok zordur (Altıntaş, Kurtuldu ve Bilgili, 2017, ss. 1009-1010).

Markalar, ürün yerleştirme uygulamalarını markaları için bir duyurum sağlamak adına uygulamaktadırlar. Satın alma niyeti oluşturarak satışları yükseltmesi hedefinin yanında ürün yerleştirme, marka farkındalığı veya tüketici tutumları üzerinde de son derece etkili olmaktadır (Nakiboğlu ve Serin, 2016, s. 137). Ürün yerleştirme uygulamaları izleyicilerin marka tercihleri, satın alma niyetleri, marka hafızaları ve marka alışkanlıkları üzerinde etki yaratmayı amaçlar. Ve ürün yerleştirme uygulamaları içeriklerin içine entegre edildiğinden beri, reklam ve eğlence arasındaki çizgiyi de bulanıklaştırmayı başarmıştır (Naderer, Matthes, Marquart ve Mayrhofer, 2016, s. 237).

Günümüz koşullarında pazarlama bilimindeki kavramların birbirlerinden tamamen bağımsız düşünülmemesi gerekmektedir. Nitekim bütünlük pazarlama iletişiminin ortaya çıkmasının temel nedeni de budur. Bu doğrultuda markaya yönelik yapılan her pazarlama çalışmasının birbirini tamamlayıcı nitelikte olması gerekir. Yapılan bu çalışmaların birbirinden bağımsız değerlendirilmeye

çalışılması sağlıklı sonuçlar alma olasılığını azaltacaktır (Tunçel, 2009, s. 121). Bu sebeple her ürün yerleştirme uygulaması, marka farkındalığına etki etme olasılığına sahiptir. Birincil amaç ne olursa olsun tüketici ürün yerleştirmeye maruz kaldığı anda bir farkındalık yaşayacaktır. Bu farkındalığın uzun vadeye yayılması ise uygulamanın başarısıyla doğru orantılıdır. Başarılı ve uzun vadeli farkındalık yaratan bir ürün yerleştirme uygulamasının da satın alma niyetine etki edeceğini düşünmek çok da yanlış olmaz.

Yukarıdaki bilgiler ışığında, televizyon dizi ve programlarında, sinema filmlerinde, radyoda, tiyatrodaki, kitaplarda veya diğer mecralarda karşılaşılan ürün yerleştirme uygulamalarının en önemli hedeflerinden birisinin de marka farkındalığı yaratmak olduğu söylenebilir. Yaratılan marka farkındalığı ise gereksinim anında ve hatta gereksinim söz konusu değilken bile satın alma niyetini oluşturma olasılığını arttıracaktır. Bu noktada elbette başarı durumu kusursuz değildir. Her ürün yerleştirme uygulaması başarıyla marka farkındalığı yaratacak ve sonrasında satın alma niyetini etkileyecek diye bir kesinlik belirtmek doğru olmaz. Ancak hedeflemesi, zamanlaması ve kreatif çalışmaları doğru organize edilmiş bir ürün yerleştirme uygulamasında da bu sonuçları beklemek çok da gerçek dışı olmayacaktır.

AMAÇ VE YÖNTEM

Ülkemizde, ürün yerleştirme uygulamaları yasal olarak 2011 yılından beri uygulanmakta olduğu için bu konuyla ilgili Türkçe literatür sınırlı sayıda kalmıştır. Aynı zamanda bu uygulamaların yeniliklere açık olması da güncel kaynak ihtiyacını ayrıca doğurmaktadır. Türkçe kaynak ihtiyacına katkıda bulunmasının yanı sıra ürün yerleştirme stratejilerinin günümüzde marka farkındalığı oluşturma konusunda etkisini ölçmesi ve oluşturulan marka farkındalığının da her markanın nihai amacı olan satın alma niyetine etkisini irdelemesi sebebiyle bu çalışma önem kazanmaktadır. Bu çalışmanın amacı; televizyon dizilerinde yer alan ürün yerleştirme uygulamalarının, marka farkındalığı ve satın alma niyeti oluşturmada etkisinin olup olmadığını belirlemektir. Marka farkındalığının, satın alma niyetine etkisi olup olmadığı da bir diğer önemli amaç olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda ürün yerleştirme ölçeğine ilişkin alt faktörler olan etik, reklama tepki ve ilgi durumu gibi kavramların, markalama sürecinin temel taşlarından biri olan marka farkındalığına etkisi ayrıca değerlendirilecektir. Ürün yerleştirmenin alt faktörlerinin satın alma niyetine etkisi de bir diğer değerlendirme konusu olarak belirlenmiştir.

Araştırmada elde edilen veriler; AMOS ve SPSS 23.0 istatistik programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Ölçeklerin güvenilirlik analizlerine ve açıklayıcı faktör analizlerine bakılarak yapı geçerliliği test edilmiştir. Faktörler tespit edildikten sonra doğrulayıcı faktör analizi uygulanmış ve model uyum değerlerine bakılarak yapısal eşitlik modeli (YEM) oluşturulmuştur. Ürün yerleştirme ve marka konusu ile ilgili yerli ve yabancı yazında yer alan yüksek lisans ve doktora tezleri ile makalelerden faydalanılarak (Çakır ve Kınıt, 2014; Öztürk, 2007; Bozkurt, 2008; Başgöze ve Kazancı, 2014; Cop ve Baş, 2010; Çildir 2012; Akın, 2008; Ünal, 2008; Baş, 2013; Gupta ve Lord, 1998; Brennan, Dubas ve Babin, 1999; Lee ve Faber, 2007; Russell, 2002; Karrh, 1994; d'Astous ve Seguin, 1999) aşağıdaki araştırma soruları oluşturulmuştur. Bu model yardımıyla da araştırma sorularının geçerliliği değerlendirilmiştir. Marka farkındalığı ile satın alma niyeti arasındaki ilişki bağlamında ürün yerleştirme uygulamalarının etkisini tespit etmek amacıyla oluşturulan araştırma soruları şu şekildedir;

Araştırma Sorusu 1: Etik değerler, marka farkındalığını doğrudan ve anlamlı bir şekilde etkilemekte midir?

Araştırma Sorusu 2: Reklama tepki, marka farkındalığını doğrudan ve anlamlı bir şekilde etkilemekte midir?

Araştırma Sorusu 3: İlgi durumu, marka farkındalığını doğrudan ve anlamlı bir şekilde etkilemekte midir?

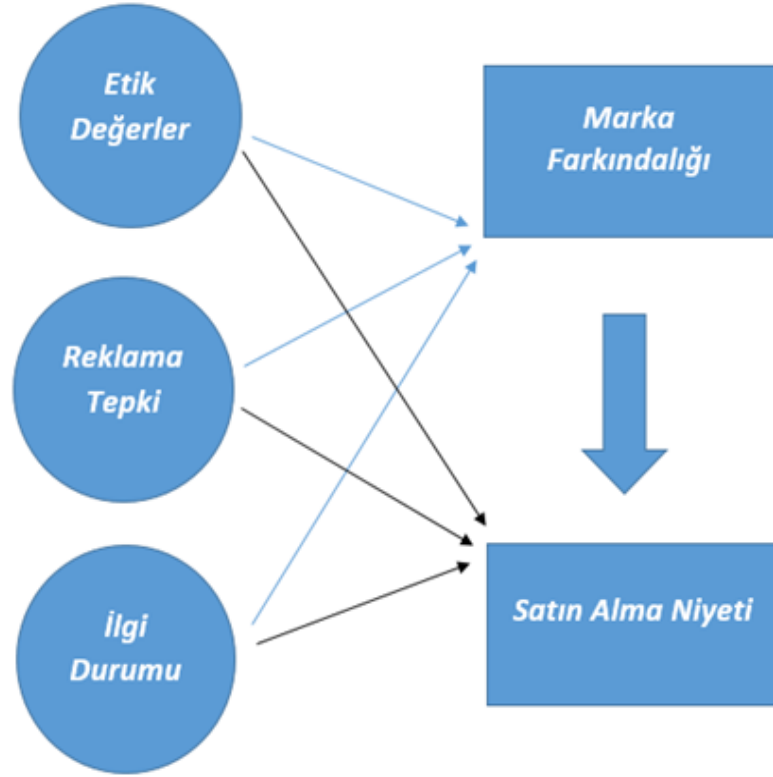
Araştırma Sorusu 4: Etik değerler, satın alma niyetini doğrudan ve anlamlı bir şekilde etkilemekte midir?

Araştırma Sorusu 5: Reklama tepki, satın alma niyetini doğrudan ve anlamlı bir şekilde etkilemekte midir?

Araştırma Sorusu 6: İlgi durumu, satın alma niyetini doğrudan ve anlamlı bir şekilde etkilemekte midir?

Araştırma Sorusu 7: Marka farkındalığı, satın alma niyetini doğrudan ve anlamlı bir şekilde etkilemekte midir?

Şekil 2. Araştırma Modeli



Bu araştırmanın evreni Türkiye'deki televizyon izleyicileridir. Şu anda resmi ölçüm şirketi TNS tarafından bu rakam 56.000.000 kişi olarak alınmıştır. Örneklem yöntemi olarak kolayda örneklem metodu seçilmiştir ve online anket uygulaması yapılmıştır. Online anket uygulaması sonrasında 416 adet anket uygulanmış ve bu anketlerden 396 adedinin analize uygun olduğuna karar verilmiştir.

Bu çalışmanın veri toplama yöntemi seçiminde anket yöntemi uygulanmasına karar verilmiştir. Bunun gerekçesi yeterli sayıda tüketiciden veri toplamanın amaçlanmasıdır (Baş, 2005, s. 11). Anket formu hazırlanırken soruların cevaplayıcıları sıkmayacak şekilde ve anlaşılır olmasına özen gösterilmiştir. Anketler çevrimiçi bir anket sitesi (www.surveymonkey.com) aracılığıyla 18 Aralık 2018 ile 30 Aralık 2018 tarihleri arasında internet üzerinden toplanmıştır.

Anket formu 3 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde tüketicilerin demografik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla oluşturulan sorular bulunmaktadır. İkinci bölümde ise tüketicilerin ürün yerleştirmeye yönelik tutumlarını tespit etmek amacıyla oluşturulmuş 28 ifade ve tüketicilerin satın alma niyetleri ölçmek amacıyla oluşturulmuş 7 ifade bulunmaktadır. Bu ifadelere katılma dereceleri 5'li likert ölçeğiyle (1=kesinlikle katılmıyorum, 5=kesinlikle katılıyorum) ölçülmüştür. Anketin üçüncü bölümünde ise televizyon izleme alışkanlıklarını ölçmek ve televizyonda karşılaşılan markaları tespit etmek amacıyla oluşturulmuş sorular bulunmaktadır.

Ürün yerleştirme yöntemleri farklı akademisyenler tarafından farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Literatürde en yaygın olarak kullanılan ürün yerleştirme üç temel stratejiden oluşmaktadır. Bunlar görsel yerleştirme, işitsel yerleştirme ve hem işitsel hem de görsel yerleştirme stratejileridir. Bu çalışmada araştırma modeli oluşturulurken Gupta ve Lord'un (1998) yapmış olduğu sınıflandırma ele alınmıştır.

Anket formu oluşturulurken, ürün yerleştirmeye ilişkin tutumları ölçmek için Gupta ve Gould (1997) ile Lee, Sung ve Gregorio (2011)'nin çalışmalarındaki ölçekten faydalanılmıştır. Araştırmacı bu bölümde birkaç ifadeye değişikliğe gitmiştir. Araştırmada satın alma niyeti ölçeği olarak ise Balakrishnan, Shuaib, Dousin ve Permarupan (2012) tarafından hazırlanan çalışma ile Akgül (2013)'ün çalışmasından, ayrıca

Karrh, Frith ve Callison (2001)'in çalışmasındaki ölçek ile Gupta ve Lord (1998) tarafından sınıflandırılan ürün yerleştirme stratejilerinden faydalanılmıştır.

BULGULAR

Araştırmaya katılan tüketicilerin demografik özelliklerini tespit etmek amacıyla cinsiyetleri, yaşları, öğrenim durumları, gelir düzeyleri ve meslek gruplarına yönelik sorular oluşturulmuştur. Ankete katılan tüketicilerin büyük bir bölümünün (%61.4) kadın olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların yaşlarına bakıldığında ise %47 gibi yüksek bir oranla 32-38 yaş grubunun öne çıktığı gözlemlenmektedir. Bunu %20.7 oranla 25-31 yaş aralığı takip etmektedir. Sonuçlar eğitim düzeyi açısından incelendiğinde %60.9 gibi yüksek bir oranla lisans mezunları ön plana çıkmaktadır. Lisans mezunlarını %21.7 oranlar yüksek lisans mezunları takip etmektedir. Ankete katılan tüketicilerin gelir düzeylerine bakıldığında hem 4.000 TL ile 5.999 TL arası hem de 8.000 TL ve üzerinin aynı oranda (%27.5) çıktığı gözlemlenmiştir. Son olarak katılımcıların meslek grupları incelendiğinde ise çok yüksek bir oranla (%61.1) özel sektör çalışanları öne çıkmaktadır.

Çalışmaya yönelik hazırlanan anket içeriğinde 28 ifadeden oluşan bir ürün yerleştirme ölçeği ve 7 ifadeden oluşan bir satın alma niyeti ölçeği mevcuttur. Bu ölçekler üzerinde yapılan açıklayıcı faktör analizleri (EFA) sonrasında ürün yerleştirme ölçeği için 4 adet faktör, satın alma niyeti ölçeği için de tek faktör tespit edilmiştir. 4 faktör üzerinden yapılan doğrulayıcı faktör analizinde (DFA) uyum değerleri (TLI, CFI, RMR) oldukça iyi çıkmıştır. Yapılan analizde CFI değeri 0,952, TLI değeri 0,952, RMR değeri 0,060, GFI değeri 0,925 ve RMSEA değeri 0,51 seviyesinde çıkmıştır ve bu değerler iyi uyuma işaret etmektedir. Bu 4 faktör toplam varyansın %54,053'ünü açıklamaktadır. Bu faktörler etik değerler, reklama tepki, ilgi durumu ve farkındalık olarak adlandırılmıştır. Satın alma niyeti ölçeğinde tespit edilen tek faktör için yapılan doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda ise NFI, TLI ve CFI değerlerine bakıldığında CFI değeri 0,989, NFI değeri 0,983, TLI değeri 0,984, GFI değeri 0,973, RMSEA değeri 0,064 ve RMR değerinin de 0,017 olduğu görülmüştür. Özetle faktörün uyum değerleri oldukça iyidir. Bu faktör toplam varyansın %70,817'sini açıklamaktadır. Ürün yerleştirme ve satın alma niyeti ölçeklerinin faktör analizi sonrası çıkarılan ifadeler dolayısıyla güvenilirlikleri tekrar ölçülmüş ve güvenilirlik değerinin yükseldiği görülmüştür. Bir başka ifadeyle değişkenleri azaltılmış ölçekler orijinal ölçekler kadar tutarlı bir ölçüm yapabilmekte hatta daha iyi bir güvenilirlik seviyesine sahip görülmektedir. Söz konusu güvenilirlik değerleri (ürün yerleştirme ölçeği 0,874; niyet ölçeği 0,929) sosyal bilimlere yönelik araştırmalar için oldukça yüksek güvenilirlik düzeyine işaret etmektedir.

Tablo 1. Faktör Analizleri Öncesi ve Sonrası Güvenilirlik Katsayıları

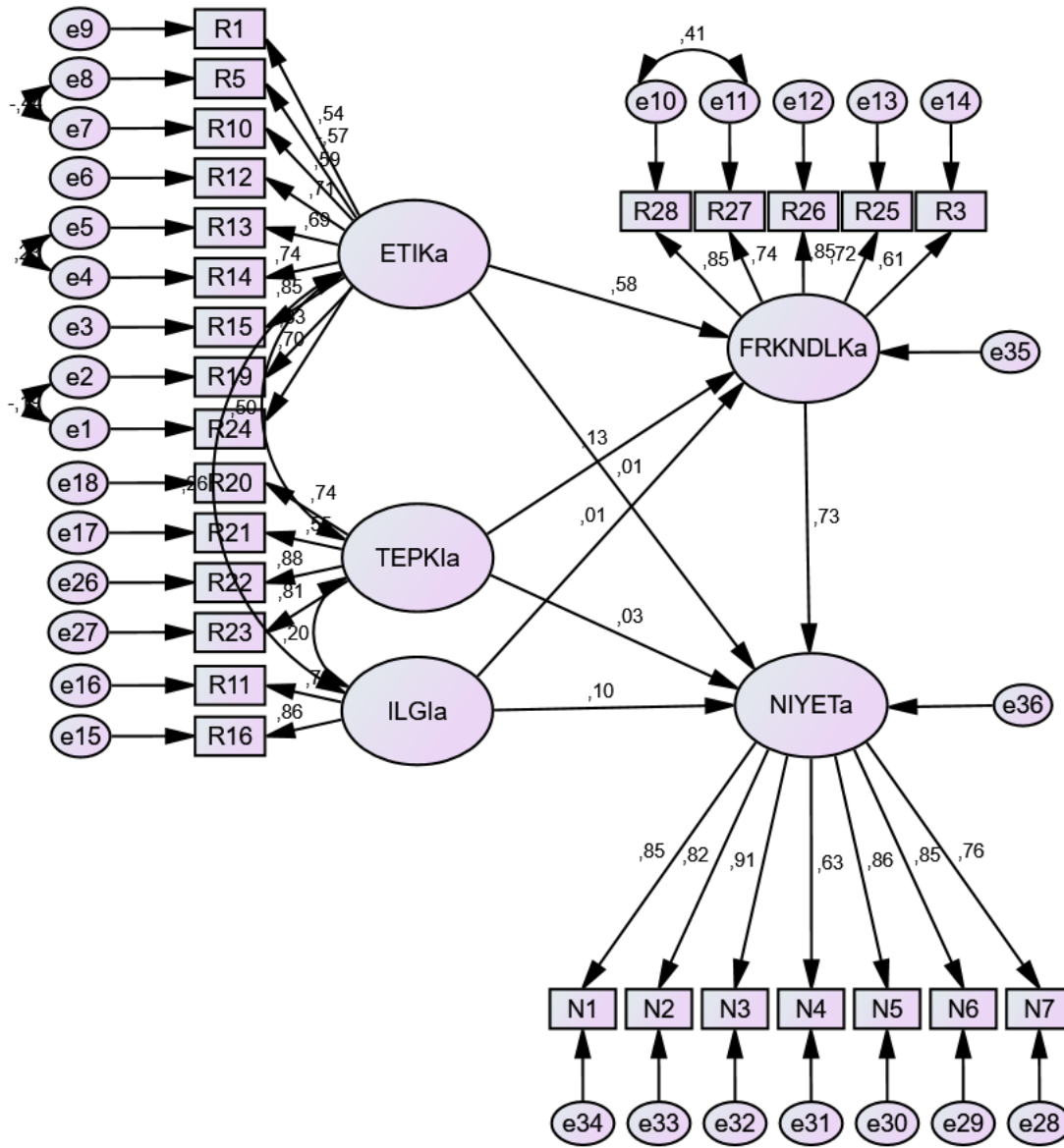
Ölçekler	Faktör Analizi Öncesi Ölçekler		Faktör Analizi Sonrası Ölçekler	
	İfade Sayısı	Güvenilirlik	İfade Sayısı	Güvenilirlik
Ürün Yerleştirme	28	0,825	20	0,874
Satın Alma Niyeti	7	0,929	7	0,929
Toplam İfade	35	0,886	27	0,916

Yukarıdaki indekslere dair uyum değerleri ve limitleri Tablo 2'de verilmiştir (Marsh ve Hocevar, 1988; Hu ve Bentler, 1995; Demerouti, 2004; Anderson ve Gerbing, 1984).

Tablo 2. Yapısal Eşitlik Modeli Uyum İndeksleri ve Limitleri

Uyum Ölçüleri	İyi Düzeyde Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
X ² /df (CMIN/df)	≤ 3	≤4-5
RMSEA	≤0,05	0,06-0,08
GFI	≥0,90	0,89-0,85
AGFI	0,95-1,00	0,90-0,95
CFI	≥0,97	≥0,95
IFI	≥0,95	0,94-0,90
NFI	≥0,95	0,94-0,90
SRMR	≤0,05	0,06-0,08

Araştırma kapsamında araştırma sorularının analizine geçmeden önce bir diğer yapılması gereken de yakınsak ve iraksak geçerlilik analizlerine bakmaktır. Yakınsak geçerliliği tespit etmek için 5 faktörün AVE değerlerine ve birleşik güvenilirlik (CR) seviyesine bakılmıştır. Birleşik güvenilirliğin (CR) 0,70'ten ve AVE değerinden büyük olması ile AVE değerinin de 0,50'den büyük olması ölçeklerin yakınsak geçerliliğe sahip olduğunu göstermektedir (Fornell ve Larcker, 1981). Analizler sonrası etik değerler, farkındalık, reklama tepki, ilgi durumu ve niyet faktörlerinin tüm AVE değerleri 0,50'nin üzerinde, tüm CR değerleri de 0,70'in üzerindedir. Buna ek olarak tüm CR değerleri de AVE değerinden büyük çıkmıştır. Bu verilerin ışığında ölçekleri oluşturan tüm faktörlerin yakınsak geçerliliğe sahip olduğu söylenebilir. Iraksak geçerlilik (discriminant validity) analizi için de AVE değerleri ile faktörler arası korelasyon karesi karşılaştırılmıştır. Bütün faktörler için AVE değerlerinin korelasyon karesinden daha yüksek bir değere sahip olduğu görülmüştür. Tüm bu veriler ışığında, araştırmanın modelinin yapısal geçerliliğe sahip olduğunu ve araştırma sorularının analize geçmenin uygun olduğunu söylemek mümkündür. Özellikle sosyal bilimlerde yeni bir teori oluşturma ve yapı geçerliliği gibi konularda yüksek potansiyeli olan YEM, bu çalışmada hipotezlerin geçerliliğinin tespitinde kullanılan teknik olmuştur. Araştırmada öncelikle ölçeklerin güvenilirliği tespit edilmiş, açıklayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılarak araştırma üzerine kurulan modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüş ve örneklemin YEM için yeterli olduğu anlaşılmıştır.



Şekil 3. Yapısal Eşitlik Modeli ve Parametre Değerleri

Araştırma kapsamında oluşturulan yapısal eşitlik modellemesinde; ürün yerleştirme ölçeğini oluşturan alt faktörlerden etik değerler, reklama tepki ve ilgi durumu faktörlerinin bir diğer alt faktör olan farkındalığa etkisi incelenmiştir. Ayrıca farkındalık alt faktörünün de satın alma niyetine etkisi irdelenmiştir. Bu model tüm parametreleriyle Şekil 3'te gösterilmiştir. Şekil 3'te verilen yapısal eşitlik modeli üzerinden araştırma sorularının analizine geçilmeden önce model uyum değerleri incelenmiştir. Modele yönelik uyum değerleri Tablo 2'de detaylı bir şekilde verilmiştir. Tablo 2'de verilen model uyum değerlerine bakıldığında CMIN/df, RMSEA, IFI, NFI değerlerinin iyi düzeyde uyuma, GFI, CFI ve RMR değerlerinin de kabul edilebilir seviyede uyuma işaret ettiğini söyleyebiliriz. Bu aşamada Tablo 3'te araştırma modelinde tanımlanan etkileşimlerin analiz bulguları verilmiştir.

Tablo 3. Değişkenler Arasındaki Etki Durumları

Araştırma Modelinde Tanımlanan Etkiler	c.r. Değeri	p Değeri	Standart Doğrudan Etki
Farkındalık ← Etik Değerler	8,758	***	0,577
Farkındalık ← Reklama Tepki	2,248	0,025	0,126
Farkındalık ← İlgi Durumu	0,203	0,839	0,010
Niyet ← Etik Değerler	0,172	0,863	0,010
Niyet ← Reklama Tepki	0,646	0,518	0,031
Niyet ← İlgi Durumu	2,321	0,020	0,101
Niyet ← Farkındalık	10,629	***	0,727

Şekil 3 ve Tablo 2’de yer alan bulgular incelendiğinde etik değerler ile farkındalık arasındaki katsayının 0,58 seviyesinde olduğu görülmektedir. Etik değerlerin farkındalık üzerindeki etki seviyesinin orta büyüklükte ve pozitif yönlü olduğu söylenebilir. Ayrıca t değeri de $p < 0,01$ önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu da birinci araştırma sorusunun doğrulandığını göstermektedir. Analiz bulgularına göre reklama tepki ile farkındalık arasındaki katsayının 0,13 seviyelerinde ve pozitif yönlü olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca t değeri de $p < 0,05$ önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu haliyle, ikinci araştırma sorusu da doğrulanmıştır. Bulgular, ilgi durumu ve farkındalık arasındaki etki açısından incelendiğinde pozitif yönlü ve etki katsayısının 0,010 olduğu bir etki gözlemlenmiştir. Ancak t değeri $p > 0,05$ olduğu için istatistiksel olarak anlamlı bir etki söz konusu değildir. Buna göre, üçüncü araştırma sorusu doğrulanmamıştır. Analiz bulgularına göre etik değerlerin satın alma niyeti üzerindeki etkisinde katsayı pozitif yönlüdür ve 0,010’dur. Ayrıca t değeri $p > 0,05$ olduğu için istatistiksel olarak anlamlı bir etki yoktur. Buna göre dördüncü araştırma sorusu da doğrulanmamıştır. Analiz sonrasında, reklama tepkinin satın alma niyeti üzerindeki etkisine bakıldığında katsayının 0,03 olduğu gözlemlenmiştir. Pozitif yönlü belirlenen etkinin t değeri $p > 0,05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı bir etki yoktur. Bu durumda, beşinci araştırma sorusu da doğrulanmamıştır. Analiz bulgularına göre, ilgi durumunun satın alma niyeti üzerindeki etkisi pozitif yönlüdür ve katsayısı 0,10 olarak belirlenmiştir. Ayrıca t değeri de $p < 0,05$ önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu haliyle, altıncı araştırma sorusu doğrulanmıştır. Son olarak araştırmada öne sürülen yapısal modele göre farkındalığın niyet üzerindeki etkisi incelendiğinde, katsayının 0,73 ve pozitif yönlü olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca t değeri $p < 0,01$ önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu durumda, yedinci araştırma sorusu doğrulanmıştır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmanın temel amacı; televizyon dizilerinde yer alan ürün yerleştirme uygulamalarının, marka farkındalığı oluşturmada etki seviyesini ölçmek ve ayrıca marka farkındalığının satın alma niyetine etkisini tespit etmektir. Bu bağlamda ürün yerleştirme ölçeğine ilişkin alt faktörler olan etik, reklama tepki ve ilgi durumu gibi kavramların, markalama sürecinin temel taşlarından biri olan marka farkındalığına etkisi ayrıca değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme, televizyon dizilerinde yapılmakta olan ürün yerleştirme uygulamalarının yarattığı çağrışımlar üzerinden yapılmıştır. Bahsedilen bu değişkenlere yönelik bulgular, tablolarda sunulmuş ve değişkenler arası etki seviyeleri incelenmiştir. Daha sonra kurulan model üzerinden araştırma soruları değerlendirilmiştir.

Literatür Taraması

Literatürde, ürün yerleştirme uygulamalarının marka farkındalığı, marka tutumu oluşturmaya ilgili ve tüketicilerin ürün yerleştirmeye yönelik tutumlarını tespit etmek amacıyla çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Keskin ve Kurtuldu, 2017, s.208): Ferguson ve Burkhalter (2015) çalışmalarında, hip-hop kültüründe müziğe marka yerleştirmenin etkisini incelemişlerdir. Çalışmaları sonucunda müziğe yerleştirilen markaların tüketicideki marka tutumu üzerinde olumlu etkileri olduğunu tespit etmişlerdir. Homer (2009) çalışmasında, ürün yerleştirmelerde tekrarların üzerinde durmuş ve özellikle aktif ürün yerleştirmelerde frekansın marka tutumunda düşüşe sebep olduğunu görmüştür. Çakır ve Kimit (2014) araştırmalarında, ürün yerleştirme uygulamalarının sponsorlukla kıyaslandığında marka farkındalığı oluşturmada daha etkili olduğunu, satın alma davranışlarında daha etkin bir rol üstlendiğini, ancak satın alma niyeti oluşturmada da sponsorluğun etkisinin daha çok olduğunu

gözlemlemişlerdir. Gerçek ve İmik Tanyıldızı (2012) araştırmalarında, marka farkındalığı ve ürün yerleştirme ilişkisini incelemiş ve ürün yerleştirmeye, marka farkındalığı arasındaki ilişkinin negatif olmadığını görmüşlerdir. Çakır (2011) çalışmasında, ürün yerleştirme uygulamalarının marka bilinirliği ve marka hatırlanırılığı üzerinde pozitif bir etkisi olduğunu görmüştür. Bulut (2014) çalışmasında, dizi izleyicileri üzerinden bir araştırma yapmış ve ürün yerleştirmenin marka bilinirliğine ve satın almaya etkisini incelemiştir. Çalışma sonucunda ürün yerleştirmenin tüketici davranışları üzerinden etkisi olduğu saptanmıştır. Çildir (2012) çalışmasında, ürün yerleştirmenin marka ve satın alma niyetiyle ilişkisini araştırmıştır ve ürün yerleştirme uygulamalarının hatırlanan markalar üzerinden satın alma niyeti yaratmada yetersiz olduğunu görmüştür. Buna ek olarak ürün yerleştirme uygulamalarının marka hatırlanırılığı sağladığını da ayrıca tespit etmiştir. Serin (2014) çalışmasında, üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma yapmış ve ürün yerleştirme ile marka bilinci arasında olumlu bir ilişki bulmuştur. Ancak aynı çalışmanın sonucuna göre ürün yerleştirmeye dair tutumlarla geleceğe yönelik satın alma niyeti arasında bir ilişki tespit edilememiştir. Lin ve Chen (2013) çalışmalarında, çevrimiçi yapılan ürün yerleştirme uygulamalarının satın almaya ilişkin kuvvetli bir niyet oluşturduğunu görmüşlerdir. Hudson ve Elliott (2013) çalışmalarında, ürün yerleştirmenin çocuklar ve ergenler üzerindeki etkisini incelemişler ve çok küçük yaşta çocukların dahi bu uygulamaları algıladıklarını ve etkisi altında kaldıklarını tespit etmişlerdir. Başgöze ve Kazancı (2014) araştırmalarında, televizyon dizilerindeki ürün yerleştirme uygulamalarının tüketiciler nezdinde olumlu tutumlara sebep olduğunu, ürünü satın almaya yönelik eğilimlerin arttığını görmüşlerdir. Reklama karşı tutumların, ürün yerleştirmeye yönelik tutumlar ve satın alma eğilimi ile ürün yerleştirmeye yönelik tutum ile marka imajı arasında aracı bir etkisini olduğunu tespit etmişlerdir. Eyüboğlu (2015) çalışmasında, televizyon dizilerindeki ürün yerleştirmelerin farkındalık yaratma üzerine etkisini incelemiş ve senaryo entegrasyonu ile yapılan aktif ürün yerleştirmelerin farkındalığının, pasif ürün yerleştirme ile yapılan ürün yerleştirmelerin farkındalığından daha anlamlı bir şekilde yüksek olduğunu tespit etmiştir. Ünlü kullanımı ve geleneksel reklamlarla desteklendiğinde de bu yüksek farkındalığın daha da arttığı sonucuna varmıştır. Sung ve Gregorio (2008) çalışmalarında, ürün yerleştirmeye karşı tutumları çeşitli kitle iletişim araçları bazında incelemiş ve sonuç olarak ürün yerleştirmeye karşı tutumların genel anlamda tüm kitle iletişim araçlarından pozitif olduğunu görmüş fakat şarkı, video oyunu gibi ortamlardaki ürün yerleştirmelerin film, dizi gibi ortamlarda yapılanlara göre daha az kabul gördüğünü sonucuna varmışlardır. Toomey ve Francis (2013) araştırmalarında, 8-12 yaş grubundaki çocuklara markalı ürün yerleştirme örnekleri izletmiş ve örneklerde mevcut olmayan markalardan daha fazla tercih edildiklerine ilişkin bir kanıt ulaşılamamışlardır. Redker vd. (2013) araştırmalarında, son dönemlerde hem filmlerde hem de dizilerde ürün yerleştirme sayısının çok arttığını tespit etmiş ve ürün yerleştirmenin dizi veya filmdeki uygulama yerinin tüketicilerin nezdinde önemli olduğunu bulgusuna varmışlardır. Alagöz ve Güler (2018) çalışmalarında, ürün yerleştirmeye yönelik tüketici tutumu ile satın alma niyetinin ilişkisini değerlendirmiş ve ürün yerleştirme uygulamalarına yönelik tutumlar ile ürünü satın almanın pozitif yönlü bir ilişkiye sahip olduğunu tespit etmiştir.

Yukarıda bahsedilen çalışmalara ek olarak ürün yerleştirme, marka ve satın alma konuları ile ilgili yerli ve yabancı yazında, birçok başka yüksek lisans ve doktora tezleri ile makaleler yer almaktadır. Nebenzhal ve Secunda (1993) çalışmalarında, 171 üniversite öğrencisine anket uygulaması yapmış ve katılımcıların diğer tutundurma faaliyetlerine göre, aşırıya kaçılmadığı takdirde ürün yerleştirmeyi tercih ettiklerini belirlemiştir. Bu sonuç, bu çalışmada ortaya çıkan ürün yerleştirme etkileriyle paralellik göstermektedir. Delorme, Reid ve Zimmer (1994) ise 29 üniversite öğrencisiyle bir odak grup çalışması yapmıştır. Bu çalışmada, ürün yerleştirmenin filmlere gerçeklik kattığı ancak aşırıya kaçılmaması gerektiği sonucu çıkmıştır. Ong ve Meri (1994) araştırmalarını 75 kişiye anket uygulayarak gerçekleştirmişlerdir. Araştırmaya göre, ürün yerleştirme ve satın alma niyetine yönelik tutumlar incelenmiş ve katılımcılarda genellikle olumlu tutumlar görülmüştür. Bu da yine bu çalışmayla paralellik gösteren bir sonuçtur. Karrh (1994) çalışmasında, 76 üniversite öğrencisiyle 5 markaya yönelik deney gerçekleştirmiştir. Katılımcılar ilk sırada ve en çok tekrar edilen markayı daha iyi hatırlamıştır. Daha az bilinen markalarda ürün yerleştirmenin daha etkili olduğu görülmüştür. Vollmers (1995) çalışmasını 140 ilköğretim çağındaki çocuğa deney yaparak gerçekleştirmiştir. Çocukların ürün yerleştirmeden nasıl etkilendikleri incelenmiş ve uygulamanın sunum tarzına göre etkilenmede farklılıklar gözlemlenmiştir. Babin ve Carder (1996) çalışmalarında, 98 üniversite

öğrencisine anket uygulamıştır. Rocky 3 ve Rocky 5 filmleri katılımcılara izlettirilmiş ve katılımcıların üçte birine yakınının, markaların yarısını hatırladığı görülmüştür. Gupta ve Gould (1997) ise 1012 üniversite öğrencisine anket uygulamıştır. Katılımcılarda ürün yerleştirmeye yönelik olumlu tutum tespit edilmiştir. d' Astous ve Chartier (2000) çalışmalarında, 103 kişiye film izletmiş ve filmi izlettikten 1 hafta sonra telefonla anket uygulamıştır. Katılımcılar, ürün yerleştirme uygulamalarının farkındalıklarına etki ettiğini belirtmişlerdir. Bu sonuç, bu çalışmanın sonuçlarıyla benzer bir sonuçtur. Ürün yerleştirmenin, marka farkındalığına etki ettiği iki çalışmanın ortak yönü olarak göze çarpmaktadır. Russell (2002) ise 107 kişi üzerinde bir deney gerçekleştirmiştir. Bu deneye göre ürün yerleştirme doğal yapılırsa, marka algısında pozitif etkiler yaratmaktadır. Auty ve Lewis (2004) çalışmalarında, 6-12 yaş arası 105 çocuk üzerinde odak grup çalışması yapmıştır. Katılımcılar filmde ürün yerleştirmesi yapılan içeceği içmeyi tercih etmişlerdir. Seçimin tamamen bilinçli olup olmadığı ve yaş durumunun etkisi tespit edilememiştir. Lee ve Faber (2007) çalışmalarında, 155 öğrenciye anket uygulamışlardır. Sonuç olarak, marka hatırlamanın artmasında ürün yerleştirmenin türü ve oyun içeriği arasında bir bağ bulunamamıştır. Jin ve Villegas (2007) ise 185 üniversite öğrencisine anket uygulamışlardır. Bu çalışmada, ürün yerleştirmenin katılımcılarda olumlu tutuma sebep olduğu ve satın alma niyetlerini etkilediği belirlenmiştir. Bu sonuç, bu çalışmadaki bulgularla birebir örtüşmektedir. Yang ve Roskos-Ewoldsen (2007) çalışmalarında, 373 öğrenciye anket uygulamıştır. Sonuçlara göre, ürün bir ünlü tarafından kullanıldığında hatırlama oranı maksimum seviyededir. Ürün yerleştirmesi yapılan markanın hatırlanırılığı yapılmayana göre daha fazladır ve daha çok tercih edilmektedir. Lehu ve Bressoud (2008) ise oldukça ciddi bir kitle üzerinde anket çalışması uygulamıştır. 3532 kişiye yapılan anket sonuçlarına göre, belirgin ve teması olan ürün yerleştirmelerin daha fazla marka hatırlanırılığı sağladığı tespit edilmiştir. Cowley ve Baron (2008) çalışmalarında, 215 üniversite öğrencisine anket uygulamış ve belirgin ürün yerleştirmeler eğer program seviliyorsa negatif, sevilmiyorsa da pozitif marka algısı yaratmaktadır sonucuna ulaşmışlardır. Bozkurt (2008) ise 273 kişi üzerinde anket uygulamıştır. Bu çalışmaya göre, sinema filmlerindeki ürün yerleştirme uygulamalarının marka hatırlamaya etkisi azımsanmayacak seviyede çıkmıştır. Akın (2008) çalışmasında, 460 kişiye anket uygulamıştır. Bu çalışmanın sonucuna göre, reklamı yapılan ürünlerin satın almak için uygunluğu kanaati tüketicide mevcut görülmemektedir. Ancak reklamlar marka bilinci ve değerine olumlu etki etmektedir. Özellikle satın alma etkisine yönelik sonuç değerlendirildiğinde, bu çalışmayla negatif yönlü bir ilişkinin söz konusu olduğu söylenebilir. Birçok bilimsel çalışmada olduğu gibi deneklerin profiline göre, aynı araştırma sorusuna yönelik farklı sonuçlar ortaya çıkabilmektedir. Ünal (2008) ise 100 üniversite öğrencisine anket uygulamıştır. Çalışmaya göre, marka hatırlanma oranları oldukça düşük seviyede kalmıştır. 4100 marka hatırlama sorusundan 539 tanesi doğru cevaplanabilmiştir. Bu çalışmanın sonucu da tıpkı bir önceki bahsedilen çalışmada olduğu gibi, makalenin sonuçlarıyla negatif yönlü ilişki içerisindedir. Cop ve Baş (2010) çalışmalarında, 400 kişi üzerinden anket uygulaması gerçekleştirmiştir. Çalışmanın sonucuna göre, tüketiciler kendisine kitle iletişim araçlarıyla en iyi şekilde ulaşan markaları tercih etmektedir. Wouters ve Pelsmecker (2011) ise 42 TV içeriğine yönelik içerik analizi gerçekleştirmiştir. Çalışmada, Belçika ve ABD ülkelerinde yapılan ürün yerleştirmeler karşılaştırılmış ve özellikle ABD'deki uygulamaların çok daha profesyonel yapıldığı tespit edilmiştir. Cholinski (2012) çalışmasında, 200 kişiye anket uygulamıştır. Katılımcılara göre ürün yerleştirmeler farkındalığı arttırmaktadır. Ancak marka seçimlerinde pozitif bir etkisi olacağının garantisi yoktur. Farkındalık açısından bakıldığında bu sonuç, bu makaledeki bulgularla paralellik göstermektedir. Baş (2013) çalışmasında, 574 kişi üzerinde anket uygulaması gerçekleştirmiştir. Sonuçlara göre, kadınlar erkeklere kıyasla reklamlara daha olumsuz bakmaktadır. Ürün yerleştirmenin gerçeklik algısı oluşturduğu konusunda da olumlu sonuçlar çıkmıştır. Kara (2016) ise 975 kişi üzerinde kapsamlı bir anket uygulaması gerçekleştirmiştir. Sonuç olarak, TV dizilerinde yapılan ürün yerleştirmelerin satın alma niyeti üzerindeki en etkili mecra olduğu tespit edilmiştir. Eğitim seviyesine göre satın alma niyetinde farklılıklar görülmüştür. Bu çalışmanın sonucu ile makaledeki bulgular arasında yüksek oranda paralellik söz konusudur. İki çalışmanın tarih olarak yakınlığı ve ülkemizde yapılmış olması da önemli birer ortak yöndür.

Literatürdeki çalışmalar bir bütün olarak değerlendirildiğinde; ürün yerleştirme uygulamalarının marka hatırlanırılığı ve marka farkındalığına pozitif etkileri olduğunu söylemek mümkündür. Bazı çalışmalarda söz konusu pozitif etki daha yüksek seviyelerde tespit edilmiş, bazılarında ise etki seviyesi pozitif olmakla beraber, bu etkinin garantisinin olmadığı vurgulanmıştır. Bu çalışmada da

benzer sonuçlar ortaya konulmuştur. Ürün yerleştirmeye yönelik faktörlerin bazısı marka farkındalığına yüksek seviyede etki ederken, bazısında etki seviyesi görece daha az çıkmıştır. Bir diğer konu ise, literatürdeki çalışmalarda ürün yerleştirme uygulamalarının satın alma niyetine yönelik pozitif etkileri olduğunun tespit edilmiş olmasıdır. Bu çalışmada da bu durum aynı şekildedir. Yerli ve yabancı yazındaki araştırmalarla paralel sonuçlar ortaya koyması, bu çalışmanın tutarlılığını da gözler önüne sermektedir.

Türkiye’de, ürün yerleştirme uygulamaları yasal olarak 2011 yılından beri uygulanmakta olduğu için bu konuyla ilgili Türkçe literatür sınırlı sayıda kalmıştır. Aynı zamanda bu uygulamaların yeniliklere açık olması da güncel kaynak ihtiyacını ayrıca doğurmaktadır. Türkçe kaynak ihtiyacına katkıda bulunmasının yanı sıra ürün yerleştirme stratejilerinin günümüzde marka farkındalığı oluşturma konusunda etkisini ölçmesi ve oluşturulan marka farkındalığının da her markanın nihai amacı olan satın alma niyetine etkisini irdelemesi sebebiyle bu çalışma önem kazanmaktadır. Bu bağlamda ürün yerleştirmenin iletişim kuramlarıyla ilişkisinin incelenmesi sebebiyle bu çalışma, literatüre özgün kaynak kazandırma açısından da önem kazanmaktadır.

Bu çalışmada ortaya konan modelin yapılan tüm analizler yardımıyla güvenilir ve geçerli olduğu yukarıda da söylenildiği gibi görülmüştür. Model uyum değerleri ve yapısal geçerlilik analizlerinin de çok iyi değerler elde edilmiştir. Analiz sonucunda; ‘etik değerler ve farkındalık’, ‘reklama tepki ve farkındalık’, ‘farkındalık ve niyet’, ‘ilgi durumu ve niyet’ değişkenleri arasında pozitif yönlü ilişki tespit edilmiştir. Buna karşılık ‘ilgi durumu ve farkındalık’, ‘etik değerler ve niyet’ ve ‘reklama tepki ve niyet’ değişkenleri arasında da anlamlı etki görülmemiştir.

Araştırma soruları ayrı ayrı ele alındığında şu sonuçlar ortaya çıkmaktadır. İlk olarak birinci araştırma sorusunun desteklendiği görülmüştür. Bu araştırma sorusunda ürün yerleştirmenin alt faktörlerinden birisi olan etik değerlerin farkındalık üzerinde etkisi olup olmadığı incelenmiştir. Bu iki değişken arasında pozitif yönlü ve yüksek seviyede bir etki söz konusudur. Etik değerler faktörünün ürün yerleştirme ölçeğindeki değişkenleri; ürün yerleştirmenin ahlaki olup olmadığı, yasaklanıp yasaklanmaması gerektiği, hayali markalar mı yoksa gerçek markalar mı olması gerektiği, ücret alınıp alınmaması gibi sorulardan oluşmaktadır. Analiz sonuçlarına bakıldığında bu tür değişkenlerin farkındalık üzerinde etkisi olduğu görülmüştür. Özetle tüketicilerin ürün yerleştirmeye ilgili etik kaygıları farkındalıklarını da etkilemektedir. Ürün yerleştirmenin ahlaki olduğunu düşünen veya ücret alınmasını normal karşılayan bir tüketicinin, yapılan ürün yerleştirmeyi farketmesi arasında doğrusal bir etki olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırmanın ikinci sorusunun da desteklendiği tespit edilmiştir. İkinci araştırma sorusunda yine ürün yerleştirmenin alt faktörlerinden reklama tepkinin, farkındalık üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu iki değişken arasında pozitif yönlü ama düşük seviyeli bir etki olduğu görülmüştür. Reklama tepki faktörünün alt bileşenleri; reklamlar başladığında kanal değiştirmek, reklam izlememek için sinemaya gitmek ve reklama duyulan nefret gibi sorulardan oluşmuştur. Analiz sonuçlarında da görüleceği üzere reklama karşı duyulan nefret veya sempati farkındalık üzerinde etkiye sahiptir. Bu etkinin düşük seviyede olması, ürün yerleştirmenin geleneksel reklam yöntemlerinden farklı olmasına bağlanabilir. Tüketicinin gözünde, ürün yerleştirme eğer senaryo akışında iyi entegre edilirse, reklam algısından uzaklaşmaktadır. Bu da geleneksel reklama karşı tepkili olan kitlenin ürün yerleştirmeye pozitif bakma ihtimalini doğurmaktadır.

Analizler sonucunda üçüncü araştırma sorusu ise desteklenmemiştir. Bu araştırma sorusunda, ürün yerleştirme ölçeğinin alt faktörlerinden ilgi durumunun farkındalık üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir. Bu iki değişkenin birbiri üzerinden doğrudan anlamlı bir etkisi tespit edilememiştir. İlgi durumu faktörü, dizi izleme sıklığı ve dizi izlemeye duyulan sevgiyle ilgili değişkenlerden oluşmaktadır. Buradan da anlaşılacağı üzere, ürün yerleştirmenin uygulandığı dizinin sıklıkla takip ediliyor olunması farkındalık açısından bir anlam ifade etmemektedir. Diziyi izlediği sırada, ürün yerleştirme uygulamasıyla karşılaşan tüketici açısından o diziyi duyulan ilgi, farkındalığına pozitif veya negatif bir etkide bulunmamaktadır.

Yapılan analizlere bakıldığında dördüncü araştırma sorusunun da desteklenmediği görülmüştür. Bu araştırma sorusu, ‘etik değerler satın alma niyeti üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye

sahiptir' şeklindedir. Önceki araştırma sorularına ve bu araştırma sorusunun sonucuna bakıldığında, etik değerler faktörü farkındalık üzerinde etkilidir ama satın alma niyeti üzerinde doğrudan bir etkiye sahip değildir. Aynı şekilde beşinci araştırma sorusu da desteklenmemiştir ve bu araştırma sorusu reklama tepkinin satın alma niyeti üzerindeki etkisini konu almaktadır. Reklama tepki faktörü de etik değerler faktöründe olduğu gibi farkındalık üzerinde etkilidir ama satın alma niyeti üzerinde doğrudan bir etkiye sahip değildir. Dolayısıyla her iki değişkenin satın alma niyetine doğrudan değil, farkındalık üzerinden dolaylı bir etkisi olduğu söylenebilir.

Analizlere göre altıncı araştırma sorusu da değerlendirilmiş ve bu araştırma sorusu desteklenmiştir. Burada da ilgi durumu faktörünün satın alma niyeti üzerindeki etkisinden bahsedilmektedir. Düşük seviyede de olsa ilgi durumu, satın alma niyeti üzerinde etkin bir rol üstlenmektedir. Buna istinaden yapılabilecek yorum, dizi izleme sıklığı farkındalığı etkilemese de bu faktörün varlığı satın alma niyeti üzerinde doğrudan bir etkiye sahip görülmektedir.

Yedinci araştırma sorusu ise araştırmanın en önemli araştırma bulgularından birini barındırmaktadır. Yedinci araştırma sorusuna göre farkındalık satın alma niyeti üzerinde etkilidir ve bu soru analizler sonrasında desteklenmiştir. Farkındalık faktörü; görsel, işitsel ve hem görsel hem işitsel ürün yerleştirme uygulamalarıyla ilgili alt bileşenlerden oluşmaktadır ve satın alma niyeti üzerinde pozitif yönlü ve yüksek seviyede bir etkiye sahiptir. Araştırmadaki en yüksek seviyedeki (0,73) katsayı bu iki değişken arasında tespit edilmiştir. Buradan anlaşılacağı üzere, tüketicinin markaya yönelik farkındalığı satın alma eylemine etki etmektedir. Ürün yerleştirme uygulaması sonrası oluşturulan farkındalık akabinde satın alma niyetine dönüşmektedir.

Sonuç olarak bakıldığında bu çalışma, Türkiye'deki televizyon dizileri ve izleyicileri üzerinde yapılan bir çalışmadır. Bu bağlamda, marka farkındalığı ve satın alma niyeti arasındaki ilişki bağlamında televizyon dizilerindeki ürün yerleştirme uygulamalarının önemi ortaya koyulmuştur. Literatürde bu konu üzerine çok az sayıda çalışma yapılmış olması sebebiyle, elde edilen bulguların gelecekte yapılması muhtemel çalışmalara da katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma sorularına bakıldığında, en kayda değer ve önemli bulgu, marka farkındalığının satın alma niyeti üzerinde yüksek seviyeli etkisi olarak görünmektedir. Yapılan analizler sonucu ortaya çıkan bulgular ve bu bulgular ışığında incelenen değişkenler arası ilişkilere yönelik dikkat çeken unsurlar, bu aşamada öneriler şeklinde sunulmuştur.

Öncelikle araştırma sonrası önemli çıkarımlar sağlanmış olsa da bu analiz sonuçlarını toplumun tamamını temsil edecek şekilde değerlendirmek mümkün değildir. Demografik özellikler açısından toplumun genelinin daha iyi kapsayacak, tesadüfi örnekleme yapılarak daha homojen bir örneklem ve daha yüksek katılımıyla yapılacak çalışmalar ile toplumu daha iyi temsil edebilecek niteliğe sahip sonuçlar elde edilebilir.

Ürün yerleştirme ile ilgili yapılan çalışmalarda, ürün yerleştirmenin satın alma niyetine etkisi ile ilgili analizlerin oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu çalışmada ise marka farkındalığının satın alma niyetine etkisi üzerinden ürün yerleştirme uygulamaları incelenmiştir. Gelecekte, satın alma niyeti üzerindeki etkiye yönelik yapılacak çalışmaların sayısı arttırılabilir. Bu çalışmada, sadece Türkiye'deki televizyon izleyicileri ve televizyon dizileri üzerinden bir araştırma yapılmıştır. Teori ve araştırma bölümleri oluşturulurken yapılan literatür taramasında, dünyanın farklı ülkelerinde yapılan benzer çalışmalar incelenmiştir. Bu bağlamda, Türkiye'deki ürün yerleştirme uygulamaları ile yurtdışındaki ürün yerleştirme uygulamalarının, kültürel farklılıklar açısından karşılaştırmalı incelenmesi çalışmaları yapılabilir. Bu çalışmada, ürün yerleştirmenin etkisi incelenirken herhangi bir sektörel ayrıma da gidilmemiştir. Gelecekte, sektörel temele dayanan mukayeseler içeren çalışmalar önerilebilir.

Araştırmada ürün yerleştirme ölçeği üzerinden dört faktör tespit edilmiştir. Model uyum değerleri temel alınarak faktör sayısı bu şekilde belirlenmiştir. Dolayısıyla değişkenler arası değerlendirmeler de bu dört faktör üzerinden yapılmıştır. Gelecekteki çalışmalarda, daha fazla ifade içeren ve daha kapsamlı ölçeklerle faktör sayısı arttırılabilir. Ürün yerleştirme ile başka değişkenler ilişkilendirilebilir ve etki seviyeleri araştırılabilir.

Çalışmada, marka farkındalığına yönelik sorular ürün yerleştirme ölçeğinin içerisinde yer almıştır. Bu soruların yardımıyla oluşan farkındalık faktörü ayrıştırılarak analizlere devam edilmiştir. Gelecekteki araştırmalarda, marka farkındalığı ayrı bir ölçek üzerinden değerlendirilebilir. Bu şekilde yapıldığı takdirde, marka farkındalığına yönelik alt faktörler ortaya çıkacaktır ve bu da faktörler arası değerlendirmelerin zenginleştirilmesine olanak tanıyacaktır.

Bu çalışmada ürün yerleştirme uygulamalarının farkındalığa, farkındalığın da satın alma niyetine etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Bu sebeple firmalar açısından bakıldığında, markalarına yönelik farkındalığı arttırmak için ürün yerleştirme uygulamalarına ağırlık vermeleri tavsiye edilebilir. Son yıllarda Türkiye'deki reklam harcamaları eğilimleri incelendiğinde (Reklamcılar Derneği, Türkiye'de Medya Yatırımları, 2017-2018-2019) TV mecrasının birinci sıradaki yerini koruduğu, dijital platformların da giderek daha etkili bir konuma geldiği görülmektedir. Bu bağlamda, Türkiye'deki firmalar için ürün yerleştirme uygulamalarını öncelikle TV mecrasında yapmaları ve dijital mecralarla bu süreci desteklemeleri faydalı olabilir. Dünya genelinde de bu iki mecra, reklam yatırımlarında en yüksek pazar paylarına sahiptir. Dolayısıyla bu önerinin hem ulusal hem de uluslararası firmalar için geçerli olduğu söylenebilir.

Firmaların, pazarlama iletişimlerini bütünlük bir şekilde yürütmeleri gerektiği gerçeğinden yola çıkarak; ürün yerleştirme uygulaması yapan firmaların, bu süreci geleneksel pazarlama yöntemleriyle desteklemesi tavsiye edilebilir. Geleneksel reklam veya diğer tutundurma faaliyetleriyle desteklediği takdirde, yapılan ürün yerleştirme uygulamasının daha faydalı olma ihtimalinin oluşacağını söylemek mümkündür. Ürün yerleştirme uygulamaları, Türkiye için daha önce de söylenildiği gibi oldukça yeni bir pazarlama stratejisidir. Bu sebeple firmalara, kreatif ajanslara ve medya planlama ajanslarına, düzenli olarak dünya genelindeki ürün yerleştirme uygulamalarını incelemeleri ve stratejilerini oluştururken, bu doğrultuda kararlar vermeleri tavsiye edilebilir.

Bilgilendirme / Acknowledgement:

- 1- Bu makale Öner Başarır'ın doktora tez çalışmasıyla ilgilidir ve ICES 2019'da sözlü olarak sunulmuştur.
- 2- Makalede veriler 2018 yılında toplanmış ve yorumlanmıştır.
- 3- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

KAYNAKÇA

- Aaker, D. A. (1991). *Managing brand equity: capitalizing on the value of a brand name*. New York: The Free Press.
- Aaker, D. A. (2009). *Marka değeri yönetimi*. İstanbul: Mediacat Kitapları.
- Akgül, D. (2013). Dizi ve filmlerde ürün yerleştirmeye tüketicinin bakışı. *12. Ulusal İşletmecilik Kongresi Bildiri Kitabı*, 192, 593-606.
- Akın, E. (2008). *Bütünlük pazarlama iletişimi unsuru olarak televizyon reklamları ve tüketicilerin televizyon reklamlarına bakışının tespitine yönelik bir uygulama*. Yayınlanmamış doktora tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Alagöz, S. D. ve Güler, B. (2018). Bilgisayar oyunlarında ürün yerleştirmeye yönelik tüketici tutumu ve satın alma niyeti arasındaki ilişki. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 479-500.
- Altıntaş, D., Kurtuldu, H. S. ve Bilgili, B. (2017). Sinema filmlerindeki ürün yerleştirmeye yönelik izleyici tutumları (Ofly Hoca'nın şifresi 2). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(3), 1007-1023.
- Auty, S. ve Lewis, C. (2004). Exploring children's choice: the reminder effect of product placement. *Psychology and Marketing*, 21(9), 697-713.
- Babin, L. A. ve Carder, S. T. (1996). Advertising via the box office: is product placement effective? *Journal of Promotion Management*, 3(1-2), 31-52.

- Bak, G. ve Eşidir, O. V. (2018). Sinemada ürün yerleştirme: anadolu kartalları örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(67), 1159-1166.
- Balakrishnan, B., Shuaib, A. S., Dousin, O. ve Permarupan, P. Y. (2012). The impact of brand placement and brand recall in movies: empirical evidence from malaysia. *International Journal of Management and Marketing Research*, 5(2), 39-52.
- Baş, A. (2013). *Ürün yerleştirme ve TV dizilerinde uygulamaları üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Baş, T. (2005). *Anket nasıl hazırlanır, uygulanır ve değerlendirilir?* Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Başgöze, P. ve Kazancı, Ş. (2014). Ürün yerleştirme ve reklam ilişkin tutumların satın alma eğilimi ve marka imajı üzerine etkileri. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 32(1), 29-54.
- Bergeron, J. (2004). *Antecedents and consequences of salesperson listening effectiveness in buyer-seller relationships*. Yayınlanmamış doktora tezi, The John Molson School of Business, Kanada.
- Brennan, I., K. M. Dubas ve Babin, L. A. (1999). The influence of product placement type and exposure time on product placement recognition. *International Journal of Advertising*, 18, 323-337.
- Bozkurt, S. (2008). *Ürün yerleştirme stratejilerinin marka hatırlama üzerine etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Bulut, L. (2014). *Boyut değiştiren reklamcılık kavramı ve bütünlük pazarlama iletişimi aracı olarak ürün yerleştirme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gediz Üniversitesi, İzmir.
- Chan, F. F. Y. (2012). Product placement and its effectiveness: a systematic review and propositions for future research. *Marketing Review*, 12(1), 39-60.
- Chan, F. F. Y., Lowe B. ve Petrovici, D. (2016). Processing of product placements and brand persuasiveness. *Marketing Intelligence & Planning*, 34(3), 355-375.
- Cholinski, A. (2012). The effectiveness of product placement: a field quasi-experiment. *International Journal of Marketing Studies*, 4(5), 14-28.
- Cop, R. ve Baş, Y. (2010). Marka farkındalığı ve marka imajı unsurlarına karşı tüketici algıları üzerine bir araştırma. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 10(19), 321-340.
- Cowley, E. ve Barron, C. (2008). When product placement goes wrong, the effects of program linking and placement prominence. *Journal of Advertising*, 37(1), 89-98.
- Çakır, A. P. (2011). *Sinema filmlerinde ürün yerleştirme yöntemlerinin marka bilinirliğine ve marka hatırlanabilirliğine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Çakır, V. ve Kımt, E. (2014). Televizyon dizilerinde ürün yerleştirme ve sponsorluğun sonuçları. *Global Media Journal: TR Edition*, 5(9), 19-47.
- Çildir, Ç. (2012). *Ürün yerleştirmenin marka hatırlama ve satın alma niyetine etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- D'Astous, A. ve Chartier, F. (2000). A study of factors affecting consumer evaluations and memory of product placements in movies. *Journal of Current Issues and Research in Advertising*, 22(2), 31-40.
- D'Astous, A. ve Seguin, N. (1999). consumer reactions to product placement strategies in television sponsorship. *European Journal of Marketing*, 33(9), 896-910.
- Delorme, D. E., L. N. Reid ve Zimmer, M. R. (1994). Brands in films: young moviegoers' experiences and interpretations. *American Academy of Advertising Conference*, Atina.

- Eagle, L. ve Dahl, S. (2018). Product placement in old and new media: examining the evidence for concern. *Journal of Business Ethics*, 147, 605-618.
- Erbaş, S. (2018). Tüketici marka bilgisi: hikaye anlatıcılığı ve kolaj tekniği üzerine bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(67), 1077-1091.
- Erdil, T. S. ve Uzun, Y. (2009). *Marka olmak*. İstanbul: BETA Yayınları.
- Eyüboğlu, D. H. (2015). *Televizyon dizilerinde ürün yerleştirmenin farkındalık yaratma üzerine etkisi: TV dizilerine yönelik bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ferguson, N. S. ve Burkhalter, J. N. (2015). Yo, DJ, That's my brand: an examination of consumer response to brand placements in hip-hop music. *Journal of Advertising*, 44(1), 47-57.
- Gerçek, İ. S. ve İmik Tanyıldızı, N. (2012). Marka farkındalığı yaratmada türk sinemasında ürün yerleştirme uygulamaları: anadolu kartalları, kolpaçino bomba ve aşk tesadüfleri sever filmleri üzerine bir araştırma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(8), 1095-1109.
- Gupta, P. B. ve Lord, K. R. (1998). Product placement in movies: the effect of prominence and mode on audience recall. *Journal of Current Issues and Research in Advertising*, 20(1), 47-59.
- Gupta, P. B. ve Gould, S. J. (1997). Consumer perceptions of the ethics and acceptability of product placement in movies: product category and individual differences. *Journal of Current Issues and Research in Advertising*, 19(1), 37-50.
- Gürel, E. ve Alem, J. (2014). *Ürün yerleştirme*. Ankara: Nobel Kitap.
- Homer, P. M. (2009). Product placements, the impact of placement type and repetition on attitude. *Journal of Advertising*, 38(3), 21-31.
- Hudson, S. ve Elliott, C. (2013). Measuring the impact of product placement on children using digital brand integration. *Journal of Food Products Marketing*, 19, 176-200.
- Isaksson, J. ve Xavier, S. (2009). *Online communities - segments and buying behaviour profiles*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, University of Högskolan I Boras, İsveç.
- Jin, C. H. ve Villegas, J. (2007). The effect of the placement of the product in film: consumers emotional responses to humorous stimuli and prior brand evaluation. *Journal of Targeting, Measurement and Analysis for Marketing*, 15(4), 244-255.
- Kapferer, J. N. (1992). *Strategic brand management: new approaches to creating and evaluating brand equity*. New York: Free Press.
- Kara, E. (2016). *Ürün yerleştirme ve satın alma niyeti üzerindeki etkisi: kullanıldığı ortamlar ve tutundurma yöntemleri açısından mukayeseli analizi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Karrh, J. A. (1994). Effects of brand placement in motion pictures. *American Academy of Advertising Conference*, Atina.
- Karrh, J. A., Frith, K. T. ve Callison, C. (2001). Audience attitudes towards brand (product) placement: singapore and The United States. *International Journal of Advertising*, 20, 3-24.
- Keller, K. L. (2003a). *Strategic brand management: building, measuring, and managing brand equity*. New Jersey: Prentice Hall.
- Keskin, H. D. ve Kurtuldu, H. S. (2017). Tüketicilerin dizi filmlerinden yer alan ürün yerleştirmeye yönelik tutumları üzerine bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 8(20), 206-228.
- Kozak, M. A. ve Doğan, M. (2014). Dinlenme davranışının müşterinin satın alma niyeti ve satın alma davranışına etkisi: seyahat acentası satış temsilcileri kapsamında bir araştırma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 57-83.

- Lee, M. ve Faber, R. J. (2007). Effects of product placement in on-line games on brand memory: a perspective of the limited-capacity model of attention. *Journal of Advertising*, 36(4), 75-90.
- Lee, T., Sung, Y. ve Gregorio, F. D. (2011). Cross-cultural challenges in product placement. *Marketing Intelligence and Planning*, 29(4), 366-384.
- Lehu, J. M. ve Bressoud, E. (2008). Effectiveness of brand placement: new insights about viewers. *Journal of Business Research*, 61, 1083-1090.
- Liang, A. R., Hsiao, T. Y. ve Cheng, C. H. (2015). The effects of product placement and television drama types on the consumer responses of college students. *Asia Pacific Journal of Tourism Research*, 20(11), 1212-1233.
- Lin, H. F. ve Chen, C. H. (2013). An intelligent embedded marketing service system based on tv apps: design and implementation through product placement in idol dramas. *Expert System With Applications*, 40, 4127-4136.
- Macinnis, D. J., S. Shapiro ve Mani, G. (1999). Enhancing brand awareness through brand symbols. *Advances in Consumer Research*, 26, 601-608.
- Molinillo, S., Japutra, A., Nguyen, B. ve Chen, C. H. (2017). Responsible brands vs active brands? an examination of brand personality on brand awareness, brand trust, and brand loyalty. *Marketing Intelligence & Planning*, 35 (2), 166-179.
- Naderer, B., Matthes, J., Marquart, F. ve Mayrhofer, M. (2016). Children's attitudinal and behavioral reactions to product placements: investigating the role of placement frequency, placement integration and parental mediation. *International Journal of Advertising*, 37(2), 236-255.
- Nakiboğlu, M. A. B. ve Serin, N. (2016). Ürün yerleştirme uygulamalarının tüketici satın alma niyeti ile ilişkisi hakkında pilot bir araştırma. *Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(2), 135-151.
- Nebenzahl, I. D. ve Secunda, E. (1993). Consumers' attitudes toward product placement in movies. *International Journal of Advertising*, 12, 1-11.
- Russell, C. A. (2002). Investigating the effectiveness of product placements in television shows: the role of modality and plot connection congruence on brand memory and attitude. *Journal of Consumer Research*, 29(3), 306-318.
- Serin, N. (2014). *Ürün yerleştirme uygulamalarının tüketici satın alma niyeti ile olan ilişkisinin ortaya çıkartılmasına yönelik pilot bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Sung, Y. ve De Gregorio, F. (2008). New brand worlds: college student consumer attitudes toward brand placement in films, television shows, songs and video games. *Journal of Promotion Management*, 14(1-2), 85-101.
- Odabaşı, Y. ve Barış, G. (2002). *Tüketici davranışı*. İstanbul: Mediacat Kitapları.
- Ong, B. S. ve Meri, D. (1994). Should product placement in the movies be banned? *Journal of Promotion Management*, 2(3-4), 159-176.
- Öztürk, R. G. (2007). *Marka farkındalığı yaratmada ürün yerleştirmenin etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Redker, C.,B. Gibson ve Zimmerman, I. (2013). Liking of movie genre alters the effectiveness of background product placements. *Basic and Applied Social Psychology*, 35, 249-255.
- Taşkın, E. (2003). *Satış teknikleri eğitimi*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Tıgılı, M. (2004). *Bir aktör olarak markalar: ürün yerleştirme*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Toomey, D. A ve Francis, A. L. (2013). Branded product placement and pre-teenaged consumers: influence on brand preference and choice. *Young Consumers*, 14(2), 180-192.

- Tosun, N. B. (2017). *Marka yönetimi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Tıǧlı, M., S. Pirtini ve Çelik, C. (2007). Sosyal sorumluluk kampanyalarının genç tüketicilerin marka farkındalığı üzerindeki etkisinin incelenmesine yönelik bir araştırma. *TCMÜ, SBE Hakemli Öneri Dergisi*, 7(27), 83-93.
- Tunçel, H. (2009). Halkla ilişkiler anlayışıyla bütünleşik pazarlama iletişimi. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 35, 115-136.
- Ünal, G. T. (2008). *Sinemada ürün yerleştirme 2000-2007 yılları arasında 'academy of motion picture arts and sciences' en iyi film ödülünü almış filmlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Vollmers, F. (1995). The control of actions by agents. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 25(2), 175-190.
- Wouters, M. ve Pelsmecker, P. D. (2011). Brand placement in scripted and non-scripted Belgian and US programs on Belgian prime time television. *Journal of Marketing Communications*, 17(5), 299-318.
- Yang, M., R. Ewoldsen ve David, R. (2007). The effectiveness of brand placements in the movies : levels of placements, explicit and implicit memory, and brand choice behavior. *Journal of Communication*, 57(3), 469-489.
- Yücel, E. ve Çizel, B. (2018). Bilişsel uyumsuzluk teorisi üzerine kavramsal bir inceleme: satın alma perspektifi. *Journal of Yasar University*, 13(50), 150-163.
- Zeren, D. ve Paylar, Ö. Y. (2014). *Ürün yerleştirme*. Adana: Karahan Kitabevi.

Müzik Destekli Matematik Öğretiminin Erişi ve Tutuma Etkisi

Öğretmen Selin Işıtan¹
Dr. Öğr. Üyesi Mevlüde Doğan^{2*}



Geliş tarihi: 26.05.2020
Kabul tarihi: 13.07.2020

Atıf bilgisi:
IBAD Sosyal Bilimler Dergisi
Sayı: 8 Sayfa: 404-424
Yıl: 2020 Dönem: Güz

This article was checked by *iThenticate*.
Similarity Index 11%
Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

¹ MEB, Türkiye, selinkaaya@hotmail.com.
ORCID ID 0000-0002-1941-2473

² Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye,
mdogan@omu.edu.tr.
ORCID ID 0000-0002-0938-3023.

* Sorumlu yazar

ÖZ

Bu araştırma, müzik destekli matematik öğretiminin kesirler konusunda erişimi ve tutuma etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla; 5. sınıf “Kesirlerle İşlemler” alt öğrenme alanında bulunan kazanımlara ait etkinlik ve çalışma yaprakları hazırlanmıştır. Deney ve kontrol grubunda toplamda 46 katılımcısı olan bu çalışmada yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırma verilerinin toplanması için araştırmacı tarafından geliştirilmiş Matematik Erişi Testi, ayrıca Nazlıçipek-Erkin’in 2002 yılında geliştirdikleri Kısaltılmış Matematik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki tüm öğrencilere ölçme araçlarının her ikisi de ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Matematik Erişi Testinden elde edilen veriler bağımlı ve bağımsız gruplar t-testi ile analiz edilmiş, Matematik Erişi Testindeki kısa cevaplı soruların analizinde ise frekans kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, müzik destekli matematik öğretiminin öğrencilerin matematik erişimini artırdığı, bununla birlikte öğrencilerin matematik tutumlarını kontrol grubuna göre daha olumlu etkilendiği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Tutum, erişim, müzik, matematik eğitimi.

Analyzing the Effects of Mathematics Teaching That was Supported with Music to Achievement and Attitudes

Teacher Selin Işıtan¹
Assist. Prof. Dr. Mevlüde Doğan^{2*}

First received: 26.07.2020

Accepted: 13.07.2020

Citation:

IBAD Journal of Social Sciences

Issue: 8 **Pages:** 404-424

Year: 2020 **Session:** Fall

This article was checked by *iThenticate*.
Similarity Index 11%

¹ MEB, Turkey, selinkaaya@hotmail.com.
ORCID ID 0000-0002-1941-2473

² Ondokuz Mayıs University, Turkey,
mdogan@omu.edu.tr.
ORCID ID 0000-0002-0938-3023

* Corresponding Author

ABSTRACT

This research was evaluating the effect of mathematics education that was supported with music. For this purpose, differentiated mathematics program was done with the “operations with fractions” subjects that are in the mathematics. This study was conducted with 46 students in total in which the semi-experimental method was used. For gathering the data in their search, mathematics subject acquisition test that was developed by their searcher and abbreviated Mathematics Attitude Scale that was developed by Nazlıççek-Erkin (2002) was used. Two measure instruments were given as pretest and posttest to the students in experiment and control groups. The data was analyzed by paired-samples t test and independent samples t test. Short answer questions are used to analyze the frequency. According to the findings of the research, mathematics teaching supported with music increased the mathematics access of the students. However, the mathematics attitudes of the students weren't differences.

Keywords: Attitude, achievement, music, mathematics education.

GİRİŞ

İnsanoğlu nefes almaya başladığı andan itibaren aktif öğrenme sürecindedir. Bu süreç yaşam içerisinde tanık olunan uyaranlar ve öğrenme yöntemleri ile bireylerin ilgi ve yeteneklerini oluşturmaktadır. Birden fazla duyu organının kullanılması bireylerin ilgi ve yeteneklerini geliştirilebilmelerine, nitelikli öğrenme sağlayabilmelerine ve öğrenirken keyif alabilmelerine olanak sağlamaktadır (Saygı, 2009). Bununla birlikte edinilen bilgi ve becerilerin kalıcılığını artırmak, matematiğe yönelik olumlu tutuma sahip bireylerin yetişebilmesi için matematik ve diğer disiplinler arasındaki ilişkiden yararlanmak önemlidir (MEB, 2009). Diğer disiplinler içinde yer alan ve bireylerin gelişimine katkı sağladığı araştırmalarla ortaya konan müzik eğitimi bireylerde el-göz koordinasyonunu sağlar, dikkat ve hafızayı güçlendirerek öğrenmenin niteliğini ve devamlılığını sağlar (Şendurur ve Akgül Barış, 2002). Matematik ve müzik için yapılan tanımları karşılaştırıldığında birbirlerinden farklı iki disiplin olduğu görülmektedir. Matematik, düzen, sayılabilir ve hesaplanabilir olma yönüyle, müzik ise sanatsal ve etkileyici yönleriyle öne çıkmaktadır. Kurallar ve estetik her iki alanda da mevcuttur. Müzikteki kurallar müziğin teorisini oluşturur. Müzik teorisi; armoni, ritm, gam, nota, ölçü vb. gibi pek çok farklı konuyu kapsamaktadır (Yener ve Çiçek, 2016). Müzikte her ses nota denilen özel bir işaret ile temsil edilerek yazılmaktadır. Seslerin süresini gösteren ritim, birlik, ikilik, dörtlük gibi değerlerden oluşur, iki ve katlarına eşit olarak bölünürler (Çakıt Gökçen, 2010).

Matematik ve müzik ilişkisi üzerine farklı öğretim kademelerinde ve öğrenme alanlarında yapılan araştırmalar müzik eğitiminin öğrencilerin matematik başarıları üzerinde olumlu etkisinin olduğunu ortaya koymaktadır (An, Tillman, Boren ve Wang, 2014; Courey, Balogh, Siker ve Paik, 2012; Dikici, 2002; Gardiner, Fox, Knowles ve Jeffrey, 1996; Georgehan ve Mitchelmore, 1996; Gouzouasis, Guhn ve Kishor, 2007; Göğüş, 2008; Haley, 2001; Hamilton, Doai, Milne, Saisanas, Calilhanna, Hilton, Goldwater ve Cohn, 2018; Helmicrh 2010; Johnson ve Memmott, 2006; Şendurur ve Akgül Barış, 2002; Whitehead, 2001). An ve diğerleri (2014) müzik-matematik ilişkisi üzerine gerçekleştirdikleri çalışmada müzik eğitimi alan öğrencilerin matematik dersindeki akademik başarısına olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşmışlardır. Bütüner'in (2010) yaptığı araştırmada ise ilköğretim kademesindeki matematik derslerinde öğrencilerin erişimi ve hatırdaki tutma düzeyleri üzerinde şarkı kullanımının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hamilton ve diğerlerinin (2018) matematik-müzik ilişkisini araştırdıkları bir başka çalışmada, öğrencilerin bu yeni öğretim yöntemine olumlu dönütler verdiklerini tespit etmişlerdir. Bunun yanı sıra, hem test performansında hem de derse katılımında artış olduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan, müzik etkinlikleriyle desteklenmiş matematik öğretiminde öğrencilerin matematik dersine karşı tutumlarının incelendiği sınırlı sayıda araştırmaya ulaşılmıştır (Bütüner, 2010; Dinçer, 2008; Gençdoğan, Gülerüz, Sırmacı ve Gülbahçe, 2005). Bu çalışmalarda ortak olarak müziğin matematiğe ilişkin tutuma olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Önceki öğrenmelerle ilişkilendirilmiş anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi amaçlayan matematik öğretim programında diğer disiplinlerle ilişkili beceri ve yetkinlikleri ön planda tutulmaktadır (MEB, 2018). Öğretim programında yapılan vurgu dikkate alındığında, matematik ile müziğin ilişkilendirildiği mevcut çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca kesir kavramının öğretiminde sanal öğretim (Erbay, Şimşek ve Kirişçi, 2019), origami ile öğretim (Polat, 2013) ve çoklu zekâ kuramına uygun öğretim (Şengül ve Öz, 2006) yöntemlerinin kullanılmasına karşın müzik teorisi içinde yer alan matematiksel kavramlarla (ölçü, nota ve es değerleri [birlik, ikilik dörtlük, sekizlik...], ritim) oluşturulan öğretimin gerçekleştirildiği bir çalışma ile karşılaşılmamıştır. Tüm bu gerekçeler ışığında, müzik destekli matematik öğretiminin kesirler ve kesirlerle işlemler alt öğrenme alanlarında beşinci sınıf öğrencilerinin matematik erişimleri ve matematiğe karşı tutumları üzerindeki etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda ifade edilen alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Deney ve kontrol gruplarının Matematik Erişi Testi (MET) ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney grubunun MET ön test-son test puanları arasında son test lehine anlamlı fark var mıdır?
3. Kontrol grubunun MET ön test-son test puanları arasında son test lehine anlamlı fark var mıdır?
4. Grupların MET son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark var mıdır?

5. Grupların ön test Kısaltılmış Matematik Tutum Ölçeği (KMTÖ) puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Deney grubunun ön test-son test KMTÖ puanları arasında son test lehine anlamlı fark var mıdır?
7. Kontrol grubunun ön test-son test KMTÖ puanları arasında son test lehine anlamlı fark var mıdır?
8. Grupların son test KMTÖ puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada yarı deneysel modellerden ön test-son test eşitlenmemiş kontrol gruplu model kullanılmıştır. Bu model, özellikle uygulamaya katılacak bireylerin yansız olarak seçmenin zor olduğu eğitim araştırmalarında kullanılmaya en uygun model olup ön test-son test kontrol gruplu modelden tek farkı uygulama öncesinde grupların rastgele atama ile oluşturulamamasıdır (Cohen, Manion, Morrison, 2003). Ancak katılanların, benzer nitelikte olmalarına olabildiğince özen gösterilmelidir (Karasar, 2014).

Araştırmanın bağımsız değişkeni öğrencilere uygulanan öğretim yöntemleri, bağımlı değişkeni ise öğrencilerin matematik erişimi ve matematik tutumlarıdır.

Tablo 1. Araştırma modelinin şematik gösterimi

Gruplar	Ön-test	Uygulama	Son-test
Deney grubu	MET, KMTÖ	Müzik destekli matematik öğretimi	MET, KMTÖ
Kontrol grubu	MET, KMTÖ	5. sınıf matematik öğretim programı	MET, KMTÖ

Tablo 1’den görüldüğü üzere, ön test-son test eşitlenmemiş kontrol gruplu yarı deneysel desen modeli gereğince deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. Her iki gruba eş zamanlı olarak matematik erişimi testi uygulanmıştır. Uygulama sürecinde deney grubuna müzik destekli matematik öğretimi yapılırken kontrol grubuna müdahalede bulunulmamış, uygulama sürecinin sonunda ise her iki gruba yine eş zamanlı olacak şekilde matematik erişimi testi son test olarak uygulanmıştır.

Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2012-2013 eğitim öğretim yılında bir devlet okulunda 5. sınıfta öğrenim gören toplam 46 öğrenci oluşturmaktadır. Gruplar belirlenmeden önce Milli Eğitim Müdürlüğü’nden çalışmanın yürütülebilmesi için gerekli resmi izinler alınmıştır. Araştırma gruplarının denk olup olmadıklarının belirlenebilmesi için bir önceki yıla ait karnelerindeki matematik dersi not ortalamaları dikkate alınmış, ortalamalar arası fark t-testi ile hesaplanarak sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Gruplar 4. sınıf matematik dersi not ortalamaları bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Puanlar	Gruplar	n	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Matematik dersi not ortalaması	Deney grubu	23	73,87	19,33	44	-0,015	0,988
	Kontrol grubu	23	73,96	20,69			


Tablo 2’den görüldüğü üzere deney grubunun 4. sınıf matematik dersine ait matematik notu ortalaması 73,87; kontrol grubunun ise 73,96 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grupları arasındaki 4. sınıf matematik dersi not ortalaması arasındaki fark SPSS istatistik programında bağımsız gruplar t-testi ile çözümlenmiştir. Çözümleme neticesinde matematik dersi not ortalaması -0,015 “t” değeri, 0,988 p değeri verileri ile deney ve kontrol grubu öğrencilerinin matematik dersi not ortalamasına göre arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı görülmüştür ($p=0,988>0,05$).

Normal dağılım varsayımı grup büyüklüğü 50'den küçük olduğundan Shapiro-Wilks w testi kullanılarak hesaplanmaktadır (Büyüköztürk, 2011). Çalışmada deney ve kontrol gruplarında yirmüçer öğrenci olduğundan, verilere ait dağılımların normalliğinin belirlenmesi için Shapiro-Wilks normallik analizi yapılmış ve bu analiz sonucunda matematik erişimi testi ve matematik tutumlarına ait w istatistiği puanlarının $0 < w \leq 1$ aralığında 1'e yakın olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda matematik dersi karne not ortalamalarına göre grupların denk olduğu görülmüş ve bu gruplar içinden seçkisiz yolla deney grubu olarak 5/A sınıfı ve kontrol grubu olarak 5/B sınıfı tayin edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırma için Matematik Erişimi Testi (MET) ve Kısaltılmış Matematik Tutum Ölçeği (KMTÖ) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. MET hazırlanırken öncelikle Bloom'un revize edilen bilişsel alan sınıflaması ve matematik becerilerinin ölçülmesine yönelik çalışmalar incelenmiş, 5. sınıf "Kesirlerde işlemler" alt öğrenme alanına ait kazanımlar dikkate alınmıştır. 20 tanesi çoktan seçmeli ve 3 tanesi kısa cevaplı olmak üzere 23 maddeden oluşturulan testin kapsam geçerliğini ortaya koymak açısından 9 alan uzmanından alınan görüşler doğrultusunda hazırlanmıştır.

Çoktan seçmeli sorulara dair bir örnek:

4)  Yanda modellemesi verilen işlem aşağıdakilerden hangisidir?

A) $3/4 - 1/4 = 2/4$

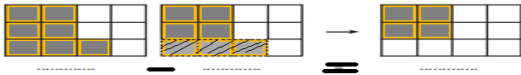
B) $3/4 - 2/6 = 3/8$

C) $3/4 - 3/4 = 3/8$

D) $3/4 - 3/8 = 3/8$

Kısa cevaplı sorulara dair bir örnek:

1. Şekilde boyalı kısımlara karşılık gelen kesirleri yazarak işlemi yapınız.



Geçerlilik ve güvenilirlik analizleri için matematik erişimi testi dört farklı ortaokulda öğrenim gören toplam 504 öğrenciye ön deneme olarak uygulanmıştır. Her bir maddenin güçlük indisi ve ayırıcılık gücünü belirlemek için SPSS 17.00 programı kullanılmış ve güvenilirlik katsayısı olan Cronbach Alpha değeri 0,827 olarak hesaplanmıştır.

Öğrencilerin matematiğe karşı tutumlarında uygulama öncesi ve sonrasına göre değişiklik olup olmadığını incelemek amacı ile Nazlıçipek-Erkin tarafından geliştirilmiş KMTÖ kullanılmıştır. 8'i olumsuz, 20 maddeden oluşan 5'li Likert tipinde olan bu ölçek ile genel olarak öğrencilerin matematiğe karşı tutumu ölçme ile birlikte, matematikte algılanan başarı düzeyi, matematiğin algılanan yararları ve matematik dersine ilgiyi ortaya koyan üç bölüme de sahiptir. Tüm maddelerin 5 cevap seçeneği bulunmakta ve bu seçenekler 1 (asla)' den 5 (her zaman)'e kadar derecelendirilmiş durumdadır. Ölçeği hazırlayan araştırmacılar tarafından güvenilirlik analizi için alfa katsayısı 0,8413 olarak hesaplanmıştır (Nazlıçipek ve Erkin, 2002: s.3). Bu ölçekten en az 20, en yüksek 100 toplam puan alınabilecektir.

Uygulama

DeneySEL uygulama her iki grupta eş zamanlı yürütülmüş, test ve ölçeklerin uygulanma süreci ile birlikte toplam 5 hafta sürmüştür. Uygulama öncesi deney ve kontrol gruplarına ön test olarak MET ve KMTÖ uygulanmıştır. Bu süreçte kazanımlar deney grubuna müzik destekli matematik etkinlikleriyle, kontrol grubuna ise 5. sınıf matematik ders kitabının Kesirler ve Kesirlerle İşlemler konularında yer alan etkinliklerle verilmiştir.

Konular dönem başından itibaren grupların matematik derslerinde görev alan öğretmenler tarafından uygulanmıştır. Kontrol grubunun öğretmeni, öğrencilerin kendi matematik öğretmenleridir. Öğretmen eğitim fakültesi mezunu, on yıllık bir tecrübeye sahip, konu üzerinde tecrübe sahibi ve araştırmaya gönüllü olarak katılmıştır. Kontrol grubunda derslerin işlenişi 2012-2013 eğitim-öğretim yılı matematik

öğretim programına uygun olarak yürütüleceğinden, öğretim sırasında uygulanacak ders kitabındaki etkinliklerin uygulama basamakları öğretmen kılavuz kitabında yer aldığından öğretime herhangi bir müdahale söz konusu değildir ve öğretmenle ön çalışma yapılmasına gerek duyulmamıştır. Kontrol ve deney grubundaki öğretim eş zamanlı gerçekleştirilirken farklı yöntemlerle öğretim yapılmasının zor olabileceği, etkinlikleri uygularken deney grubundan etkilenileceği düşünüldüğünden, kontrol grubunda öğretim kendi öğretmenleri tarafından gerçekleştirilerek öğrencilerde uygulayıcı farklılığından oluşabilecek tepkilere önlem alınmıştır. Kontrol grubunda işlenen her ders sonunda, ilgili öğretmen ile görüşmeler yapılmış ve derslerde yapılanlar konusunda bilgiler alınmış ve öğretimin 2012-2013 eğitim-öğretim yılı matematik öğretim programına uygun bir şekilde sürdürüldüğü gözlenmiştir. Kontrol grubunun veya öğreticisinin deney grubuna karşı bilinçaltında oluşabilen rekabet ve bunun sonucunda oluşabilecek performans artışı John Henry etkisi olarak bilinmektedir (Kocakaya, 2012). Kontrol grubundaki öğrencilere ön test uygulanırken sadece bir teste tabii tutulacakları söylenmiş, test sonrasında deneysel bir araştırma içinde olacaklarından ve bir deney grubu ile kıyaslanacaklarından haberdar edilmeyerek öğrenciler üzerinde oluşabilecek John Henry etkisine önlem alınmıştır.

Deney grubunda öğretici araştırmacı olabileceği gibi, sınıf veya ders öğretmeni de olabileceğinden bu çalışmada deney grubundaki öğretici araştırmacının kendisi aynı zamanda dersin sorumlu öğretmenidir. Deney grubundaki öğretimin kendi öğretmenleri tarafından yürütülmesi ile öğrencilerde uygulayıcı farklılığından oluşabilecek tepkilere önlem alınmış ve öğrencilerin deneme ortamında oldukları fark ettirilmemeye çalışılmıştır. Araştırmalarda, araştırmacının varlığı veya deneğin gözlemlendiğinin farkında olması denek davranışlarında değişikliğe yol açabilmekte ve çalışmanın seyrini ve sonucunu etkileyebilmekte olup bu durum Hawthorne etkisi olarak bilinmektedir (Kocakaya, 2011). Uygulama esnasında öğrencileri alışkın oldukları ortamdaki değişiklikler, öğretmen ve öğretim yöntemi farklılıkları Hawthorne etkisi oluşturabilmektedir. Bu durumda araştırmacının görev yaptığı okul ve ders öğretmeni olduğu sınıflardan seçilen deney grupları ile oluşabilecek risklerin azalacağı düşünülmektedir (Kocakaya, 2011). Kontrol grubunda araştırmacılarından birinin yürütmesi veya deney grubundaki araştırmayı araştırmacıdan farklı bir öğretmenin yürütmesi halinde de gruplar üzerinde Hawthorne etkisi gözlenebilir. Bu sebeple her gruba kendi ders öğretmenlerinin girmesi Hawthorne etkisini kontrol grubunda ortadan kaldırmış, deney grubunda ise sadece öğretim yöntemi ile sınırlandırmıştır.

Veri toplama ve değerlendirmede yansız davranmayı sağlamak için, soruların hazırlanma aşamasında 5. sınıf Matematik Öğretimi Programı kapsamında oluşturulmasına dikkat edilmiş ve diğer matematik öğretmeni ile görüşmeler yapılarak, fikri birlikteliğine gidilerek sorular hazırlanmıştır.

Araştırmacı etkinliklere başlamadan önce nota ve müzik işaretleri hakkında öğrencilere bilgi vermiştir. Ayrıca her ders başından önce konu hakkında süreç ile ilgili genel bilgi verilmiştir. Öğrencilerin etkinlikleri yapabilmeleri için sözlü anlatımlar yapılmış, öğrencilerin genelleme yapmaları ve kurallara kendilerinin ulaşmalarına çalışılmıştır. Öğrencilerin bilgiyi sezinleyerek kendilerinin bulmaları için çaba sarf edilmiştir. Öğrenciler tarafından gerçekleştirilen etkinliklerden elde edilen sonuçlar sınıfta tartışılmıştır. Öğrencilerin ulaşabildikleri sonuçlar incelenerek, aralarındaki benzer ve farklı noktalar saptanmaya çalışılmıştır. Tartışmalar sonucunda, kavramlar ve genellemeler üzerinde beraber karara varılmıştır. Bloom'un disiplinlerin tek başına öğretilmesi kadar farklı disiplinlerin birbiriyle ilişkilendirilerek öğretilebileceği düşüncesi ile öğrencilerin bilgiyi anlamlandırabileceği, ilişkilendirebileceği etkinlikler yapılmıştır. Öğrenciler tarafından gerçekleştirilen etkinliklerden elde edilen sonuçlar sınıfta tartışılmış, benzer ve farklı noktalar saptanmaya çalışılmıştır. Tartışmalar sonucunda, kavramlar ve genellemeler üzerinde hep birlikte karara varılmıştır. Nota öğretimi üzerine tasarlanan bir kısım etkinlikler:

- a) Birlik, ikilik, dörtlülük ve sekizlik notalar, bunların isimlerini anlama ve eşleme,
- b) 4/4'lük ölçünün anlaşılması,
- c) Birlik notaya eşit ölçüdeki vuruşlara sahip notaların ve miktarlarının belirlenmesi,
- d) Nota uzunluklarının el çırpılarak ya da seslendirilerek kavratılması,
- e) 4/4'lük ölçüye sahip ritim oluşturulması,
- f) Notaların kesirlerle ilişkisinin somutlaştırarak kavratılmak üzere hazırlanan renkli kâğıtlar

şeklinde. Daha sonraki etkinliklerde ise müzik notalarının kesirlerle ilişkilendirilmesi, müzik notalarının ölçüleri arasındaki denklik kavramı (birlik notanın uzunluğu iki tane ikilik notanın uzunluğuna denktir... gibi) ve ritmik değerler tablosu kullanılarak kesirlerdeki payda genişletme ve sadeleştirme işlemlerinin kazanılması, kesirlerin büyüklüklerinin karşılaştırılması, kesirlerle toplama çıkarma işlemlerinin notaların uzunluklarının toplamı ile ilişkilendirilmesi, kesirlerle çarpma işleminin noktalı notaların uzunluğu ile kavratılması dikkate alınmıştır (EK 1).

Tablo 3. *Uygulama süreci planı*

Hafta	Süre	Kazanımlar/Uygulamalar	
Uygulama öncesi	1 ders	Müzik notasyonlarının tanıtılması (dizek, ölçü, ölçü çizgileri, ölçü rakamları, notaların isimleri, süre uzunlukları ve işaretleri)	
	1 ders	Notaların süre uzunluklarının ritmik değerler tablosu yardımıyla birbirine dönüştürülmesi	
	1 ders	Ölçünün kavratılması ve çeşitli ölçülerin (2/4, 3/4, 4/4... gibi) notalardan oluşturulması	
1	1 ders	MET ve KMTÖ ön test uygulaması	
		Deney Grubu Kazanımları	Kontrol Grubu Kazanımları
	2 ders	Nota süre uzunluklarından hareketle kesirleri karşılaştırma	Bir doğal sayı ile bir kesri karşılaştırma
	2 ders	Ritmik değerler tablosu ile denk kesirleri kavrama	Bir kesre denk olan kesirler oluşturma
2	2 ders	Birlik notanın tamı ifade etmesi ve ritmik değer tablosu kullanılarak tam sayılı kesrin bileşik kesre, bileşik kesri tam sayılı kesre dönüştürme	Bileşik kesri tam sayılı kesre, tam sayılı kesri bileşik kesre dönüştürür.
	1 ders	Eşit süre uzunluğuna sahip notaları ekleyerek paydası eşit kesirleri toplama	Paydaları eşit olan iki kesri toplama
	1 ders	Farklı süre uzunluğuna sahip notaları ritmik değer tablosu kullanarak birbirine ekleyerek paydaları birbirinin katı olan kesirleri toplama	Paydaları eşit veya paydası diğerinin katı olan iki kesri toplama
	1 ders	Birden fazla birlik notaya ikilik, dörtlük, sekizlik notalardan birinin eklenmesi ile bir doğal sayı ile bir kesrin toplanması arasındaki ilişkiyi kavrama	Bir doğal sayı ile bir kesri toplama
3	1 ders	Eşit süre uzunluğuna sahip notalar çıkarılarak paydası eşit kesirleri çıkarma	Paydaları eşit olan iki kesirle çıkarma işlemi yapma
	1 ders	Farklı süre uzunluğuna sahip notaları ritmik değer tablosu kullanarak birbirinden çıkararak paydası diğerinin katı olan iki kesirle çıkarmayı kavrama	Paydaları eşit veya paydası diğerinin katı olan iki kesirle çıkarma işlemi yapma
	1 ders	Birden fazla birlik notadan ikilik, dörtlük, sekizlik notalardan birinin çıkarılması ile bir doğal sayıdan bir kesrin çıkarılması arasındaki ilişkiyi kavrama	Bir doğal sayıdan bir kesri çıkarma
	2 ders	Farklı ölçülere sahip ritimlerde eksik notaların bulunması ile kesirlerle toplama çıkarma gerektiren problemleri çözebilme	Kesirlerle toplama ve çıkarma işlemleri gerektiren problemleri çözüme ve kurma

4	1 ders	Ölçü hesaplarında problem çözerek kesirlerle toplama çıkarma gerektiren problemleri çözebilme	Kesirlerle toplama ve çıkarma işlemleri gerektiren problemleri çözüme ve kurma
	3 ders	Notaların süre uzunluklarının yarısının, çeyreğinin bulunması ve noktalı notaların sürelerinin hesaplanması ile kesirlerde çarpma işleminin kavrama	Bir kesrin diğer bir kesir kadarını belirleme
	1 ders	Müzik aletlerinde bulunan altın oranlardan hareketle iki nicelik arasındaki ilişkiyi oran olarak ifade edebilme	İki nicelik arasındaki ilişkiyi oran olarak ifade etme
5	1 ders	Müzik aletlerinde bulunan altın oranlardan hareketle iki nicelik arasındaki ilişkiyi oran olarak ifade edebilme	İki nicelik arasındaki ilişkiyi oran olarak ifade etme
	2 ders	Farklı ölçülerdeki nota miktarlarını bulurken tablodan yararlanma ile tablo kullanarak müzikte oran problemlerini çözme ve kurma	Tablo kullanarak oran problemlerini çözme ve kurma
	1 ders	MET son test uygulaması	
	1 ders	KMTÖ son test uygulaması	

Uygulamadan sonra deney ve kontrol gruplarına MET, KMTÖ son test olarak uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada öncelikle grup büyüklükleri 50'den küçük olması nedeni ile Shapiro-Wilks testi kullanılarak verilerin normal dağılım gösterip göstermedikleri analiz edilmeye çalışılmıştır (Büyüköztürk, 2011). Hesaplanan w istatistik puanlarının $0 < w \leq 1$ aralığında 1'e yakın olması, bu anlamlılık düzeyinde puanların normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Verilerin normallik varsayımını sağlaması sebebiyle aynı grupta yapılan tekrarlı ölçümlerde bağımlı gruplar t-testi, farklı gruplar arası yapılan ölçümlerde bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Bununla birlikte, t-testi sonuçlarında anlamlı fark oluşması durumunda oluşan bu farkın düzeyini belirlemek için etki büyüklüğü değeri olan Cohen's d değeri hesaplanmıştır. Elde edilen Cohen's d için değerleri için 0.20 ve altındaki değerler için düşük düzey, 0.50 orta düzey ve 0.80 ve üstü için yüksek düzeyde etkili şeklinde yorumlanmıştır (Cohen, 1988).

Matematik erişimi testindeki yer alan kısa cevaplı sorulara ait puanlarının analizinde ise frekans değerleri ve yüzde hesapları kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde toplanan veriler uygun istatistikî teknikler kullanılarak çözümlenmiş, alt problemlere ilişkin bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Birinci alt problemi araştırmak için uygulanan istatistiksel testler öncesinde verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığı belirlenmiştir. Alt problemlere ait veriler analiz edilirken uygulama öncesi ve sonrasında gruplara yapılan MET puanları arasında farklılık araştırılmıştır. Kullanılacak olan istatistiksel analize karar verebilmek için Shapiro-Wilks w test istatistiği ile incelenmiş olan grupların normal dağılım sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. MET puanlarına ait verilerin normallik dağılımı

Shapiro-Wilks Test İstatistiği	w istatistiği
Kontrol-ön test	0,958
Kontrol-son test	0,880
Deney-ön test	0,939
Deney-son test	0,825

Tablo 4'e bakıldığında, deney ve kontrol grubuna ait öğrencilerin matematik eriş testi w istatistiği puanları $0 < w \leq 1$ aralığında 1'e yakındır, yani deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları normal dağılım göstermektedir. Veriler normal dağılım gösterdiğinden grupların MET çoktan seçmeli sorulara ait puanları arasında farklılığı görmek amacıyla aynı gruba yapılan tekrarlı ölçümler için bağımlı gruplar t-testi, farklı gruplarla gerçekleştirilen ölçümlerde bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2011). Grupların MET kısa cevaplı sorulara ait puanlarının analizinde ise frekans değerleri ve yüzde hesapları kullanılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin bu gruplarda olma değişkenine göre MET çoktan seçmeli sorulara ait ön test puanlarının anlamlı belirlenmek üzere yapılan test sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. MET ön test puanları istatistik sonuçları

Testler	Gruplar	n	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Eriş Ön testi	Deney grubu	23	8,30	3,11	44	-0,322	0,749
	Kontrol grubu	23	8,70	4,93			

Tablo 5'te görüldüğü üzere kontrol grubundaki öğrencilerin MET çoktan seçmeli sorulara ait ön test puan ortalaması 8,70; deney grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalaması 8,30'dur. Birinci alt problemimizin bulgusu olan deney/kontrol grubunda olma değişkenine göre ön test sonuçları istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturmamıştır ($p > 0.05$).

Gruplardaki öğrencilerinin, uygulamadan önce gerçekleştirilen MET kısa cevaba sahip olan 1. ,2. ve 17. numaralı sorulara ait veriler Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. MET kısa cevaplı sorulara ait ön test puanları

Testler	Sorular	Sorulara verilen cevaplar				Doğru cevap oranları ortalaması
		D		Y		
		f	%	f	%	%
Deney grubu ön test	1. soru	13	57	10	43	32
	2. soru	8	35	15	65	
	17. soru	1	4	22	96	
Kontrol grubu	1. soru	10	43	13	57	

ön test	2. soru	3	13	20	87	34,6
	17. soru	11	48	12	52	

Ön testteki kısa cevaplı sorulara ait doğru cevap oranlarının ortalaması deney grubu öğrencileri için %32 iken kontrol grubundaki öğrencileri için bu ortalama %34,6'dır. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde gruplar arasındaki MET ön test puanlarının uygulama öncesinde denk olduğu söylenebilir. Bunun sebebi mevcut konuların aynı kitaptan işlenerek, aynı etkinliklerle verilmesi olabilir.

İkinci alt problem ile uygulama öncesi ve sonrası deney grubu öğrencilerine uygulanan MET çoktan seçmeli sorulara ait ön test ve son test puan durumlarını ortaya koymak için bağımlı gruplar t-testi yapılmış ve sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Deney grubu MET ön test ve son test sonuçlarına ait bulgular

Gruplar	Testler	n	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Deney Grubu	Ön Test	23	8,30	3,11	22	-7,33	0,000*
	Son Test	23	14,57	4,14			

*p<0.05

Tablo 7'ye bakıldığında deney grubu öğrencileri için MET ön test ve son test puanları arasında varsa, anlamlı farklılığı sınamak üzere bağımlı gruplar t-testi yapılarak edinilen sonuçların istatistiksel açıdan son test lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür (p<0.05).

Müzik destekli matematik öğretimi yönteminin kullanıldığı deney grubu öğrencilerine, uygulamadan önce ve sonra gerçekleştirilen MET kısa cevaba sahip olan 1., 2. ve 17. numaralı sorulara ait veriler Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Deney grubu MET kısa cevaplı sorulara ait test puanları

Testler	Sorular	Sorulara verilen cevaplar				Doğru cevap oranları ortalaması
		D		Y		
		f	%	f	%	%
Deney grubu ön test	1. soru	13	57	10	43	32
	2. soru	8	35	15	65	
	17. soru	1	4	22	96	
Deney grubu son test	1. soru	18	78	5	22	71
	2. soru	13	57	10	43	
	17. soru	18	78	5	22	

Deney grubundaki öğrencilerin ön testteki kısa cevaplı sorular için doğru cevap oranlarının ortalaması %32 iken son testte %71'dir. Böylelikle müzik destekli matematik öğretiminde deney grubu öğrencilerinin belirlenen kazanımları edinmelerinde etkili olduğu ve bu konudaki başarı düzeylerini artırdığı görülmüştür.

Üçüncü alt problem ile kontrol grubu öğrencilerinin MET çoktan seçmeli sorulara ait ön test ve son test puanları bağımlı gruplar t-testi ile analiz edilerek sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Kontrol grubu MET ön test ve son test sonuçlarına ait bulgular

Gruplar	Testler	n	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Kontrol Grubu	Ön Test	23	8,70	4,93	22	-3,43	0,002*
	Son Test	23	11,65	5,44			

*p<0,05

Tablo 9’den görüldüğü üzere kontrol grubu öğrencilerinin MET ön test ve son test puanları bağımlı gruplar t-testi ile test edilmiş, istatistiki olarak son test lehine anlamlı fark görülmüştür (p<0.05). Kontrol grubundaki öğrencilerin MET çoktan seçmeli sorulara ait ön test puanlarına göre son test puanlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlenmiştir.

Öğretiminde farklılaştırma yapılmayan kontrol grubu öğrencilerine, uygulamadan önce ve sonra gerçekleştirilen MET kısa cevaba sahip olan 1., 2. ve 17. numaralı sorulara ait veriler Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Kontrol grubu MET kısa cevaplı sorulara ait test puanları

Testler	Sorular	Sorulara verilen cevaplar				Doğru cevap oranları ortalaması
		D		Y		
		f	%	f	%	%
Kontrol grubu ön test	1. soru	10	43	13	57	34,6
	2. soru	3	13	20	87	
	17. soru	11	48	12	52	
Kontrol grubu son test	1. soru	19	83	4	17	56,3
	2. soru	10	43	13	57	
	17. soru	10	43	13	57	

Kontrol grubundaki öğrencilerin ön testteki doğru cevap oranlarının ortalaması %34,6 iken son testte %56,3’tür. Üçüncü alt probleme ait bulgular kontrol grubu ön test son test MET puanları bakımından son test lehine oluşturulan alt problemi destekler niteliktedir.

Araştırmadaki dördüncü alt problem için grupların MET son test puanları karşılaştırılarak bağımsız gruplar t-testi ile analiz edilmiş olan son test puan sonuçları Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. MET son test puanları istatistik sonuçları

Testler	Gruplar	n	\bar{X}	Ss	Sd	t	p*
Erişi son test	Deney grubu	23	14,57	4,14	44	2,041	0,047*
	Kontrol grubu	23	11,65	5,45			

*p<0,05

MET son test puanları bağımlı gruplar t-testiyle incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin MET çoktan seçmeli sorulara ait son test puanları kontrol grubu öğrencilerin son test puanlarından anlamlı

düzye yüksek olduğu Tablo 11.'den gözlenmektedir ($p < 0.05$). Başka bir ifadeyle müzik destekli matematik öğretimi ile öğrenme öğrencilerin matematik erişilerine olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Ancak bu etkinin hangi düzeyde olduğunu belirlemek için tek başına t-testi sonuçları yeterli olmamaktadır. Bu nedenden ötürü etki büyüklüğü değeri olan Cohen's d değerinin hesaplanması gerekmektedir. Yapılan hesaplamalar sonucunda Cohen's d değeri 0.61 olarak elde edilmiştir. Bu sonuca göre müzik destekli matematik öğretiminin öğrencilerin matematik erişileri ortalama puanları üzerinde orta büyüklükte bir etki düzeyine sahip olduğu görülmektedir.

Müzik destekli matematik öğretimi yönteminin kullanıldığı deney grubu öğrencileri ile öğretiminde farklılaştırma yapılmayan kontrol grubu öğrencilerine, uygulamadan sonra gerçekleştirilen MET kısa cevaba sahip olan 1., 2. ve 17. numaralı sorulara ait veriler Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12. MET kısa cevaplı sorulara ait son test puanları

Testler	Sorular	Sorulara verilen cevaplar				Doğru cevap oranları ortalaması
		D		Y		
		f	%	f	%	%
Deney grubu son test	1. soru	18	78	5	22	71
	2. soru	13	57	10	43	
	17. soru	18	78	5	22	
Kontrol grubu son test	1. soru	19	83	4	17	56,3
	2. soru	10	43	13	57	
	17. soru	10	43	13	57	

Deney grubundaki öğrencilerin son testteki kısa cevaplı sorular için doğru cevap oranlarının ortalaması %71 iken kontrol grubundaki öğrencilerin son testteki kısa cevaplı sorulara verdikleri doğru cevap oranlarının ortalaması %56,3'tür. Deney grubu ve kontrol grubunun uygulama sonrasındaki MET son test puanlarına göre müzik destekli matematik öğretimi yapılan öğrenciler ile öğretiminde farklılaştırma yapılmayan öğrencilerin MET son test puanları arasında oluşan anlamlı bir fark deney grubu lehinedir. Bu bulgu, müzik destekli matematik öğretiminin öğrencilerin matematik erişilerini artırmada etkili olduğunu gösterebilir.

KMTÖ alt problemlerine ait veriler analiz edilirken uygulama öncesi ve sonrasında grupların KMTÖ puanları arasındaki farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Kullanılacak olan istatistiksel analize karar verebilmek için grupların normal dağılımları Shapiro-Wilks w test istatistiği ile incelenerek ortaya konan sonuçlar Tablo 13'te görülmektedir.

Tablo 13. KMTÖ puanlarına ait verilerin normallik dağılımı

Shapiro-Wilks Test İstatistiği	w istatistiği
Kontrol-ön test	0,940
Kontrol-son test	0,941
Deney-ön test	0,971
Deney-son test	0,930

Tablo 13'te grupların KMTÖ'ne ait w test istatistiği 1'e yakın değerler olduğundan normal dağılım göstermektedir. Veriler normal dağılım gösterdiğinden grupların KMTÖ çoktan seçmeli sorulara ait puanları arasında farklılığı görmek amacıyla aynı gruba yapılan tekrarlı ölçümler için bağımlı gruplar t-

testi, farklı gruplarla gerçekleştirilen ölçümlerde bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2011).

Beşinci alt problem ile grupların ön test KMTÖ puanları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını araştırmak için bağımsız gruplar t-testi kullanılmış ve sonuçları Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14. KMTÖ ön test istatistik sonuçları

Testler	Gruplar	n	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Tutum ön test	Deney grubu	23	59,47	5,19	44	-2,60	0,013*
	Kontrol grubu	23	64,82	8,39			

*p<0,05

Tablo 14'te görüldüğü üzere KMTÖ ön test puanları bakımından öğrencilerin deney/kontrol grubunda olma değişkeni dikkate alındığında anlamlı farklılığın olup olmadığı belirlenmeye çalışılmış, bağımsız gruplar t-testi sonucunda istatistiki olarak elde edilen anlamlı farka kontrol grubu lehinedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin KMTÖ ait ön test puanlarının deney grubu öğrencilerinin ön test puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir. Bu bulgu gruplar arasında ön test KMTÖ puanları bakımından alt problemimizi desteklemektedir.

Altıncı alt probleme ilişkin deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test KMTÖ puanlarını sınamak için bağımlı gruplar t-testi yapılmış, sonuçlar Tablo 15'de sunulmuştur.

Tablo 15. Deney grubu öğrencilerinin KMTÖ ön test ve son test puanlarının karşılaştırması

Gruplar	Testler	n	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Deney Grubu	Ön Test	23	59,47	5,19	22	-1,60	0,123
	Son Test	23	61,39	5,11			

Tablo 15'te görüldüğü üzere deney grubu öğrencilerine ait KMTÖ son test puanlarının ön test puanlarına göre yüksek olduğu gözlenmiştir. Deney grubu öğrencilerinin KMTÖ ön test ve son test puanları bağımlı gruplar t-testi ile ortaya konmuş, sonuçlar değerlendirildiğinde istatistiksel açıdan ($p>0.05$) anlamlı farka rastlanmamıştır. Bu sonuçlara göre öğrencilerin matematik tutumlarını geliştirmede müzik destekli matematik öğretiminin katkısının önemli olduğu söylenemez.

Araştırmanın yedinci alt problemi için kontrol grubu öğrencilerinin KMTÖ ön test ve son test puanları bakımından anlamlı farklılığının bulunup bulunmadığı bağımlı gruplar t-testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16. Kontrol grubu öğrencilerinin KMTÖ ön test ve son test puanlarının karşılaştırması

Gruplar	Testler	n	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Kontrol Grubu	Ön Test	23	64,83	8,39	22	0,65	0,522
	Son Test	23	63,22	7,40			

Tablo 16'da görüldüğü üzere kontrol grubu öğrencilerinin KMTÖ son test puanlarının ön test puanlarına kıyasla düşük olduğu gözlenmiş, bağımlı gruplar t-testi sonucunda istatistiksel olarak ($p>0.05$) anlamlı farka rastlanmamıştır. Bu sonuçlara göre öğrencilerin matematik tutumlarını geliştirmede uygulanan matematik öğretiminin katkı sağladığı söylenemez.

Araştırmanın sekizinci alt probleme ait deney/kontrol grubunda olma değişkenine göre grupların son test KMTÖ puanları arasında anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere gerçekleştirilen bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17. KMTÖ son test puanları istatistik sonuçları

Testler	Gruplar	n	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Tutum son test	Deney grubu	23	61,39	5,11	44	-0,97	0,335
	Kontrol grubu	23	63,22	7,40			

Tablo 17’de görüldüğü üzere KMTÖ son test puanlarında gruplar arasında deney/kontrol grubunda olma değişkenine göre istatistiksel açıdan ($p>0.05$) anlamlı farka rastlanmamıştır. KMTÖ puan ortalamaları dikkate alındığında deney grubunun derse olan tutumlarında artış olurken, kontrol grubunun derse olan tutumlarında azalma olduğu ve deney grubu ile kontrol grubu öğrencileri arasındaki farklılığın azaldığı gözlenmiştir. Buna karşın matematik dersinde müzik destekli matematik öğretiminin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarını arttırmada matematik öğretim programına göre daha etkili olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Bu etkinin hangi düzeyde olduğunu belirlemek için tek başına t-testi sonuçları yeterli olmadığından etki büyüklüğü değeri olan Cohen’s d değerinin hesaplanması gerekmektedir. Yapılan hesaplamalar sonucunda Cohen’s d değeri 0.29 olarak elde edilmiştir. Bu sonuca göre müzik destekli matematik öğretiminin öğrencilerin matematik tutumları ortalama puanları üzerinde etkisi düşük düzeydedir.

TARTIŞMA VE SONUÇLAR

5.sınıf düzeyinde kesirlerde işlemler ve oran orantı konularında müzik destekli bir matematik öğretimin matematik erişimi ve matematiğe karşı tutumlar üzerindeki etkisinin araştırılması sürecinde elde edilen bulgular yorumlanacak, literatür ile ilişkilendirilecek ve bu sonuçlar doğrultusunda önerilerde bulunulacaktır.

Araştırmanın incelediği ilk problem müzik destekli matematik öğretiminin öğrencilerin erişimlerine etkisidir. MET ile ilgili bulgulara bakıldığında; matematik erişimi düzeyleri açısından gruplardaki öğrencilerinin uygulama öncesinde birbirlerine denk olduğu, her iki grubun da matematik erişimi düzeylerinin uygulama sonrası arttığı, gruplar arası erişimi artışına bakıldığında deney grubu lehinedir. Araştırmanın bu sonucuna göre, müzik destekli matematik öğretiminin öğrencilerin matematik erişimlerini geliştirmede matematik dersi öğretim programı doğrultusunda gerçekleştirilen öğretimden daha etkili olduğu, etki büyüklüğünün ise orta düzeyde olduğu görülmüştür. Deney grubu öğrencilerinin başarılı olma sebebi olarak öğrencilerin motivasyon ve dikkatini artırdığı, ders sürecini daha eğlenceli ve dikkat çekici hale getirmesi olabilir. Araştırmanın bu bulgusu literatürde mevcut olan deneysel deneysel çalışma bulgularıyla paraleldir (Courey, Balogh, Siker ve Paik, 2012; Dikici, 2002; Georgehan ve Mitchelmore, 1996; Göğüş, 2008; Haley, 2001; Şendurur ve Akgül Barış, 2002; Whitehead, 2001). Courey ve diğerleri (2012)’in çalışmalarında “Akademik müzik” girişiminin; 3. sınıf öğrencilerinin müzik gösterimi, kesir sembolleri, kesir büyüklüğü ve denk kesirleri anlama kavramı üzerindeki etkisini incelemiştir. Daha az kesir bilgisinin yer aldığı öğretim alan deney grubu öğrencileri, kontrol grubuna göre daha iyi öğrenmiş ve akranlarına göre daha yüksek puanlara ulaşmışlardır. Dikici (2002)’nin Orff öğretimi ile verilen müzik eğitiminin beş yaş çocuklarının matematik yeteneğine etkisinin olup olmadığının incelendiği araştırmanın sonucunda, 5 yaş grubunda Orff öğretimi ile verilen müzik eğitiminin matematik yeteneğini olumlu etkilediği görülmüştür. Georgehan ve Mitchelmore (1996), çalışmalarında okul öncesi öğrencilerin bir müzik eğitimine katılmalarının matematik başarılarında olumlu bir etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Matematiksel ve müziksel öğrenme arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında Göğüş (2008), matematik dersi ile “Solfej-Dikte-Teori” dersi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Haley (2001)’in çalışmasında 4. sınıftan önce müzik eğitimi almış, 4. sınıfta müzik eğitimi almaya başlamış ve hiç müzik eğitimi almamış üç grup 4. sınıf öğrencilerini matematik başarıları için teste almış, en çok başarı 4. sınıftan önce müzik eğitimi almış olanlarda görülmüştür. Şendurur ve Akgül Barış (2002), müzik eğitiminin çocukların özellikle bilişsel başarıları

üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla yaptığı çalışmanın sonucu olarak müzik eğitimi alanların almayanlara göre tüm derslerden daha başarılı olduğunu saptanmıştır. Whitehead (2001)'in Orff-Schulwerk yaklaşımı kullanılarak müzik eğitimi alan 2. kademe öğrencilerinde matematik başarısının incelediği çalışmasında müzik alanında en çok bilgi sahibi olan en çok başarıyı göstermiş, biraz bilgisi olan orta başarı ve hiç müzik bilgisi olmayan en az başarı göstermiştir. Tüm bu çalışmalara karşın literatürde araştırmamızla paralellik göstermeyen az sayıda da olsa çalışmalar mevcuttur. Cox ve Stephens (2006), Rafferty (2003) müzik eğitimi ile matematik başarısı arasında ilişkinin anlamlı olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca Rudd (2000), yaptığı çalışmada matematik ile müziğin entegre edildiği bir öğretim ile müfredatta belirtilen müzik öğretimi arasında matematik başarıları bakımından anlamlı farklılık bulunmadığını belirlemiştir.

Kısa cevaplı soruların verilerinden elde edilen bulgulara bakacak olursak, deney ve kontrol gruplarının MET ön test puanlarının uygulama öncesinde denk olduğu görülmektedir. Bunun sebebi “Kesirler ve Kesirlerle işlemler” alt öğrenme alanlarına ait kazanımların aynı kitaptan işlenerek, aynı etkinliklerle verilmesi olabilir. Deney grubu öğrencilerine, uygulamadan önce ve sonra gerçekleştirilen MET kısa cevaplı sorulara verdikleri doğru cevap oranları incelendiğinde müzik destekli matematik öğretiminin deney grubu öğrencilerinin belirlenen kazanımları edinmelerinde etkili olduğu ve bu konudaki başarı düzeylerini artırdığı görülmüştür. Öğretiminde farklılaştırma yapılmayan kontrol grubu öğrencilerine, uygulamadan önce ve sonra gerçekleştirilen MET kısa cevaplı sorulara verdikleri doğru cevap oranları dikkate alındığında kontrol grubu ön test son test MET puanları bakımından son test lehine oluşturulan üçüncü alt problemi destekler niteliktedir. Deney grubu ve kontrol grubunun uygulama sonrasındaki MET son test puanlarına göre müzik destekli matematik öğretimi yapılan öğrenciler ile kontrol grubu öğrencilerini arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ve bu fark deney grubu lehinedir. Bu bulgu, müzik destekli matematik öğretiminin öğrencilerin matematik erişilerini artırmada etkili olduğunu göstermektedir.

Araştırmamızın bir diğer inceleme konusu müzik destekli matematik öğretiminin matematik dersine yönelik öğrenci tutumlarındaki değişime etkisini belirlemektir. Müzik destekli matematik öğretiminin öncesi deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanan KMTÖ ile ilgili bulgulara bakıldığında, gruplar arasında kontrol grubu lehine fark bulunmuştur. Yani kontrol grubu öğrencileri matematik dersine karşı deney grubuna göre daha olumlu bir tutuma sahip oldukları söylenebilir. Müzik destekli matematik öğretimi son test tutum ölçeği verilerine bakıldığında ise ön teste göre deney grubu öğrencilerinin matematik dersine karşı tutumlarında bir miktar artış olurken, kontrol grubu öğrencilerinin matematik dersine karşı tutumlarında bir miktar azalma görülmüştür. Son teste göre deney ve kontrol gruplarının puanları arasında ortaya çıkan farkın istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Böylece müzik destekli matematik öğretiminin, matematik öğretim programına göre grupların tutum açısından aralarındaki farklılığı azalttığı ve KMTÖ ön test ve son test puan ortalamaları bakımından gruplar karşılaştırıldığında matematik dersine olan tutumlarında olumlu yönde artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sebeplerden dolayı; müzik ile ilişkilendirilmiş matematik öğretiminin matematiğe ilişkin tutumları arttırmada etkili olduğu, ancak bunun anlamlı düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Kimi öğrencilerin matematik dersine karşı sahip oldukları ön yargıları, kimi öğrencilerin matematik dersinin zor olduğunu düşünmeleri ve kimi öğrencilerin matematik dersine karşı edinilmiş kaygıları bu sınırlı değişimin nedenleri olabilir. Tüm bu nedenler göz önüne alındığında matematik dersine yönelik öğrenci tutumlarında kısa sürede değişimin gerçekleşmesi birden bire olmayacaktır. Buna karşın 5 haftalık bir süreçte deney grubu tutum puanlarında görülen az miktardaki artış müzik destekli matematik öğretiminin öğrencilerin matematik dersine karşı tutumlarında olumlu yönde az da olsa etki ettiği görülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin matematik dersine karşı tutumlarındaki bu gelişme grup çalışmalarına imkân bulabilmeleri, nota vuruşlarını gerçekleştirerek kesir problemlerini çözümlenmeleri, düşüncelerini paylaşabilmeleri, akran öğrenmelerini sağlamaları olabilir. Literatüre bakıldığında müzik destekli matematik öğretiminin matematik dersine karşı tutuma etkisi üzerinde az sayıda çalışma (Bütüner, 2010; Dinçer, 2008) bulunmakla birlikte, bu çalışmaların sonuçları da elde ettiğimiz sonuçları desteklemektedir. Dinçer (2008)'in çalışmasında, ilköğretim ikinci sınıfların matematik dersinde, müziklendirilmiş matematik oyunları ile yapılan öğretimin derse ilişkin tutumlarını arttırmada geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bütüner (2010)'in çalışmasında, ilköğretim üçüncü sınıf matematik dersinde şarkı kullanımının ilköğretim öğrencilerinin tutum, erişimi, çoklu zekâ

alanları ve hatırdaki tutma düzeyi üzerinde normal öğretime göre matematik dersinde şarkı kullanımının daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu iki çalışmanın ortak sonucu müziğin matematiğe ilişkin tutumları artırmada, farklılaşma yapılmayan öğretime göre daha etkili olduğudur.

Bu araştırmanın sonucunda müzik destekli gerçekleştirilen matematik öğretiminin öğrencilerin erişimi ve tutum üzerine etkisi ortaya konmuştur. Araştırmanın sonucunda; deney grubu öğrencilerinin erişim düzeylerinin kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç müzik destekli matematik öğretiminin öğrenme sürecine olumlu katkıların olduğunu ve bu katkıların erişimi artırdığını göstermektedir. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları açısından istatistiksel olarak çok anlamlı olmasa da kontrol grubuna göre olumlu yönde bir artışın olduğu görülmüştür.

Ortaokul 5. sınıflar Matematik öğretim programı Kesirler ve Kesirlerle işlemler alt öğrenme alanlarında gerçekleştirilen ve öğrencilerin matematik erişimlerine olumlu katkısının izlendiği bu çalışma yurtiçi yapılan çalışmalar dikkate alındığında ilktir. Bundan sonra yapılacak çalışmalara örnek teşkil etmesi bakımından önemlidir. Müzik destekli matematik öğrenme ortamları sınıf ve konu bazında çeşitlendirilebilir. Öğretmen ve öğretmen adaylarına hizmet-içi eğitim ve seminerler yolu ile bilgilendirme yapılabilir, destekleyici eğitimler sunulabilir. Disiplinler arası bu çalışma farklı dersler için özellikle fen bilgisi derslerinde de uygun etkinliklerin hazırlanması durumunda kullanılabileceği açıktır. Bu çalışmada müzik destekli matematik öğretiminin matematik erişimi ve tutum üzerine etkileri incelenmiş olup bundan sonraki çalışmalarda akademik başarı, kalıcılık ve üst düzey düşünme becerileri üzerine etkisi araştırılabilir. Bu araştırma beş hafta ile sınırlı tutulmuştur, hafta sayısı artırılarak daha derinlemesine çalışmalar yapılabilir.

Bilgilendirme / Acknowledgement:

- 1- Araştırmacıların çalışmaya katkı oranı eşittir.
- 2- Bu makale birinci yazarın ikinci yazar yönetiminde hazırladığı tezden üretilmiştir.
- 3- Makalenin yazarları arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.
- 5- Makalemizdeki veriler 2012-2013 Eğitim Öğretim Yılında toplanmış ve yorumlanmıştır.
- 6- Araştırmada kullanılan "Kısaltılmış Matematik Tutum Ölçeği" için ilgili yazarlardan gerekli izin alınmıştır. Matematik Erişim Testi araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur.
- 7- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- An, S. A., Tillman, D. A., Boren, R. ve Wang, J. (2014). Fostering elementary students' mathematics disposition through music-mathematics integrated lessons. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*, 15(3), 1-19. 26 Mayıs 2020 tarihinde <http://www.cimt.org.uk/journal/an.pdf> adresinden erişildi.
- Bütünler, İ. (2010). *İlköğretim matematik öğretiminde şarkı kullanımının bazı değişkenler üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (14. bs.). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. bs.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2003). *Research methods in education*. New York: RoutledgeFalmer.

- Courey, S. J., Balogh, E., Siker, J. R. ve Paik, J. (2012). Academic music: music instruction to engage third-grade students in learning basic fraction concepts. *Educational Studies in Mathematics*, 81, 251-278.
- Cox, H.A. ve Stephens, L. J. (2006). The effect of music participation on mathematical achievement and overall academic achievement of high school students. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 37(7), 757-763.
- Çakıt Gökçen, G. (2010). *Genel müzik teorisinin uygulamalı yöntem ve analizlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin üniversitesi, Mersin.
- Dikici, A. (2002). *Orff tekniği ile verilen müzik eğitiminin matematik yeteneğine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Dinçer, M. (2008). *İlköğretim okullarında müziklendirilmiş matematik oyunlarıyla yapılan öğretimin akademik başarı ve tutuma etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Erbay, H. N., Şimşek, İ. ve Kirişçi, M. (2019). Üç boyutlu sanal öğrenme ortamında 5. Sınıf düzeyinde kesirlerin öğretimi: Second life örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kurşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 139-154.
- Gardiner, M. F., Fox, A., Knowles, F. ve Jeffrey, D. (1996). Learning improved by arts training. *Nature*, 381, 284.
- Gençdoğan, B., Güteryüz, Ş., Sırmacı, N. ve Gülbahçe, A. (2005). İlköğretim öğrencilerinin müzik zekâsı ile matematik tutumu arasındaki ilişkiler. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 186-198.
- Geoghegan, N. ve Mitchelmore, M. (1996). Possible effects of early childhood music on mathematical achievement. *Journal for Australian Research in Early Childhood Education*, 1, 57-64. 26 Mayıs 2020 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED406036.pdf> adresinden erişildi.
- Gouzouasis, P., Guhn, M. ve Kishor, N. (2007). The predictive relationship between achievement and participation in music and achievement in core grade 12 academic subjects. *Music Education Research*, 9(1), 81-92.
- Göğüş, G. (2008). Müziksel ve matematiksel öğrenme başarısı arasındaki ilişki. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 79-89.
- Haley, J.A. (2001). *The relationship between instrumental music instruction and academic achievement in fourth grade students*. Yayınlanmamış doktora tezi, Pace University, U.S.
- Hamilton, T. J., Doai, J., Milne, A., Saisanas, V., Calilhanna, A., Hilton, C., ... Cohn R. (2018). Teaching mathematics with music: A pilot study. *2018 IEEE International Conference on Teaching, Assessment and Learning for Engineering (TALE 2018)*, University of Wollongong, Australia. 26 Mayıs 2020 tarihinde <https://ieeexplore.ieee.org/xpl/conhome/> adresinden erişildi.
- Helmrich, B. H. (2010). Window of opportunity? Adolescence, music and algebra. *Journal of Adolescent Research*, 25(4), 557-577.
- Johnson, C.M. ve Memmott, J.E. (2006). Examination of relationships between participation in school music programs of differing quality and standardized test results. *Journal of Research in Music Education*, 54(4), 293-307.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. (23. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kocakaya, S. (2011). An educational dilemma: Are educational experiments working? *Educational Research and Reviews*, 6(1), 110-123.
- Kocakaya, S. (2012). Deneysel çalışmalar ne kadar güvenilir? *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 225-231.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). *İlköğretim matematik dersi 6-8. sınıflar öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Matematik dersi (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Nazlıçipek, N. ve Erkin, E. (2002, Eylül). İlköğretim matematik öğretmenleri için kısaltılmış matematik tutum ölçeği. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, ODTÜ, Ankara.
- Polat, S. (2013). Origami ile matematik öğretimi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 15-27.
- Rafferty, K. N. (2003). *Will a music and spatial-temporal math program enhance test scores? An analysis of second-grade students' mathematics performance on the stanford-9 test and the capistrano unified school district core level test*. Yayınlanmamış doktora tezi, University of Southern California, U.S.
- Rudd, S. (2000). *Music as an exemplar of mathematics: implications for integrating math with music education*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Claremont Graduate University, U.S.
- Saygı, C. (2009). *Aktif öğrenmenin müzik tarihi dersine ilişkin başarı, tutum ve özyeterlik üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Şendurur, Y. ve Akgül Barış, D. (2002). Müzik eğitimi ve çocuklarda bilişsel başarı. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 165-174.
- Şengül, S. ve Öz, C. (2006). İlköğretim 6. Sınıf kesirler ünitesinde çoklu zekâ kuramına uygun öğretimin matematik başarı ve kalıcılığa etkisi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 24, 163-177.
- Whitehead, B. J. (2001). *The effect of music-intensive intervention on mathematics scores of middle and high school students*. Yayınlanmamış doktora tezi, Capella University, U.S.
- Yener, S. ve Çiçek, V. (2016). *Adım adım uygulamalı müzik teorisi ve armoni*. Ankara: Pegem Akademi.

Ek-1:Uygulama Programı Ders Planı:**A. BİÇİMSEL BÖLÜM**

1. Etkinlik

Sınıf: 5

Öğrenme alanı: Sayılar

Alt öğrenme alanı: Kesirlerle Çarpma İşlemi

Süre: 3 ders saati

Beceriler: Problem Çözme

Öğretim yöntem ve teknikleri: Sorgulama, Keşfederek Öğrenme

Kaynak, araç gereçler: Etkinlik Kâğıdı-1, Etkinlik Kâğıdı-2

Kazanımlar: 1) Bir kesrin diğer bir kesir kadarını belirler.

Amaç: Beşinci etkinliğin amacı; notaları ve ölçü kavramlarını kullanarak kesrin kesri kadarını hesaplanmasının öğrenilmesidir.

B. GİRİŞ BÖLÜMÜ:

1. Dikkati çekme: “İkilik notanın yarısını nasıl buluruz?” sorusu ile sınıfta bir tartışma ortamı yaratılır.

“Peki, noktalı notaların diğer notalardan farkını biliyor musunuz?” sorusu ile dikkat çekilir.

2. Güdüleme: Bu etkinlikte, "İkilik notanın yarısını bulmayı, noktalı notaların diğer notalardan farkını öğreneceğiz." diyerek, öğrenciler güdülenir.

3. Gözden geçirme: Bu dersin sonunda bir kesrin diğer bir kesri kadarını bulabileceksiniz.


C. GELİŞTİRME BÖLÜMÜ:

1. Bir kesrin bir kesri kadarını belirleme alt kazanımına başlarken aşağıdaki örneklerden yararlanabiliriz.

a) Öğrencilerin kesirlerle çarpma işlemi için kural geliştirmeleri sağlanır.

b) İkilik notanın yarı süresindeki nota kaçlık notadır?

İkilik nota=1/2 yarım=1/2

İkilik notanın yarı süresi dörtlük notanın süresine eşittir.  Yani 1/4'dir. Demek ki; $\frac{1}{2} \times \frac{1}{2} = \frac{1}{4}$ dür.

c) Dörtlük notanın yarı süresindeki nota kaçlık notadır?

Dörtlük notanın yarı süresi sekizlik notanın süresine eşittir.

Dörtlük nota=1/4, yarım=1/2, sekizlik nota= 1/8. Demek ki;

 $\frac{1}{4} \times \frac{1}{2} = \frac{1}{8}$.

d) İkilik notanın çeyrek süresindeki nota kaçlık notadır?

 $\frac{1}{2} \times \frac{1}{4} = \frac{1}{8}$

Örneklere bakarak öğrencilerin kesirlerle çarpma işlemi için kural geliştirmeleri sağlanır. İki kesrin çarpımının bir kesrin kadarını bulma olduğu fark ettirilir.

2. Noktalı notaları anlatırken noktanın yanına konduğu notayı yarı değeri kadar uzattığı söylenir. Yani, nota değerini 3/2 katına çıkılmış olur.

Örnek olarak, ikilik notanın yanına gelen nokta onu dörtlük nota kadar uzatır. İkilik nota iki tane dörtlük notaya eş sürede olduğundan, yanına gelen nokta ile bir tane daha dörtlük nota kazandığından üç tane dörtlük notaya eş değer süreye ulaşmış olur.

$$\underline{\underline{\underline{\cdot}}} = \underline{\underline{\underline{\cdot}}} \times \frac{3}{2} = \frac{1}{2} \times \frac{3}{2} = \frac{3}{4} = \underline{\underline{\underline{\cdot}}} \underline{\underline{\underline{\cdot}}} \underline{\underline{\underline{\cdot}}}$$

3. Etkinlik Kâğıdı 1 ve Etkinlik Kâğıdı 2 ile devam edilir.

D. SONUÇ BÖLÜMÜ:

1. Özet: Yaptığımız bu çalışma ile “İki basit kesir çarpılırken paylar birbiriyle, paydalar biriyle çarpılır.” çıkarımına ulaştık.

2. Ödev: 1. Etkinlik kâğıdı-2

2. Ders ve çalışma kitabındaki ilgili kısımlar.

3. Kapanış: Bugün öğrendiğimiz konu ile “Bir pastanın yarısı üç kişiye paylaştırmca her bir kişiye düşen pasta ne kadardır?” probleminin çözümünü herkes yapabilecek durumdadır.

E. ÖLÇME – DEĞERLENDİRME:

1. Aşağıdaki işlemleri yapınız.

a) $2/3 \times 2/3 = ?$ b) $1/4 \times 5/7 = ?$ c) $3/5 \times 5/8 = ?$

2. Aşağıdaki boşlukları doldurunuz.

a) $1/8$ 'nin $3/4$ 'i b) $4/5$ 'nin $1/6$ 'i c) $3/8$ 'nin $2/5$ 'i

3. Yahya Kemal Ortaokulu öğrencileri bir “kültür merkezi” planı yaptılar. Bu plana göre arsanın $1/3$ 'i kapalı, kalan kısmı da açık alan olacaktı. Buna göre;

a) Okuma salonu, kapalı alanın yarısı olduğuna göre tüm alanın kaçta kaçtır?

b) Oyun alanı, açık alanın $1/4$ 'i olduğuna göre tüm alanın kaçta kaçtır?

c) Bir tenis kortu, açık alanın $1/8$ 'i olduğuna göre iki tenis kortu tüm alanın ne kadardır?

ETKİNLİK KÂĞIDI-1

1) İkilik notanın yarı süresindeki nota kaçlık notadır?

2) İkilik notanın çeyrek süresindeki nota kaçlık notadır?

3) Dörtlük notanın yarı süresindeki nota kaçlık notadır?

4) Aşağıda verilen notaların istenilen miktarlarını bulunuz.

$$\underline{\underline{\underline{\cdot}}} \times \frac{1}{4} = \quad \quad \quad \underline{\underline{\underline{\cdot}}} \times \frac{24}{48} =$$

$$\underline{\underline{\underline{\cdot}}} \times \frac{2}{6} = \quad \quad \quad \underline{\underline{\underline{\cdot}}} \times \frac{12}{15} =$$

$$\underline{\underline{\underline{\cdot}}} \times \frac{3}{8} = \quad \quad \quad \underline{\underline{\underline{\cdot}}} \times \frac{16}{33} =$$

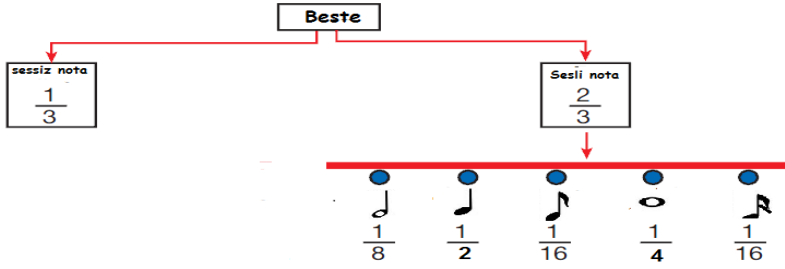
$$\underline{\underline{\underline{\cdot}}} \times \frac{5}{6} = \quad \quad \quad \underline{\underline{\underline{\cdot}}} \times \frac{32}{40} =$$

ETKİNLİK KÂĞIDI-2

1) Sertaç arkadaşları ile bir şarkı besteliyor. Şarkının $4/4$ 'lük ölçüsünün $3/4$ 'ünün notalarını yazıyorlar. Geriye kalan kısmı da 2 notaya eşit olarak paylaşıyorlar. Bu notalar kaçlık notadır?

2) Ayşe bir şarkının ritminin yarısını dörtlük notalardan oluşturmuştur. Diğer yarısının $2/5$ 'ini ise sekizlik notalardan oluşturmuştur. Sekizlik notalar tüm şarkının kaçta kaç kadardır?

3) İbrahim Bey'in besteleyeceği şarkının bestesinde kullanacağı notaların şeması aşağıda verilmiştir. Sesli ve sessiz notalar ile sesli notaların bestenin kaçta kaç olacağı verilmiştir. Örneğe göre diğerlerini siz hesaplayınız.



Örnek; $\frac{2}{3} \times \frac{1}{8} = \frac{2}{24} = \frac{1}{12}$.

Fransız Kaynaklarına Göre Osmanlı Devleti Topraklarında Kurulan Yabancı Sermayeli Bankalar Arasındaki Rekabet (1856-1914)

Dr. Öğr. Üyesi Damla Ayoğlu Duman



Geliş tarihi: 06.03.2020
Kabul tarihi: 14.07.2020

Atıf bilgisi:
IBAD Sosyal Bilimler Dergisi
Sayı: 8 Sayfa: 425-437
Yıl: 2020 Dönem: Güz

This article was checked by Turnitin.
Similarity Index 05%

Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

¹Akdeniz Üniversitesi, Türkiye,
ayoğlu@akdeniz.edu.tr
ORCID ID 0000-0003-0256-9025

* Sorumlu yazar

ÖZ

Bu çalışmada, Osmanlı İmparatorluğu ile yakın ilişkileri olan Fransız Devletinin, 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren Osmanlı topraklarında kurulan yabancı sermayeli bankalar ve yabancı banka şubelerinin hakkında düşünceleri, Fransız Ekonomi ve Finans Bakanlığı arşivlerinden yararlanılarak ortaya konulacaktır. Osmanlı İmparatorluğunda banka kurma düşüncesi sanayileşmiş Avrupa devletlerine göre daha geç tarihlerde gerçekleşmiştir. Bir banka kurma fikrinden ilk defa 1856'da ilan edilen Islahat Fermanında bahsedilmiştir. İlk olarak iki Galata bankeri tarafından Bank-ı Dersaadet kurulmuş ama bu bankanın ömrü çok uzun olmamıştır. Ancak Osmanlı topraklarında banka kurma işinin kârlı olduğunu gören yabancı devletler yeni teklifler getirmişlerdir. Bu teklifler sonucunda 1857 yılında İngiliz sermayesi ile Osmanlı bankası kurulmuş yedi yıl sonra Fransız sermayesi de bu bankaya ortak olmuştur. 1881 yılında Alman yatırımları artmaya başlayınca Deutsche Bank gibi Alman bankalarının kurduğu banka şubeleri, Osmanlı Bankasına rakip olmuşlardır. Dolayısıyla Osmanlı İmparatorluğunda açılan yabancı bankalar konusunda Almanya ve Fransa arasında önemli bir rekabet ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Osmanlı İmparatorluğu, Yabancı Sermayeli Bankalar, Fransa, Almanya

Competition between Foreign Capital Banks Established in the Soils of the Ottoman State According to the French Resources (1856-1914)

Assist. Prof. Dr. Damla Ayoğlu Duman

First received: 06.03.2020

Accepted: 14.07.2020

Citation:

IBAD Journal of Social Sciences

Issue: 8

Pages: 425-437

Year: 2020

Session: Fall

This article was checked by *Turnitin*.
Similarity Index 05%

¹Akdeniz Üniversitesi, Türkiye,
ayoglu@akdeniz.edu.tr
ORCID ID 0000-0003-0256-9025

* Corresponding Author

ABSTRACT

The idea of establishing a bank in the Ottoman Empire occurred later than industrialized European states. The idea of establishing a bank was mentioned for the first time in the Islahat Edict, which was announced in 1856. First, Bank-ı Dersaadet was established by two Galata bankers, but the life span of this bank was not very long. However, foreign states, who thought that the establishment of a bank in the Ottoman lands was profitable, brought new proposals. As a result of these proposals, Ottoman Bank was established in 1857 with English capital, and French capital became a partner of this bank seven years later. When German investments started to increase in 1881, bank branches established by German banks such as Deutsche Bank became rivals to the Ottoman Bank. In this study, the competition between foreign banks and foreign bank branches in the early twentieth century will be revealed by using archives of the French Ministry of Economy and Finance.

Key Words: Ottoman Empire, Foreign Capital Banks, France, Germany

GİRİŞ

17. yüzyıldan itibaren gelişmiş ülkelerde ilk modern bankalar kurulmaya başlamıştır. Özellikle 18. ve 19. yüzyılda, Sanayi Devriminin dünyada hızla yayılışıyla, bu devrimi gerçekleştiren ülkelerin gerek sömürge gerekse dış ticaret ile elde ettikleri geliri, sanayi sektörüne kredi olarak aktarması ile de bankalar artmaya ve gelişmeye başlamıştır. Bu dönemde özellikle İngiltere ve Fransa gibi sanayileşmiş ülkelerde bankacılık hızla gelişmiştir.

Osmanlı İmparatorluğu sanayileşen Batılı devletler karşısında ekonomik alanda oldukça geri kalmıştır. Bu dönemde Osmanlı topraklarında bankalardan bahsetmek de pek mümkün değildir. 17. yüzyıldan itibaren Osmanlı İmparatorluğu'nun merkezi gücü zayıflamaya başlayınca, devlet vergi toplama konusunda sıkıntılar yaşamaya başlamıştır. 17. ve 18. yüzyıla genel olarak bakılacak olursa Osmanlı devletinin vergi toplamak konusunda başarısız olduğu söylenebilir. Toplanan vergilerin önemli kısmı taşradaki ayanın ve diğer yerel güçlerin elinde kalmıştır. Bu dönemde Anadolu'da toplanan vergilerin sadece % 3'lük bölümü devlet kasasına ulaşmıştır. Devlet gelirlerinin kısıtlı kalması ise ciddi mali problemlerin yaşanmasına sebep olmuştur.

Osmanlı Devleti'nin mali sorunlarının tek sebebi vergi gelirlerinin devlet kasasına ulaşmaması değil, giderlerin fazlalığı da olmuştur. Özellikle savaşlar devletin harcamalarını çok arttırmıştır. 1683 yılındaki Viyana yenilgisi ve sonrasında diğer yenilgiler Osmanlı ekonomisini oldukça olumsuz etkilemiştir (Tabakoğlu, 2009, s. 317).

Devletin ekonomisi 18. yüzyılın ikinci yarısı ve 19. yüzyıl boyunca toparlanamamıştır. Devam eden savaşlar mali sorunları arttırmış para düzenini bozmuştur. Bu dönemlerde paralar tağşiş¹ uğramış bu da enflasyonu arttırmıştır. Fiyatların artması özellikle maaşını parayla alan devlet memurlarını olumsuz etkilemiştir. Kuruşun gümüş içeriği I. Abdülhamit (1774-1789) döneminde % 15 kadar azalmıştır. 1775'te devlet mali sorunları karşısında esham adıyla bir iç borçlanma başlatmıştır. Eshamın kişiler arasında tedavülünün serbest bırakılması kâğıt paranın habercisi olmuştur. 1768'lerden 1840'lara kadar yaşanan savaşlar, yapılan reformlar Osmanlı maliyesini olumsuz etkilemiş paranın değeri düşmeye devam etmiştir (Tabakoğlu, 2009, s. 322-323).

19. yüzyılda ise durum değişmiştir. Yeniden güç kazanmaya başlayan merkezi devlet vergi gelirlerini ayanın elinden almaya başlamıştır. Merkeze ulaşan gelirler sürekli artmıştır. Ancak bu artış devletin mali sorunlarını sona erdirememiştir. Tağşişler, dış borçlar derken devletin mali açıdan sorunları artmıştır. Özellikle para düzeninin bozulması yabancı tüccarları ve dolayısıyla yabancı devletleri rahatsız etmiştir. Bu nedenle Osmanlı Devleti'ne bir banka kurulması konusunda baskılar artmıştır (Pamuk, 2014, s. 111-115).

Devletin geliri toplama konusunda yaşadığı sorunlar ve savaşlar sebebiyle artan giderleri sonucunda, 19. yüzyılın ikinci yarısında kurulmaya başlayan yabancı sermayeli bankalara ve yabancı banka şubelerine gelene kadar, Osmanlı Devleti ciddi mali sorunlarla karşı karşıya kalmıştır.

Tağşişler, iç borçlanma Osmanlı mali sorunlarını çözemeyince 1854 Kırım Savaşı sırasında Avrupa piyasalarına tahvil satarak dış borç almaya başlamıştır. 1850'lerden sonra tağşiş uygulamaları da sona ermiştir. Bütçe açıklarının finansmanı için dış borç alınırken devlet bir süre sonra bu borçları ödemekte zorluk çekmiştir. 1876 yılında ise dış borçların ödemelerini durdurmak zorunda kalmıştır. Daha sonra, 1877-1878 yıllarında bir başka savaş Osmanlı- Rus Savaşı nedeniyle nüfustaki gerileme ve toprak kayıpları sonucunda Osmanlı maliyesi yine yara almıştır. Osmanlı- Rus Savaşı bütçe açıklarını arttırmış, bütçe gelirlerinin giderleri karşılama oranı % 43,4'e inmiştir (Güran, 2014, s. 321-325). Bu dönemlerde toprak kayıplarındaki artış mali sorunlarında çoğalmasına sebep olmuştur. Bu şartlar altında yeni borç almakta mümkün olmamış ve 1881 yılında Duyun-u Umumiye kurulmuştur.

¹ Tağşişler para birimindeki gümüş içeriğinin devlet tarafından azaltılmasıdır. Devletin tağşiş yapmasındaki en önemli sebep, kısa vadeli ek mali gelir elde etmektir. Ancak tağşişler yarattıkları fiyat artışları sonucunda, uzun vadeli mali sorunlar ve ciddi bir siyasal muhalefet yaratmışlardır. 1585-86 tağşişine kadar Osmanlı'nın para düzeninde akçenin değeri fazla değişmemiştir. En önemli tağşiş Tazminat Döneminden hemen önce, iç ve dış bunalımlarla dolu Padişah II. Mahmut'un saltanatı (1808-1839) sırasında yapılmıştır (Aysan, 2018, s. 102-105).

Osmanlı Devleti gelir kaynaklarının bir kısmını Avrupa devletlerine bırakmıştır (Pamuk, 2017, s. 109-115).

Osmanlı Devleti'nin mali sorunlarını çözümlmek için giriştiği tağışlar iç ve dış borçlanma sorunu çözemeyince ve para düzeninin iyice bozulması sebebiyle yabancı tüccarlar rahatsız olunca bir banka kurulması konusunda baskılar artmıştır. Bu dönemde para birimindeki dalgalanmalar ve farklı bölgelerde farklı kurların uygulanması da yabancı tüccarlar için sorun yaratmıştır.

Bu sorunlar sonucunda Avrupa devletlerinden bir banka kurulmasıyla ilgili talepler gelmeye başlamıştır. Şevket Pamuk'a göre bu isteğin sebebi ticaretin genişlemesi ve tüccarların kredi ihtiyaçlarının artmasıdır. Aynı zamanda yabancı bankalar Osmanlı Devleti'nin mali sorunlarını gidermek için borç da veriyorlardı. (Pamuk, 2014, s. 115-117). Bu ihtiyaç doğrultusunda, 18 Şubat 1856'da ilan edilen Islahat Fermanı'nda ilk defa banka kurulmasından bahsedilmiştir. Osmanlı Devletinde, Tanzimat Dönemine kadar bankalara rastlanmamaktaydı. 19. yüzyılın başlarında yapılan serbest ticaret anlaşmaları sonucunda devletin gümrükler üzerindeki kontrolünün ortadan kalkması, ticaret hacminin de artışıyla birlikte dış ticaret açığı çoğalmıştır. Bunun sonucunda Osmanlı pazarı sanayileşmiş Avrupalı devletler için bir açık pazar haline gelmiş ve bozulan para düzenini düzeltmek için modern bir bankaya ihtiyaç duyulmuştur ve 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren yabancı sermayedarlar Osmanlı topraklarında bankalar kurmaya başlamışlardır.

19. yüzyılın ikinci yarısında imparatorluk topraklarında, İngiliz sermayesi ile kurulan ilk yabancı sermayeli banka Osmanlı Bankası olmuştur. 1863 yılında kurulan İngiliz sermayeli Osmanlı Bankası'na % 50 payla katılan Fransız sermayesi ile Osmanlı Bankasının ismi Bank-ı Osman-i Şahane olarak değişmiştir. Bu banka devlete kısa vadeli borçlar vermiş, devletin dış borçlarının ödenmesinde imtiyazlar sağlamıştır. Hem bu banka, hem de akabinde kurulan diğer yabancı sermayeli bankaların ana faaliyet alanı Osmanlı Hazinesine iç ve dış borç sağlamak olmuştur. Nitekim bu bankaların temel işlevi Osmanlı Devleti'nin ekonomik kalkınmasına fayda sağlamaktan ziyade, ülkenin bu borç trafiğinden ve döviz işlemlerinden yüksek spekülatif kazançlar sağlamak olmuştur. Aynı zamanda İmparatorlukta yatırım yapan yabancı sermayeli kuruluşları finansal açıdan desteklemişlerdir. (Türkiye Bankalar Birliği, 2008, s.2). Yabancı sermayedarların banka kurmak ya da banka şubesi açmak için Osmanlı topraklarına ilgi duymalarının çeşitli nedenleri olmuştur. Bunlardan ilki özellikle 1899 sonrasında uluslararası ticaretin fazlalaşması ve yabancı sermayedarların Osmanlıyla yapılan ticareti kolaylaştırmak için modern bankalar kurmak istemesiydi. Bir diğer sebep ise Avrupa'daki büyük güçlerin Osmanlı Devletini ekonomik ve siyasi olarak etkileri altında tutabilmek için giriştikleri rekabetti. Aynı zamanda Osmanlı İmparatorluğunun mali sorunları arttıkça Osmanlı İmparatorluğu da yabancı finansmanın topraklarına girmesini desteklemiştir (Hanedar, 2015, s. 210-212).

Bu çalışmanın amacı, Osmanlı devletinin mali sorunlarının arttığı dönemde yabancı sermaye ile kurulan banka ve yabancı banka şubeleri arasındaki rekabeti ortaya koymaktır. Bu rekabetin, Osmanlı topraklarında yapılan yabancı yatırımlarda önemli bir yere sahip olan Fransızların, büyükelçilik ve konsolosluklardan gönderilen belgelere nasıl yansıdığını ortaya koymaktır. Özellikle İngiliz ve Alman sermayedarların kurdukları banka ve banka şubelerinin Fransız Devleti tarafından nasıl karşılandığından bahsedilecektir.

Aynı zamanda farklı ülkelerin sermayedarlarının kurduğu bankalar ve yabancı banka şubeleri hakkında Fransız Devletinin kendi bankalarını korumak üzere nasıl bir tavır aldığı, Fransız Ekonomi ve Finans Bakanlığı arşivlerinden yararlanılarak ortaya koyulacaktır. Bu çalışmanın literatüre katkısı, Fransız arşiv belgelerinden yararlanılarak, kurulan yabancı bankaların arasındaki rekabetin ortaya konulmasıdır. Makalenin ilk bölümde 19. yüzyılın sonlarından itibaren Osmanlı topraklarında kurulan yabancı sermayeli bankalar ve açılan yabancı banka şubelerinden bahsedilecektir. İkinci bölümde, Fransız ve Alman bankaları arasındaki ve Alman bankalarının kendi aralarındaki rekabetten bahsedilecektir. Son bölümde ise Fransızların, Osmanlı Bankasıyla rekabet edeceğini düşündükleri İngiliz sermayeli Türkiye Milli Bankasından söz edilecektir.

1. OSMANLI TOPRAKLARINDA KURULAN YABANCI SERMAYELİ BANKALAR

Osmanlı İmparatorluğunun çeşitli mali sorunlar yaşadığı dönemde banka kurma teklifi ilk defa Islahat Fermanından önce 1836 yılında, İngilizlerden gelmiştir. Bu dönemde hem yabancılardan hem de yerli sermayedarlardan banka kurma teklifleri gelmiştir. Bu rekabet sonucunda bir banka kurulması biraz zaman almış ve 1847 yılında, iki Galata bankerı kaimelerin değerinin sabit tutulması için devletin desteği ile İstanbul bankası diğer adıyla Bank-ı Dersaadet'i kurmuştur. Ancak bu banka çok uzun ömürlü olmamış ve spekülasyonlar, ödeme güçlükleri sonucunda 1852 yılında iflas etmiştir (Apak ve Tay, 2012, s. 66-67). Ayrıca Dersaadet Bankası yaptığı işlemler ile devletin ithalatının artmasına sebep olmuştur. Bu durum sebebiyle Dersaadet Bankası deneyimi, belki dünyada ilk kez, bankaların tasarrufu değil, tüketimi artırmada büyük rol oynayabileceğini göstermiştir (Kazgan, 1997, s. 28).

Tablo 1'de Dersaadet Bankası ve sonrasında açılan yabancı sermayeli bankalar ve kuruluş yılları görülmektedir. Dersaadet Bankası deneyimden sonra yabancı yatırımcılar banka kurmak konusunda teklifler sunmaya devam etmişlerdir. Bunun önemli sebebinin imparatorluğun borçlanma ihtiyacı ve yüksek faizler oluşturmuştur (Karta, 2014, s. 158). Bu talepler sonucunda kurulan ilk yabancı sermayeli banka 1856 yılında İngiliz sermayeli Osmanlı Bankası olmuştur. 7 yıl sonra, 1863 yılında bir Fransız grubu %50 sermaye payı ile Osmanlı Bankasına katılmış ve bankanın ismi Bank-ı Osmani-i Şahane olmuştur. Osmanlı İmparatorluğunda farklı Fransız bankaları olsa da, bu topraklarda Fransız etkisi açısından en önemli yere sahip olan banka Bank-ı Osmani-i Şahanedir. Bu banka bir yandan ticari işlemler yaparken bir yandan da devlete borç sağlamıştır (Ayoglu Duman, 2016, s. 48). Aynı zamanda banka Galata bankerlerine göre daha uygun faizlerle borç vermiş ancak yabancı bankalar artıkça önemi azalmıştır. 19. yüzyılın üçüncü çeyreğinde İstanbul'da devlete borç vermek için yeni yabancı sermayeli bankalar ve yabancı banka şubeleri kurulmuştur.

Tablo 1. Osmanlı Devleti'nde Kurulan Başlıca Yabancı Bankalar

Banka	Kuruluş yılı
İstanbul Bankası (Dersaadet Bankası)	1847
Osmanlı Bankası	1856
Türkiye Bankası	1860
Bank-ı Osmani-i Şahane	1863
La Societe General	1864
The Ottoman Financial Association	1866
Credit General Ottoman	1869
Austro-Ottoman Bank	1872
Austro-Turkish Bank	1872
La Societe Ottoman de Change et de Valeurs	1872
Selanik Bankası	1888

Kaynak: *İstanbul Menkul Kıymetler Borsası, Osmanlı'dan Günümüze Türk Finans Tarihi, 1, 280.*

1863 yılında İstanbul'da, İngiliz ve Fransız ortaklığında kurulan Bank-ı Osmani-i Şahane ve 1875 yılında burada şube açan Fransız bankası Credit Lyonnais faaliyet göstermeye başlamıştır. Hemen sonrasında önemli bir ticaret şehri olan İzmir'de Credit Lyonnais şube açmıştır. Bunu, üç yıl sonra yine İzmir'de şube açan Midilli (Mitylene) Bankası izlemiştir (Frangakis-Syrett, 2009, s. 118-119). Şubat 1875 yılında, Credit Lyonnais İstanbul'da parlak bir başlangıç yapmış olmasına rağmen, bankanın İstanbul şubesi 1880 yılına kadar zararda çalışmıştır (Thobie, 1977, s. 112-113).

1881'den itibaren Avrupa'daki bankaların Osmanlı topraklarında açtıkları şube sayısı artmaya başlamıştır. Bu dönemde açılan yabancı banka şubeleri, Avrupa'daki sanayileşmiş devletlerin etki alanı olarak seçtikleri bölgelerde yoğunlaşmışlardır. Sanayileşmiş Avrupalı devletler bu bölgelerde özellikle kendi firmalarını desteklemişler ve kendi ülke çıkarlarını korumuşlardır. Bu dönemde bankacılık alanında gelen yabancı sermaye yatırımlarında Almanya'nın da rolü artmıştır (Akgüç, 2007, s. 9).

1883 yılında Osmanlı İmparatorluğu'nda bulunan yabancı sermayeli banka ve banka şubeleri İstanbul'da bulunan Osmanlı Bankası, Credit Lyonnais (İstanbul Şubesi), Bağdat'ta bulunan Londra

ve Bağdat Derneği ve son olarak İstanbul'da bulunan Yeni Zelanda Ulusal Bankasıdır (Cottrell 2008: 71). Bu tarihten sonra yirmi yıl içinde, Osmanlı topraklarında bulunan yabancı bankaların şube sayısında bir değişiklik olmasa da daha sonrasında hızla artmaya başlamıştır. 1899'da Hayfa, Yafa ve Kudüs'te Deutsche Palastina Bankası üç adet şube açmıştır. Bu dönemde Alman bankaları da Osmanlı topraklarında yatırımlarını arttıran Alman şirketlerine yardımcı olmak için şube sayılarını arttırmaya başlamışlardır. Bu rekabette geri kalmak istemeyen Osmanlı Bankası ve Credit Lyonnais Bankası da yeni şubeler açmışlardır. 1913 yılına gelindiğinde Osmanlı topraklarındaki yabancı banka şubeleri ve yabancı sermaye ile kurulan bankalar Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. 1913 Yılında Osmanlı Topraklarında Yabancı Sermayeli Bankalar

Bankanın İsmi	Bulunduğu Yer
Bank-ı Osmani-i Şahane	İstanbul (3 şube), Anadolu'nun çeşitli illerinde ve Orta Doğuda (43 şube)
İngiliz-Filistin Ortaklığı	Hayfa, Yafa
Atina Bankası	Mersin, İstanbul, İzmir
Şark Bankası	Magnésia, Mételiu, İzmir, Soma
Selanik Bankası	Edirne, Dedeğaç, Kırk-Kilise, Manastır, İzmir, Souffi, İstanbul, Trablus
Karadağ Bankası	Arnavutluk
İngiliz Doğu Bankası	İzmir
Crédit Lyonnais	İstanbul (3), Yafa, İzmir
Deutsche Bank	İstanbul
Deutsche Orient Bank	Adana, Bursa, İstanbul, Dedeğaç, Mersin
Deutsche Palastina Bank	Şam, Hayfa, Yafa, Trablus
Doğu Bankası Ortaklığı	Bağdat
Türkiye Ulusal Bankası (National Bank of Turkey)	İstanbul
Yabancı Ticaret için Rus Bankası	İstanbul
Macaristan Bankası Ticaret	İstanbul, İzmir
Wiener Bank- Verein	İstanbul, İzmir

Kaynak: *A Survey of European Investment In Turkey, 1854-1914: Banks and the Finance of the State and Railway Construction, Cottrell, 2008, s. 73*

Osmanlı topraklarında yatırım yapan yabancı bankalar hem Osmanlı Devleti'ne borç sağlamış hem de demiryolu yapımlarında yararlı olmuşlardır. Bank-ı Osmani-i Şahane kurulması ile özellikle İngiltere ve Fransa'nın Osmanlı Devletine borç vermesi kolaylaşmıştır. Çünkü banka Fransa ve İngiltere adına Osmanlı maliyesi ve hazinesini denetimi altına almış ve tahvillerin bu ülkelerin borsalarında satılması için ön ayak olmuştur. Bu bankanın varlığı Avrupalı sermayedarlara, bankalara, bankerlere ve tasarruf sahiplerine büyük güvence vermiş ve 1863'den başlayarak Osmanlı İmparatorluğunun bir süre kolay borç bulmasını sağlamıştır (Sevimay, 1995, s. 290). Alman sermayesi ile kurulmuş olan Deutche Bank ise Osmanlı topraklarında yatırım yapan Alman sermayedarları desteklemiştir. Deutche Bank, demiryolları, petrol, deniz taşımacılığı ve daha farklı dallarda iş yapan şirketlerde hisseye sahipti (Ortaylı, 2008, s. 73). Özellikle Bağdat demiryolları başta olmak üzere, demiryolları yapımında da Alman sermayedarlara destek vermiştir.

Bankacılık sektöründe, Osmanlı topraklarında toplam sermaye yatırımlarının 1895 yılında % 31,2 ve 1914 yılında % 21,7'siyle en çok yatırım yapan ülke Fransa olmuştur. Fransız sermayesi bu sektördeki yabancı yatırımların % 75'inden fazlasını temsil etmekteydi. Bu durum Osmanlı Bankasında Fransız yatırımlarının öne çıkması ve İngiliz sermayesinin azalmasının bir sonucuydu (Thobie, 2008, s. 131).

2. 20. YÜZYILIN BAŞLARINDA OSMANLI TOPRAKLARINDA YABANCI BANKALAR ARASINDAKİ REKABET

1900'lü yıllardan itibaren Avrupalı bankaların bu topraklarda aralarındaki rekabet artmıştır. Yeni yabancı bankalar açılmaya başlamış ve birçok banka da şube sayısını arttırmıştır. 1908'den itibaren

toplamda 7 -8 yabancı banka on yedi şubeleriyle İstanbul'da faaliyet göstermeye başlamıştır. Bunun yanında altı yabancı banka İzmir'de beş tanesi de Selanik'te çalışmaya başlamıştır. 1912 yılına gelindiğinde İstanbul, İzmir, Selanik'te yeni banka ya da banka şubesi açacak yer kalmamıştı. Ancak bu tarihte Deutsche Palastina ve Selanik bankası Beyrut'ta yeni şubeler açmışlardır. Kudüs'te Osmanlı bankasının şube açtığı bilgisini alan Credit Lyonnais ve Deutsche Palastina bankaları, Osmanlı bankasının yarattığı rekabet karşısında daha önceden burada açtıkları şubelerle çalışan müşterileriyle daha uzun dönemli anlaşmalar yapmışlardır (Clay, 1994, s. 593).

19. yüzyılın son çeyreğinde Osmanlı İmparatorluğu'ndaki Fransız etkisi ekonomik eylemlerle özdeşleştikçe, bankacılar ve sanayiciler politika yapımında daha fazla söz sahibi olmuşlardır (Fulton, 1996, s. 140). Bu dönemde Fransız sermayesi bankacılık konusunda yoğun olarak yatırım yapmış, bu nedenle çeşitli Vilayetlerdeki Fransız konsolosları da, Alman bankaları başta olmak üzere Fransız yatırımcılarla rekabet halinde olan yabancı sermayeli bankaları dikkatle takip etmişlerdir

2.1. FRANSIZ-ALMAN BANKALARI ARASINDAKİ REKABET

Osmanlı topraklarında 1914 yılında bankacılık sektöründe yapılan doğrudan yatırımların % 77,4'ü Fransa'ya, % 20'si İngiltere'ye, % 0,8'i Almanya'ya aitti (Thobie, 1977, s. 482). 1880'lerden itibaren Fransa ile Almanya demiryolları konusunda olduğu gibi bankacılık alanında da rekabete girişmişlerdir. Almanya'nın payı az olsa da bu açılan Alman bankaları Fransa'nın tepkisini çekiyor ve bu yatırımlar Fransa tarafından yakından takip edilmiştir.

Bu dönemde Fransız Ekonomi ve Finans Bakanlığı arşivlerine göre İstanbul ve farklı vilayetlerdeki Fransız konsolosluklarından Dışişleri Bakanlığına gönderilen raporlarda, Fransa'nın Osmanlı İmparatorluğunda özellikle Alman bankalarının açtıkları şubeleri ve bu bankaların faaliyetlerini yakından takip ettikleri anlaşılmaktadır. Bu yazışmalara göre özellikle 20. yüzyılın başında Alman bankalarının açtıkları şubelerin sayıları artmıştır. Dikkat çeken bir diğer durum da bu bankaların İstanbul dışında Suriye, Filistin gibi Fransızların çıkarlarının yoğun olduğu bölgelerde faaliyet göstermeleridir. Bu bölgelerde Alman bankalarının, Osmanlı Bankasına rakip olma ihtimalinin Fransız yetkililerini rahatsız ettiği görülmektedir.

İstanbul dışındaki vilayetlerde de Fransız yetkililerin Alman bankalarının faaliyetlerini izledikleri şu belgelerden anlaşılmaktadır. 9 Kasım 1909'da Halep'teki Fransız Konsolosu M. Laronce imzalı nota göre Halep'te Deutche Palestina Bankası şube açmıştır. Konsolosun bu banka hakkındaki yorumu yazdığı rapora şu şekilde yansımıştır:

“Halep'te bu bankaya kesinlikle yer vardır ve ne tür işler yapacağını kestirmek zordur. Bu şehirde Osmanlı Bankasının ve diğer özel bankaların varlığı, bu bankanın karını düşürecektir. Yeni şube temkinli bir şekilde ilerleyecek gibi gözükmektedir.” (Fransız Ekonomi ve Finans Bakanlığı arşivleri, dosya: B 0031284/1, no:32)

26 Nisan 1910'da gönderdiği raporda Konsolos M. Laronce, Dışişleri Bakanı Stephen Pichon'a Halep'te Deutche Bank tarafından kurulacak yeni şube hakkında bilgi vermiştir. 9 Kasım 1909'da gönderdiği yazıda Halep'te kurulan Deutche Palestina Bankasına ait şube hakkında, bu banka işlemlerinde temkinli hareket etmektedir yorumunda bulunmuştur ve şunları eklemiştir:

“Alman sermayedarlar bu bölgede daha ciddi işler peşindedir. Deutche Bank yeni bir şube açmıştır ve bu üzerinde durulması gereken bir durumdur. Banka şehrin merkezinde, 10 yıllığına büyük bir bina kiralamıştır. Sekiz, on kadar memur işe alınmış ve şube çalışmaya 1 Mayıs'ta başlayacaktır. Başlangıç için şubeye on beş bin mark gönderilmiş ve şube kurulana kadar bu para Osmanlı Bankasına yatırılmıştır. Halep'de Deutche Bank Osmanlı Bankasına önemli bir rakip olacaktır. Bu bankanın müşteri çekmek için hiçbir fedakârlıktan çekinmeyecek, en iyi koşulları sunacak ve çok büyük riskler alacaktır. Banka kısa zamanda büyük bir iş potansiyeline ulaşip yüksek kar oranına ulaşmayı hedeflemektedir. Osmanlı Bankası bu durumdan çok zarar görmese de küçük bankaların hızlı bir şekilde müşterilerini kaybedecekleri aşikârdır” (Fransız Ekonomi ve Finans Bakanlığı arşivleri, dosya: B 0031284/1,no:63).

Bu yazışmadan bir ay sonra bu bankanın bu süreç içinde yaptığı çalışmalarla ilgili 30 Mayıs 1910'da Konsolos yeni bir rapor göndermiştir. Raporda Deutche Bank'ın çok iyi organize olduğunu ve bu kadar kısa sürede önemli işler başardığını anlatmıştır. Bankanın % 7- 8 faizle verdiği borçlar 60 000 lirayı geçmiştir.

“En başta Deutche Bank, buradaki Osmanlı Bankasıyla anlaşma yoluna gitmiş ancak bu anlaşmanın olabilmesi için Osmanlı Bankası bugüne kadarki tutumunu değiştirmesi gerekmektedir. Osmanlı Bankası bugüne kadar hiçbir zaman üç aydan uzun vadeli tahvilleri kırdırmamıştır. Deutche Bank ise 5 ve 6 ay vadeli kâğıtları kırdırmak için pazarlık yapmaktadır. Anlaşabilmeleri için, Osmanlı Bankası bugüne kadar ki uygulamasından vazgeçip bu yolu izlemesi gereklidir. Ayrıca Osmanlı Bankası kısa vadede kâğıtların iskonto oranlarını yükseltme eğilimindedir ve bundan da vazgeçmesi gerekmektedir. Birkaç ay içinde iki banka arasında ciddi bir rekabet olacak ve yerli tüccarlar da bu durumdan yararlanacaklardır” (Fransız Ekonomi ve Finans Bakanlığı arşivleri, dosya: B 0031284/1,no:84) şeklinde raporunda belirtmiştir.

14 Eylül 1910'da Halep Konsolosu, Dışişleri Bakanına Deutche Orient Bank'ın bölgedeki ilerlemesini anlatan bir yazı göndermiştir. Bu yazıya göre “Deutche Orient Bank, Halep'e beş ay önce yerleşmesine rağmen Osmanlı Bankası'yla endişeye sebep olacak bir rekabet sürdürmektedir. Almanların burada uyguladıkları taktik, bu ülkedeki işleri ve insanları yakından tanımaktır. Burada yer edinmek için bu bölgede iyi tanınan kişileri işe almışlardır. Bu kişilerin çevrelerini ve özel ilişkilerini kullanarak pazarlıklar sırasında formalitelerden ve uzlaşmazlıktan uzak durmuşlar ve iş yapacakları kişilerin isteklerini ve alışkanlıklarını göz önünde tutmuşlardır. Ayrıca yaptıkları işlerde oldukça yumuşak bir tavır sergilemişlerdir. Ticari ihtiyaçlara uygun kararlar almışlar ve hiçbir idari zorluk çıkartmamışlardır.”

Konsolos Halep'te Alman bankasının durumu hakkında şu yorumları yaparak devam etmiştir: “Şu an için Deutsche Orient Bank'ın yönetimi buradaki iş dünyasına çok sempatik davranıyor ve bu sayede gelecekte de önemli işler yapacak gibi gözüküyor. Maalesef aynı şeyi bu bankaya karşı müşterilerini kaybetmeye başlayan Osmanlı Bankası için söylemek mümkün değil. Bu bankanın yönetimi burada popüler değil ve yerel basında bu yönetime karşı çıkan haberler de bankaya zarar veriyor.” Konsolos “Bu durum yönetimin suçu mu yoksa bankanın yönetmeliklerinin çok katı olmasının mı? Aynı zamanda bu bankanın eski gücüne ulaşması için ne yapmak gerekir” diye sormuştur (Fransız Ekonomi ve Finans Bakanlığı arşivleri, dosya: B 0031284/1, no:124). Bir başka belgeye göre Dışişleri Bakanı bu yazıyı Osmanlı Bankası yönetimi gerekli tedbirleri alsın diye Maliye Bakanına yollamıştır (Fransız Ekonomi ve Finans Bakanlığı arşivleri, dosya: B 0031284/1, no:1039).

Kudüs Konsolosu Gueyraud, 15 Eylül 1910'da bir başka Alman bankası olan Deutche Palestina Bankası hakkında Dışişleri Bakanı Stephen Pichon'a gönderdiği yazıda bu bankanın sermayesini beş milyondan yirmi milyona çıkardığını anlatmıştır. Konsolosa göre bu bölgedeki düşük ticari aktiviteler sebebiyle bu artışı açıklamak mümkün değildir. Gerçi bu banka Kudüs'teki kamunun yürüttüğü çalışmalara yoğun krediler vermektedir diye bu durumun sebebini açıklamıştır (Fransız Ekonomi ve Finans Bakanlığı arşivleri, dosya: B 0031284/1, no:34).

Bu bölgelerdeki konsoloslar sadece Alman bankalarının faaliyetlerini izlememişler aynı zamanda bunlara karşı Fransız bankalarının nasıl bir yol izlemesi gerektiğine dair de raporlar göndermişlerdir. 4 Şubat 1913'de Hayfa'daki Fransız İkinci Konsolosunun Dışişleri Bakanına Nablus'da kurulan Deutsch Palestina Bankası ile ilgili verdiği bilgide, bu bankanın faiz karşılığında çok miktarda mevduat topladığını anlatmıştır. İkinci Konsolos “Osmanlı Bankası, Deutsch Palestina Bankasının buradaki varlığını küçümsemektedir. Bu ülkede, halkın ihtiyaçlarını karşılayacak bir Fransız bankasının ortaya çıkması (ipotekle borç vermesi, mevduat hesabı açması, ticari kredi vermesi vs.) Almanların hızla ayağını kaydıracaktır. Belki Crédit Lyonnais ya da Comptoir d'Escompte buraya müfettişlerini gönderir ve buradaki iş olanaklarını araştırır” diye bu Vilayeteki durumu anlatmıştır.

28 Nisan 1913'de Hayfa'daki Fransız İkinci Konsolosunun Dışişleri Bakanına bölgedeki Alman yatırımları ve bunları ortadan kaldırma konulu mektubunda “Bu bölgeler bizim için olduğu kadar rakiplerimiz açısından da karlıdır” diye yazmıştır. “Buradaki yatırımlarımız bölge üzerindeki etkimizi

arttırmaktadır. Suriye bölgesinde Lübnan'da ticaret yaptığımız Hıristiyan nüfus vardır. Bunların sermayeye ihtiyaçları vardır ve bunun için yeni yatırımcılar aramaktadırlar. Bu süreçte köylülerin büyük baskısı altındadırlar ve birçoğu topraklarını Siyonistlere satmaktadırlar. Bizim sermayedarlarımız burada varlık göstereceklerinin sonucunda oldukça karlı işler yapabilirler. Maalesef sermayedarlarımız bu toprakların çok riskli olduğunu ve İmparatorluğun çok ciddi sorunları olduğunu düşünüyorlar. Suriye bölgesinde sadece Crédit Foncier büyük bir firma açacak” şeklinde bölgedeki durumu bildirmiştir.

“Mali konulardaysa, bu bölgede Almanlar Deutch Palestina Bankası ile faaliyet gösteriyor. Bu bölgedeki halk için yaptıkları hiçbir şey göz ardı edilemez. Şubelerini mümkün olan her yerde açıyorlar. Biz de isteriz ki Crédit Lyonnais gibi bir Fransız bankası da bu bölgedeki işlemleri küçük görmesin ve Güney Suriye'ye yerleşsin. Bu banka müfettişlerini bölgeye gönderip bu durumu incelemelidir. Burada çalışacak personelin kesinlikle Fransız hatta iyi Fransız olmasına dikkat etmeleri gerekmektedir. Bu bölgedeki Fransız sermayedarların eksikliği buradaki çıkarlarımıza yıllardır zarar vermektedir. Bu boşluğu Almanlar doldurmaktadır. Suriye ve Mısır bölgesinde Almanlar tarafından yönlendirilen İtalyanlar, Yunanlılar, İngilizler bize karşı çalışmaktadır” diye eklemiştir.

Bu yazışmalardan özellikle Suriye, Filistin bölgesinde Alman bankaları ile Osmanlı Bankası arasında bir rekabet olduğu anlaşılmaktadır. Alman bankalarının Osmanlı Bankasına karşı ciddi bir rakip olduğu da Konsolosların gönderdiği raporlardan anlaşılmaktadır. Fransızlar bu bölgelerdeki etkilerini kaybetmek istemedikleri için Alman bankalarının kendilerine karşı rakip olma ihtimalinden rahatsız olmuşlardır.

Sadece Suriye, Filistin bölgesinde değil, Balkanlarda da Alman bankaları faaliyetlerini arttırmışlardır. 14 Nisan 1910'da Edirne'deki Fransız Konsolos yardımcısı M. Tinayre, Dışişleri Bakanına yazdığı mektupta Edirne'de açılacak yeni bankaları anlatmıştır. Bu mektuba göre Deutche Orient Bankası ve Selanik Bankası Edirne'de şube açmak istemişlerdir. Bu tarihe kadar buradaki tek finans kuruluşu Osmanlı Bankası ve birkaç küçük bankadır. Konsolos yardımcısına göre son zamanlarda bu vilayetteki askerlerin sayısının artması buradaki iş ortamına bir canlılık getirmiştir. Bu nedenle banka sayısı artmıştır. M. Tinayre'nin aldığı bilgiye göre Deutche Orient Bankası burada Alman sermayesini kullanarak sanayi kuruluşları kurmayı düşünürken, Selanik Bankası ticari işler yapacaktır. “Bu bankaların yaratacağı rekabet sonucunda borç vermek eskisine oranla zorlaşacak ve bankalar daha riskli işler yapacaklardır. Bu durumda Edirne'de iflaslar artacaktır” diye bu şehirde yeni açılacak banka şubelerinin yaratabileceği sorunlar hakkında yorumda bulunmuştur.

Balkanlarda, Fransız yetkililerinin yazışmalarına yansıyan bir diğer hareket de 1911 yılında Deutche Orient Bank'ın İskeçe'de açtığı şubedir. Konuyla ilgili Selanik'teki Fransız Konsolosu M. Jouselin, 23 Haziran 1911'de Dışişleri Bakanı M. Cruppi'ye bir yazı göndermiştir. Bu dönemde İskeçe'de Osmanlı Bankası, Selanik Bankası ve Atina Bankası vardır. Bu Vilayette yeni şubelerin açılmasındaki en önemli sebep bütün üretiminin artmasıdır. Bu bölgede yoğun olarak buğday da üretilmekte ve nüfusun gıda ihtiyacını karşılamaktadır.

2.2. OSMANLI TOPRAKLARINDA FAALİYET GÖSTEREN ALMAN BANKALARININ KENDİ ARALARINDAKİ REKABET

Fransız yetkililere göre Alman bankaları arasında da rekabet vardı. 20 Temmuz 1909'da Fransız Maslahatgüzarı M. Boppe'dan Dışişleri Bakanına, İstanbul'daki Alman bankalarına ilişkin gönderdiği bilgilendirme notunda şu bilgileri vermiştir:

“Deutche Bank doğudaki menfaatlerini korumak için Anadolu Şirketi'nin (Compagnie d'Anatolie) tüm işlerinde ortak çalışmaktadır. Deutche Bank İstanbul'da bir şube açmaya karar vermiş ve bu şubede çalışacak personel de büyük bir dikkatle seçilmiştir. Genel müdürlüğe daha önce İspanya'da çalışmış olan M. Hoffmann getirilmiştir. Aynı zamanda Osmanlı Bankasının seçkin memurları da bu banka tarafından işe alınmıştır. Deutche Bank, İstanbul'da rakip bir Alman bankası nedeniyle şube açmak zorunda kalmıştır. Bu banka son yıllarda büyük bir gelişme gösteren Deutche Orient Bank'tır. Bu banka diğer finans kuruluşlarına göre daha cesaretli işlere ön ayak olmaktadır. Daha az kar elde ederek geleceği parlak işlere girmekte ve Türklerle yakın ilişkiler kurmaktadır. Bankanın başarısı

Deutsche Bank'ı endişelendirmektedir. Bu rekabet Deutsche Bank'ın İstanbul'da bir şube açmasını zorunlu kılmıştır.” Bu notta açık olarak Alman bankalarının sadece diğer ülkelerin bu bölgedeki bankalarıyla değil kendi aralarında da rekabet halinde oldukları anlaşılmaktadır.

Deutsche Bank'ın İstanbul'daki yöneticisi Kauffmann, Filistin ve Suriye bölgelerine Deutsche Palestina Bankası'nın faaliyetlerini incelemek için ziyarette bulunmuştur. Bu ziyaretle ilgili 30 Kasım 1910'da Kudüs'teki Fransız Konsolosu Dışişleri Bakanına gönderdiği bir yazıda “Deutsche Palestina Bankası işlerini daha itibarlı şekilde yürütmek için sermayesini 5 milyon marktan 25 milyon marka yükseltmiştir demiştir. Ancak bu rakam hala Credit Lyonnais ve Osmanlı Bankasının sermayelerinden azdır. Ancak Deutsche Bank söz konusu olunca bu bölgede Fransız bankalarına tartışılmaz şekilde rakiptir” bilgisini vermiştir (Fransız Ekonomi ve Finans Bakanlığı arşivleri, dosya: B 0031284/1, no:47).

5 Aralık 1910'da İstanbul maslahatgüzarı M. Boppe, Dışişleri Bakanına Deutsche Palestina Bankası ile ilgili bilgilendirme notu göndermiştir. Bu notta Alman bankalarının Osmanlı topraklarındaki faaliyetleri irdelenmiştir. Son dönemlerde Alman bankaları özellikle Suriye ve Filistin bölgelerinde yoğun faaliyet içindedirler. Bu bankaların bu bölgede yaptıkları işler Alman otoritelerini olduğu kadar sermayedarlar ve sanayicilerin de ilgisini çekmektedir. Son yıllarda Deutsche Orient ve Deutsche Palestina Bankalarının Suriye'de açtıkları şubelerin sayısı ikiye katlanmıştır.

Deutsche Palestina Bankası Hamburg'da da bir şube açarak Alman denizcilik şirketleriyle özellikle de Deutsche Levant Linie ile ilişkilerini güçlendirmiştir. Aynı zamanda maden kömürü işletmeciliği, sigortacılık ve taşımacılık alanında iş yapan birçok Alman şirketi ile ortaklık kurmuştur. 1907 yılında Beyrut'ta, 1909'da Halep'te, 1910'da Suriye bölgesinde, Trablus ve Adana'da şube açmıştır. Maslahatgüzara notta “Görünen odur ki bu bölgelerde sanayicilere ve belediyelere verilen krediler için Deutsche Orient Bankası, Deutsche Bank ile rekabete girecektir. M. Kauffmann buraya yaptığı ziyarette bunu görmüş olmalıdır” (Fransız Ekonomi ve Finans Bakanlığı arşivleri, dosya: B 0031284/1, no:507) diye eklemiştir. Bu yazışmalardan, Alman bankalarının Fransızların çıkarlarının yoğun olduğu Suriye, Filistin bölgesindeki faaliyetlerinin artmasının Fransız yetkililerini kaygılandığı anlaşılmaktadır.

2.3. İNGİLİZ SERMAYELİ TÜRKİYE MİLLİ BANKASI (NATIONAL BANK OF TURKEY)

Almanların yanı sıra İngiliz sermayedarların banka açma projeleri de Fransız yetkililerinin yazışmalarının konusu olmuştur. Daha önce İngiliz sermayesi ile 1856 yılında Osmanlı Bankası kurulmuş ancak 1863 yılında bu bankaya Fransız sermayedarlar ortak olmuştur. Bu bankada ağırlık Fransızların eline geçince Osmanlı topraklarında İngilizleri temsil edecek güçlü bir finans kurumu kalmamıştır. İngiliz finansçılar yeterince güvenilir bulmadıkları bu topraklarda yatırım yapmaya başta çok istekli olmasalar da, 1908 yılındaki İkinci Meşrutiyetin ilanından sonra İngiliz yatırımcıların bu topraklara ilgisi artmıştır. İngiltere'nin Duyun-u Umumiye'deki temsilcisi Adam Block ve İngiltere'nin önemli maliyecilerinden biri olan Ernest Cassel, Osmanlı topraklarında bir İngiliz bankası kurulmasından bahsetmişlerdi (Karabulut, 2018, s. 381-382).

15 Şubat 1909'da Fransız Dışişleri Bakanından Maliye Bakanına giden çok gizli ibareli yazıda İngilizlerin, Osmanlı topraklarındaki mali projeleri anlatılmıştır. Bu belgeye göre Londra'daki Fransız Büyükelçisi, Sir Adam Block ve Sir Ernest Cassel ile arkadaşlarının Osmanlı'da yeni bir banka açma projeleri olduğunu bildirmiştir. Bu banka Fransız çıkarlarına ters düşmektedir çünkü Osmanlı Bankasına rakip olma ihtimali yüksektir. Aynı zamanda Alman finans kurumlarıyla yakın ilişkileri vardır ve Almanlar bu bankayı İstanbul'da faaliyetlerini yoğunlaştırmak için kullanabilirler. Dışişleri Bakanına göre bu bankayı açma düşüncesi henüz olgunlaşmamıştır ancak yine de Fransızların doğudaki çıkarları ters düştüğü için büyük bir dikkatle izlenmelidir (Fransız Ekonomi ve Finans Bakanlığı arşivleri, dosya: B 003184/2, no:153).

Bu banka Türkiye Milli Bankası adıyla 1909 yılında İstanbul'da kurulmuştur. Bankanın ana sermayesi 3 300 000 liradır ve 300 000 hisseye bölünmüştür. Hisselerin 30 000 tanesi Osmanlı tebaasından kişilere satılması planlanmıştır. Bankanın amacı Osmanlı Devleti'nin ekonomik gelişmesini

sağlamaktır. Bu nedenle banka yetkilileri sanayi ve ticaret kuruluşları, altyapı projeleri, ormancılık ve maden işleri için krediler vermeyi düşünmektedir (Fransız Ekonomi ve Finans Bakanlığı arşivleri, dosya: B 00331284/2²). Bu bankanın sermayesi Bank-ı Osman-i Şahane'nin sermayesinin üçte biri kadardır (Conlin, 2016, s. 525). Ancak yine de rakip olabilme ihtimali Fransız yetkilileri rahatsız etmiştir. Fransızlara göre İngilizlerin, Osmanlı Bankasına rakip olabilecek bir bankanın kuruluşuna destek vermeleri iyi bir fikir değildir. Bunun yerine Osmanlı Bankasında İngiliz etkisi yeniden artırılabilir.

SONUÇ

Osmanlı İmparatorluğunun mali sorunları 17. yüzyıldan itibaren artmıştır. Yenilgiyle sonuçlanan uzun savaşlar devletin harcamalarını arttırmıştır. Devletin gelirleri ise vergilerin hazineye ulaşamaması sonucunda yetersiz kalmıştır. 19. yüzyılda merkezi devlet vergi gelirlerini arttırmak için önlemler olsa da bu bile mali sorunları azaltamamıştır. Devlet sürekli taşıyış yapmak zorunda kaldığı için para düzeni de bozulmuştur. Para düzeninin bozulması sonucunda yabancı tüccarlar ve onlara destek veren batılı devletler banka kurulması konusunda baskılarını arttırmışlardır. 1856 yılında ilan edilen Islahat Fermanında ilk defa bir banka kurulmasından bahsedilmiştir. 1847 yılında iki Galata bankeri tarafından kurulmuş Dersaadet Bankası'nın ömrü çok uzun olmasa da yeni bir banka kurmak için yerli ve yabancı sermayedarlardan birçok teklif gelmiş ve 1856 yılında İngiliz sermayedarları Osmanlı Bankası'nı kurmuştur. 1863 yılında Fransız sermayedarlar da bu bankaya ortak olmuşlardır.

Yabancı bankalar, mali sorunları sebebiyle Kırım Savaşı sırasında dış borç almaya başlayan Osmanlı Devletine borç bulmak konusunda yardımcı olmuşlardır. Aynı zamanda yabancı bankalar kendi yatırımcılarını da desteklemişlerdir. Özellikle yabancı sermayedarların yaptıkları demiryollarını para desteği sağlamışlardır. Bu noktada özellikle bir Alman bankası olan Deutsche Bank'ın kendi yatırımcılarına sağladığı finansal destekten bahsedilebilir.

Fransa, Osmanlı İmparatorluğu yıkılana kadar kurulan yabancı bankaları yakından takip etmiştir. Fransız Ekonomi ve Finans Bakanlığı arşivlerine göre Fransız konsoloslar farklı Vilayetlerde özellikle Osmanlı Bankası'na rakip olarak gördükleri Alman bankalarının ne gibi işlemler yaptıkları hakkında birçok rapor yazıp göndermişlerdir. Özellikle Halep, Şam gibi Fransız etkisinin yoğun olduğu yerlerde Alman bankalarını daha da yakından takip ettikleri anlaşılmaktadır.

Bunun yanında Fransızlar, Alman bankaları arasındaki rekabete de dikkat etmiştir. Ayrıca Alman bankaları dışında Osmanlı Bankası'ndaki etkisi azaldığı için 1909 yılında yeni bir banka kuran İngilizlerinde bu bankayla Osmanlı Bankası'na rakip olacaklarını düşünmüşlerdir. Bu bankayı kurmak yerine Osmanlı Bankası'ndaki etkilerini arttırmanın daha iyi bir fikir olduğundan bahsetmişlerdir.

Bu çalışmada, Fransız sermayedarların, Osmanlı İmparatorluğunda kurulan yabancı sermayeli bankalarda önemli bir paya sahip oldukları ve Osmanlı Bankası sebebiyle Fransızların kendilerine rakip olabileceğini düşündükleri yabancı bankaları ve yabancı banka şubelerini yakından takip ettikleri anlaşılmaktadır. Net olarak görülmektedir ki sanayileşmiş devletler arasında diğer yatırım alanlarında olduğu gibi bankacılık alanında da Osmanlı topraklarında rekabet vardır. Fransızlar bu rekabette etkilerini kaybetmek istememişlerdir ve İngiltere, Almanya gibi özellikle Bank-ı Osman-ı Şahane'ye rakip olabilecek yabancı sermayeli bankaları yakından takip etmiştir.

Bilgilendirme / Acknowledgement:

- 1- Makalemizde etik kurulu izni ve/veya yasal/özel izin alınmasını gerektiren bir durum yoktur.
- 2- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

² Bu yazı, Türkiye Milli Bankası ile ilgili bilgilendirme notudur. Ancak hangi tarihte, kime gönderildiği belgede yer almamaktadır.

KAYNAKÇA

- Akgüç, Ö. (2007). Türkiye’de yabancı bankalar. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 36, 6-17.
- Apak, S. ve Tay, A. (2012). Osmanlı devletinin 19. yüzyıldaki finansal sisteminde Osmanlı Bankasının yeri ve faaliyetleri. *Muhasebe ve Finans Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 3, 63-103
- Ayoglu Duman, D. (2016). La concurrence entre les banques Françaises et Allemandes. *Archivum Ottomanicum*, 33, 47-55
- Aysan, M. A. (2018). Dünyada ve Osmanlı devletinde enflasyon. *Accounting and Financial History Research Journal*, 92-123
- Conlin, J. (2016). Debt, diplomacy and dreadnoughts: The National Bank of Turkey, 1909-1919. *Middle Eastern Studies*, 52(3), 525-545
- Contrell, P. L.(2008). A survey of European investment in Turkey, 1854-1914: banks and the finance of the state and railway construction. *East meets west - banking, commerce and investment in the Ottoman empire* içinde. 59-95. London: Ashgate Publishing Company.
- Clay, C. (1994). The origins of modern banking in the Levant: the branch network of the Imperial Ottoman Bank, 1890-1914. *Middle east studies*, 26(4), 589-614
- Frangakis-Syrett, E. (2009). Banking in İzmir in the early twentieth century. *Mediterranean historical review*, 24(2), 115-132
- Fransız Ekonomi ve Finans Bakanlığı Arşivleri*. no:307, B 0031284/1, no:32, B 0031284/1,no:63, B 0031284/1, no:84, B 0031284/1, no:124, B 0031284/1, no:1039, B 0031284/1, no:34, B 0031284/1, no:47 B 0031284/1, no:507, B 003184/2, no:153.
- Fulton, B.L., K (Ed.) (1996). France and the end of the Ottoman empire. *The great powers and the end of the Ottoman Empire* içinde. 2. Basım. 137-165. London: Deakin university. Taylor and Francis e-library.
- Güran, T. (2014). *19. yüzyılda Osmanlı ekonomisi üzerine araştırmalar*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları
- Hanedar, A. Ö. (2015). Foreign bank entry in the late Ottoman empire: the case of the Imperial Ottoman Bank. *Review of Middle East Economics and Finance*, 11(3), 207-223
- İstanbul Menkul Kıymetler Borsası (1999). *Osmanlı’dan günümüze Türk finans tarihi.1*. İstanbul: Creative Yayıncılık ve Tanıtım Ltd. Şti.
- Karabulut, I. (2018). Osmanlı’dan Cumhuriyet’e Türkiye’de yabancı bankaların çalışmaları: Türkiye Milli Bankası örneği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 85(6), 379-406
- Karta, N. (2014). 18. ve 19. asırda Avrupa’da para, banka ve mevduat alanında yaşanan gelişmelerin Osmanlı İmparatorluğu yansımaları. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 28(1), 149- 164
- Kazgan, H. (1997). *Osmanlı’dan Cumhuriyet’e Türk bankacılık tarihi*. İstanbul: Creative Yayıncılık ve Tanıtım Ltd. Şti
- Ortaylı, İ. (2008). *Osmanlı İmparatorluğu’nda Alman nüfusu*. 10. basım. İstanbul: Timaş Yayınları
- Pamuk, Ş. (2014). *Türkiye’nin 200 yıllık iktisat tarihi*. 1.basım. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları
- Pamuk, Ş. (2017). *Osmanlı’dan Cumhuriyet’e küreselleşme, iktisat politikaları ve büyüme*. 4. basım. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları
- Sevimay, R.S. (1995). *Cumhuriyet’e girerken ekonomi Osmanlı son dönem ekonomisi*. İstanbul: Kazancı Kitap Tic. A.Ş.

- Tabakoğlu, A. (2009). *Türkiye iktisat tarihi*. 9. Basım. İstanbul: Dergâh Yayınları
- Türkiye Bankalar Birliği (2008). *50. Yılında Türkiye Bankalar Birliği (TBB) ve Türkiye’de bankacılık sistemi 1958-2007*. İstanbul: TBB Yayınları
- Thobie, J. (1977). *Interets et imperialisme français dans l’empire Ottoman (1895-1914)*. Paris: Publication de la Sorbonne
- Thobie, J, C. (Ed.) (2008). French investment in public and private funds in Ottoman empire on the eve of the great war. *East meets west, banking, commerce and investment in the Ottoman empire* içinde. 123-143. London: Ashgate Publishing Company

Geçiş Dönemi Sürecinde Kırım'da Güç Yapılarının ve Politikaların Oluşturulması: 2014 – 2016

Dr. Öğr. Üyesi Viktoriia Demydova^{1*}



Geliş tarihi: 02.06.2020
Kabul tarihi: 07.08.2020

Atf bilgisi:

IBAD Sosyal Bilimler Dergisi

Sayı: 8 Sayfa: 438-456

Yıl: 2020 Dönem: Güz

This article was checked by Turnitin.
Similarity Index 7%

Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

¹ İstanbul Gelişim Üniversitesi, Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Bölümü, Türkiye, demydovav@gmail.com, ORCID ID 0000-0001-5447-1033.

* Sorumlu yazar

ÖZ

Mart 2014'te, Ukrayna'da siyasi krizin devam ettiği dönemde, Rus birlikleri Doğu Kırım üzerinden Ukrayna'ya girerek Kırım Özerk Cumhuriyeti'ni ilhak etti. Kırım'ın ilhakını takiben, kurumların ve yasal çerçevenin şekillendirildiği ve anakara Rusya'dan Kırım'a yeni kadroların gönderildiği geçiş dönemi görüldü. Yerel medya, siyasi partiler ile Ukrayna ve Kırım Tatar kuruluşları kapatıldı. Bu makale, Rusya'da Kırım için geçiş dönemi olarak ilan edilen 2014 ile 2016 yılları arasındaki dönem üzerinde yoğunlaşmıştır. Moskova'nın çözüm için özel çaba harcaması gereken en önemli sorunlar arasında kurumların ve yasal çerçevenin oluşturulması, yeni atamalar ve siyasi seçkinler, protestolarla ve basın özgürlüğüyle başa çıkma, seçimleri düzenleme ön plana çıkmaktadır. Bu makale, söz konusu dönemde Kremlin'in asıl amacının, askeri işgal ve ilhaktan sonra Kırım'ın Rusya Federasyonu'na hızla ve tam olarak dahil edilmesi olduğunu savunmaktadır. Moskova, Kırım'daki kurumların ve yasal zeminin oluşturulmasının hızlandırılmasını hedeflerken, tüm yerel profesyonellerin işten çıkarılmasının ardından Kırım'ı Rus seçkinler ile doldurdu. Aynı zamanda, Moskova sadece Rus olmayan etnik grupların insan hakları ve pozisyonlarını ihmal etmemekle kalmadı, bunun yanı sıra muhalif seslerin ortaya çıkmasını önlemeye çalıştı. Yazar, Rusya Anayasası, Ukrayna Anayasası, 1998 ve 2014 Kırım Anayasaları, yeni Kırım'ı oluşturan temel resmi belgeler ve medya içeriği konularını da içeren geçiş dönemi ile ilgili mevzuatı veri toplama yöntemlerini kullanarak analiz etmektedir. Times New Roman 9 punto ve tek paragraf halinde yazılmalıdır. Makalenin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini içermelidir. En fazla 300 kelimedenden oluşmalıdır. Türkçe öz bir sayfayı aşmamalıdır. Özetle ara başlıklara, atıflara ve kaynakçaya yer verilmemelidir.

Anahtar Kelimeler: İlhak, Kırım, Kırım Tatarları, Rusya, geçiş

Formation of the Power Structures and Policies in Crimea During the Transition Period: 2014 – 2016

Assist. Prof. Dr. Viktoriia Demydova*

First received: 02.06.2020

Accepted: 07.08.2020

Citation:

IBAD Journal of Social Sciences

Issue: 8 **Pages:** 438-456

Year: 2020 **Session:** Fall

This article was checked by *Turnitin*.
Similarity Index 7%

¹ Istanbul Gelisim University, Political
Science and International Relations
Department, Turkey,
demydovav@gmail.com,
ORCID ID 0000-0001-5447-1033.

* Corresponding Author

ABSTRACT

In March 2014, during political crisis in Ukraine, Russian troops invaded Ukraine through the Eastern Crimea and annexed the Autonomous Republic of Crimea. Annexation was followed by the transition period when new institutions and legislation was crafted and new cadres were sent to Crimea from the mainland Russia. Local media, political parties, Ukrainian and Crimean Tatar organizations were shut down. This article concentrates on the period between 2014 and 2016 that was announced a transitional period for Crimea in Russia. The most important issues that required particular attention of Moscow were the formation of the institutions and legal framework, new appointments and political elites, coping with the protests and media freedom, conducting elections. This article argues that the main objective of Kremlin during the mentioned period was rapid and unobstructed inclusion of Crimea into the Russian Federation after the military invasion and annexation. While Moscow aimed at accelerated creation of the institutions and legislative base in Crimea, it filled Crimea with the Russian elites removing all local professionals. At the same time, Moscow not only neglected the issues of the human rights and position of non-Russian ethnic groups but also tried to prevent the emergence of the opposition voices. Author employs analysis of the legislation related to the transition period including analysis of the Constitutions of Russia, Ukraine, 1998 and 2014 Constitutions of Crimea, main official documents that molded new Crimea as well as the media content as data collection technique.

Keywords: Annexation, Crimea, Crimean Tatars, Russia, transition

INTRODUCTION

In January 1991, Crimean Autonomous Soviet Socialist Republic was restored in Crimea through the referendum. Soon after the breakup of the Soviet Union, the Autonomous Republic of Crimea was formed as a constituent entity of independent Ukraine. In 1992, Republic declared its independence that lasted till 1996 when the Constitution of Crimea was abolished. The biggest ethnic groups of Crimea were Russian, Ukrainian and the Crimean Tatar.

In November 2013, Ukrainian President Yanukovich withdrew from the finalization of the Association Agreement between Ukraine and the European Union announcing the desire for closer relations with Russia-led Customs Union. Thousands of Ukrainians protested against this decision on *Maidan Nezalezhnosti* (Independence Square)¹ in Kyiv. Following the splash of the political crisis in Ukraine, Crimea appeared to be against the EuroMaidan movement. Oppositely, in Crimea, Russian speaking population who wanted closer relations with Russia and official status of the Russian language in Ukraine organized anti-Maidan. At the same time, Western-oriented Crimean Tatars and Ukrainians of Crimea stood against pro-Russian foreign policy of Ukraine. Russian Federation, under the slogan of the compatriots' protection, used the power vacuum in Ukraine that occurred after the fled of the President Yanukovich, and started annexation. First, military forces without insignia entered the peninsula through the eastern Crimean town of Kerch where the ferry boat station is located. They moved to the central part of the peninsula and soon seized the building of the parliament in capital city Simferopol as well as the local TV and radio channel. By means of the so called 'polite people'², peaceful and rapid annexation of Crimea was completed by the end of February. On March 14, 2014, 96.77% of Crimeans supported unification with the Russian Federation through the referendum. Referendum was recognized illegal according to the Ukrainian and international law. ("Malyshev: za vossoedinenie", 2014).

This article problematizes the transition period of 2014 – 2016 years in Crimea that followed annexation of the republic and its inclusion into the RF when the Russian Federation had to secure smooth and fast transition of the region to the Russian legislation. This article focuses on the formation of the power institutions and elites; new legislation; establishment of the political parties; and sheds the light on the challenges this process posed to the Crimean Tatar and Ukrainian population of the region. Particularly, the author shows the attempts of the new Crimean government to cooperate with the Crimean Tatars and then to ban their activities. It is argued that the main objective of Kremlin during the mentioned period was rapid and unobstructed inclusion of Crimea into the Russian Federation. While Moscow aimed at accelerated creation of the institutions and legislative base in Crimea, it filled Crimea with the Russian elites removing all local professionals. Political parties that emerged in Crimea following the annexation were all-Russian political parties. All local parties, Ukrainian parties, as well as the ones that represent the Crimean Tatars seized to exist. At the same time, Moscow not only neglected the issues of the human rights and position and demands of the non-Russian ethnic groups but tried to prevent the emergence of the opposition voices. Thus, different tactics of cooperation and later 'divide-and-rule' tactics as well as violent measures were used against the Crimean Tatars.

Analysis of the legislation related to the transition period including analysis of the Constitutions of Russia, Ukraine, 1998 and 2014 Constitutions of Crimea, main official documents that molded new Crimea as well as the media content is utilized in the article as data collection technique. Particular focus was made on the cadre changes as well as regulations regarding media and different political and ethnic groups. Also, results of the 2014 Crimean parliamentary election and 2016 general election were studied. Study was limited to the period between February 2014 and December 2016 insofar as it is seen as a key period in terms of the inclusion of the region into the Russian Federation.

In order to integrate Crimea into the Russian Federation, three sets of tasks were to be accomplished, Mikhail Deliagin, director of the Institute for Problems of Globalization, maintained (2015). These

¹ Main square in Kyiv that gave the name to mass rallies – EuroMaidan.

² Or also 'little green men', refers to masked soldiers of the Russian Federation in unmarked green army uniforms that were responsible for the annexation of Crimea.

included, first of all, supplies of food, water and electricity to the region that had only ferry boat connection with the mainland Russia. Secondly, the legislation of the region was to be conformed to the Russian one. Finally, strategic goals of using Crimea economically and militarily were to be achieved. (Deliagin, 2015, p.12). By the end of 2016, as this study shows, previously mentioned tasks had not been accomplished yet. In his turn, Chatham House fellow professor Nikolai Petrov (2016), specified three issues characterizing the inclusion of the region into the Russian political and social system. Firstly, he noted that the transition period in Crimea revealed peculiarities of the Russian space. Furthermore, Crimean Spring was going to change not only the Russian Federation but also its policies. Moreover, relations between Simferopol and Moscow would evolve. (Petrov, 2016, p.75 - 76). Petrov pointed out the spheres that had become the focus of Kremlin's attention. He mentioned new cadres in Crimea; the establishment of the relations of the patrons and vassals between Crimea and other republics/ regions of Russia; securing judicial power; establishing the Ministry of the Crimean Affairs; re-registration of the political parties; solving the Crimean Tatar issue and reconfiguration of the elites. (Petrov, 2016). This article starts by discussing main institutions of power in Crimea followed by the analysis of the citizenship and legislation in Crimea. Then, new cadre appointments and political parties as well as 2014 regional election and 2016 Russian parliamentary election are discussed. Finally, concluding part sums up the main findings of the article.

LEGISLATIVE AND INSTITUTIONAL PROVISIONS

After the annexation of Crimea by Russia, the transition period was announced by Kremlin. ("Perehodnyj period po vhozhdeniju", 2014). On 31 March, 2014, by a special decree of the President Putin, Ministry of the Crimean Affairs (*Министерство по делам Крыма*) was established. Former vice-minister on economic development of the Russian Federation Oleg Savelyev was appointed as its Minister. (Decrees of the President, 2014).

Constitution of the Republic. On 11 April, 2014, new Constitution of the Crimean Republic was adopted. According to it, Crimea became the subject of the Russian Federation. (Article 1). Crimea lost its autonomous status that was established in 1991. The new post for Crimea, the Head of the Republic, was established. The Head of the Crimean Republic is the head of the executive branch of power and he is appointed by the parliament of the republic. (Article 61). Since April 2014, Sergei Aksyonov, leader of the Russian Unity (*Russkoye Yedinstvo*) party and member of the Russian Community of Crimea since 2008, is the Head of the Republic. ("Sergei Aksyonov Has Been Appointed", 2014). Aksyonov as well Sergei Tsekov, Crimean speaker in 1994 – 1995 and the Chairperson of the Russian Community of Crimea since 2003, were elected to the Crimean parliament of 2010 from the Russian Unity party. Both represent strong pro-Russian political force in Crimea that existed till 2014. However, Aksyonov, compared to Tsekov is much less experienced politician: till 2008 he was an entrepreneur. In February 2014, when Russian soldiers reached Crimean capital Simferopol, Aksyonov was elected a new Prime Minister of Crimea by 53% of the deputies. ("V parlamente Kryma naznachili", 2014). In this way, previous Crimean Prime Anatoliy Mogilyov, who in February 2014 announced his loyalty to Ukrainian parliament, was replaced. When Aksyonov was appointed a Head of the Republic, this post remained vacant till October 2019.

According to 2014 Constitution of Crimea, the Head of the Republic has the right to appoint ministers, to suspend the legislation issued by the Supreme Council of Crimea as well as to dissolve it. (Article 64). The Head of the Republic can be removed from his post in case if his activity contradicts to the laws of the Russian Federation or if he/she loses the trust of the President of the Russian Federation. (Article 69). Official languages of the republic are Russian, Ukrainian and the Crimean Tatar. (Article 10). Regarding the status of the latter, Chairman of the Crimean Tatar Mejlis³ Refat Chubarov, in his interview to the Ukrainian *5 Channel*, noted that there is no any provision in the new constitution that would secure the rights of the Crimean Tatars despite numerous promises of the government to solve this issue. ("Chubarov: Nova "Konstitucija", 2014). In fact, Chapter II of the Constitution, devoted to the rights and duties of the Crimeans, declares the equality of people regardless their religion and ethnic identity. (Article 13). Besides, Article 19 guarantees the right of the Crimeans to use their

³ Supreme representative and executive body of the Crimean Tatar people.

mother language or any other language for communication, education and arts. Finally, Article 22 prohibits any agitation or propaganda that aggravate race, ethnic or religious conflicts.

Natalya Belitser, in her 2000 article devoted to the Constitutional process in the Crimea, noted that instead of taking into consideration peculiarities of the region, Ukraine, in 1990s, tried to please pro-Russian majority there and eventually make Crimea a 'Russian national autonomy within Ukraine'. (Belitser, 2000). In 2014 this majority led by the Party of Regions worked against Kyiv and was used by Russia that under the clause of the compatriots' protection annexed Crimea. However, Kremlin learnt the lesson: designing the political system of the republic after the annexation it took into consideration the omission of Kyiv. Thus, through the extremist law Kremlin curbed the opposition among Ukrainians and Crimean Tatars in Crimea and through the new cadre appointments removed potentially dangerous people. It is noteworthy that the new Constitution does not contain any quota for the Crimean Tatars despite the promises of the Russian leadership of the 20% quota for Mejlis. ("Krymskie tatory lishatsja kvoty", 2014). On 18 May, 2014, Aksyonov rejected the idea of quota for Tatars, justifying this with the need of the official registration of Mejlis⁴, status of which was illegitimate, as well as the principle of the professional background of the deputies of the Crimean parliament, which is more important than their ethnic identity. ("Aksenov: priznanie kurultaja", 2014).

Crimean Parliament (*Государственный Совет Республики Крым*) is the legislative body in Crimea. (Constitution of Crimea, 2014, Article 69). Through the new constitution it obtained the right to submit a bill to the Russian parliament, State Duma. (Constitution of Crimea, 2014, Article 75). Compared to Ukrainian Constitution that allowed 100 members of the Crimean parliament, after 2014, their number constituted only 75. (*Ibid.*). However, this provision entered into the force only after the September 2014 election to the parliament of the republic.

2010 Parliament of Crimea was on 80% controlled by the pro-Russian Party of Regions. ("Regions Party gets," 2010). The first election of deputies of the State Council took place on 14 September, 2014. The party of the Russian President *United Russia* won 25 seats in single-member constituencies and 45 seats according to the party list out of 75 seats that constituted 93% in total. Liberal Democratic Party of the RF won the rest 5 seats according to the proportional system. (Electoral Commission of Crimea, 2014a). Since 2010, the post of the head of the State Council has been occupied by Vladimir Konstantinov (Party of Regions) who did not recognize new Ukrainian government in February 2014. Grigoriy Ioffe, who had occupied this post for a long time became the first deputy. Besides, Konstantin Bakharev, editor of the pro-Russian newspaper *Crimean Truth (Krymskaja Pravda)* was appointed as a deputy speaker. Finally, Sergey Tsekov, who was the speaker of the Crimean Parliament in 1994 - 1995, under the presidency of Meshkov, and who opposed to the political standpoint of the Crimean president Meshkov became the deputy speaker as well. Tsekov also received a membership in the upper house of the Russian parliament - the Federation Council. ("Gossoviet Kryma nadel", 2014). In this way, all loyal to Moscow elites occupied key positions in Crimean government.

As to the Crimean Tatars, the absence of quota as well as the prohibition for the Mejlis leaders to enter the territory of Crimea prevented them from participating in the elections. Another issue that will be discussed below is the citizenship legislation that made some of the Crimean Tatars illegal in Crimea. Therefore, the leaders called the Crimean Tatars to boycott the elections to the Crimean Parliament. ("Glava Medzhliisa prizval", 2014). It is also important to note that the passport of Ukraine was allowed for use during the election. Besides, the use of the administrative positions by the pro-Russian political forces prevented opposition from the participation in the election. Twelve pro-Russian parties and blocks managed to register for the election. Needless to say that none of the parties that could possibly represent the Crimean Tatar or Ukrainian electorate entered the list of the candidates. (Electoral Commission of Crimea, 2014b).

On 28 July, 2016, President of the Russian Federation signed the document about the creation of the Southern Federal District on the basis of the Crimean and Southern Federal Districts. The aim was declared as the strengthening of the federal organs of power and raising the effectiveness of their work. Vladimir Ustinov, the former Prosecutor General of the Russian Federation, became the head of the

⁴ Mejlis had not been officially registered.

Southern Federal District. (Decree “About the Southern”, 2016). Southern Federal District included Republics Adygea, Kalmykia and Crimea; Krasnodar *Kray*; Astrakhan, Volgograd and Rostov regions and Sevastopol. Paul Goble, the expert on the ethnic issues in Eurasia, argued that Crimean Federal District's was a special status of Crimea in the Russian Federation, a symbol of annexation that also secured direct links of the local elites to the Russian leadership. (Goble, 2016). He suggests that this transformation was also the way to rotate the elites in the republic, particularly to get rid of Oleg Belaventsev and Sergey Menyailo. Belaventsev, till July 2016, used to be the representative of Putin in Crimea and was sent to North Caucasian Federal district in July 2016. In his turn, Menyailo used to be a governor of Sevastopol and became the President's representative in Siberian Federal District. Both were so called ‘military criminals’ involved into corruption. Crimea, according to the new system, appeared to be under the control of the *siloviki*.⁵ Journalist Portnikov evaluating these changes suggested that Kremlin had finally decided to deprive Crimea of its 'sacred' status. Euphoria about achieving historical justice and regaining illegally transferred to Ukraine Crimea had started to go down. Besides, funding of Crimea became significant. Initial federal program for funding the region till 2020 envisaged \$13.6 billion. (Demydova, 2020, p.136). Very soon it became the matter of complaints of other regions in Russia (Goble, 2016) since the burden of the Crimean budget appeared to be the responsibility of taxpayers in Russia. Russian government had to postpone various projects in order to complete the inclusion of Crimea. (Askeroglu, 2015, p.15).

Particular attention should be paid to the issue of the citizenship insofar as the majority of the Crimeans appeared to possess two passports, Russian and Ukrainian.

CITIZENSHIP IN CRIMEA

As it is stated in the Law on citizenship adopted on March 21, Ukrainian citizens and persons without citizenship permanently residing on the territory of the Republic of Crimea and Sevastopol on the day of the adoption of the law were recognized as citizens of the Russian Federation, with the exception of persons who within one month declared their intention to retain their or their children's existing citizenship or to stay without any. (Federal Constitutional Law, 2014). Within this short term the declaration on preservation of one's own citizenship was brought by only 3427 residents of Crimea. (“V Krymu istek srok”, 2014). According to the human rights report prepared by Ukrainian activist Andrii Klymenko for Freedom House, Russian citizenship policy in Crimea contravened international law norms related to citizenship. Besides, numerous obstacles were recorded by the human rights activists. Thus, for instance, in Crimea, only four offices - in Sevastopol, Bakhchysaray, Simferopol and Bilohirsk - were established to accept the petitions of those willing to stay a Ukrainian citizen. Online applications (by mail or any governmental portal) were not accepted. (Klymenko, 2015, 7). There was no provision as to the submission of the declaration by the Crimeans temporarily living outside of Russia and Ukraine. Particularly, the embassies and consulates of Russia did not accept the application.⁶ Later, having calculated the number of such petitions, Crimean government limited the number of residence permits which would be issued in Crimea to 4500, a number that leaves no space for many Ukrainians and the Crimean Tatars to remain in their homeland legally. (“Krymchan, nesoglasnyh s anneksiej”, 2014). Besides, obtaining residence permit, according to the legislation, requires the exams on Russian language, history and the knowledge of the basics of the legislation of the RF that significantly complicates the process. (Federal law on Amendments, 2014).

Crimeans without residence permits were considered as foreigners; accordingly, they had the right to stay in Crimea for maximum 90 days per each 180-day period. (Decree of the Government, 2003). Those who belong to this category have to travel to Ukraine constantly. Besides, foreigners working in the Russian Federation must apply for the work permission, that expects the employer to pay around 10 000 rub for each foreigner, apart from the mentioned exams. (Office of the Federal Migration Service). These factors made people apply for Russian passports.

⁵ Officials who came into politics from the security, military, or similar services.

⁶ In 2014, the author applied to the Russian Embassy in Ankara in order to reject Russian citizenship. Officials not only demonstrated lack of knowledge on the political situation in Crimea, but also rejected the application.

In response to the March 2014 law on citizenship, Verkhovna Rada⁷ of Ukraine adopted a law that aimed at protection of its citizens on the 'temporarily occupied territory'. The document guaranteed the preservation of the Ukrainian citizenship for those Crimeans, who were imposed to accept the Russian one. (Law of Ukraine "On Ensuring the Rights", 2014). Besides, this law guarantees the pensions for the residents of Crimea if they do not obtain pensions from the Russian Federation. Electoral rights as well as the right to inherit property were also guaranteed. Moreover, Ukrainian government issued decree regulating the work of the migration service in Ukraine on the affairs of the Crimeans. It aims at simplifying passport-related procedures for Crimeans. Thus, according to Ukrainian legislation, Ukrainians can only apply for passport-related formalities to the migration service office at their place of residence, but the Crimean residents are now allowed to apply anywhere in mainland Ukraine. (Migration Service of Ukraine).

As a response, Russian Parliament, on 28 May, approved the amendments to the Federal Law of the RF "On Citizenship". The amendments require citizens of the Russian Federation who possess another citizenship or residence permit of the foreign country to declare this within 60 days after acquisition otherwise they would be charged administrative penalties of 500 up to 1000 rub. The law came into force on January, 2016. (Federal Law on Amendments to Articles 6, 2014). As human rights activists suggest, public servants in Crimea, such as judges, police officers, and government officials were demanded to deliver their Ukrainian passports. (Shevel, 2014). Furthermore, employees of the governmental organization, including hospitals and schools, were unofficially and strongly recommended to turn in their Ukrainian passports. (Klymenko, 2015, p.7).

As it was mentioned before, the validity of the Ukrainian passports in Crimea finished with the end of the transition period on 1 January, 2015. Therefore, after this date, Ukrainians were no longer able to obtain medical treatment in Crimea (because of the absence of insurance), register phone starter kits, buy property and receive education. (Klymenko, 2015, p.7). As Klymenko argued in his report, by granting Russian passports to the Crimeans, Russia tried to restrict their freedom of movement. Ukraine did not recognize Russian passports issued on the 'temporarily occupied territory,' (*Ibid.*) therefore, Crimeans were not be able to use them for travelling to Ukraine. Moreover, as EU representative in Russia Soren Liborius explained, Crimeans could only obtain Schengen visa in Ukraine. ("ES ne priznaet", 2014). Judicial system of Crimea appeared to be useless in the cases on citizenship. According to the expert on citizenship policies in the former Soviet republics Oxana Shevel, in January 2015, Crimean court denied the appeal of Oleksandr Kolchenko, who tried to preserve his Ukrainian citizenship. In April 2014, Kolchenko and Ukrainian activist and filmmaker Sentsov appealed to the European Court on Human Rights reporting violation of Article 8 of the Council of Europe's Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms. (Shevel, 2015). Later, in May 2014, Sentsov was arrested and sentenced to 20 years' imprisonment on charges of plotting terrorism acts. ("Ukrainian Filmmaker Remains", 2014).

Since March 2014, numerous documents regulating the public life in Crimea were adopted. They touched upon the activity of the public organizations, media, telecommunication and other spheres.

NEW LEGISLATION AND REGULATIONS IN CRIMEA

First of all, Russian government secured itself from the protests and mass gatherings that were challenging Kremlin since 20011 – 2012 rallies. Even before the annexation, on 28 December, 2013, State Duma adopted a law that amended the Criminal Code of the RF. Public calls for actions aiming at violating the territorial integrity of Russia would be punished by administrative fee, public works or even imprisonment. The same actions in the Internet could be punished with imprisonment up to 5 years. (Federal Law of the Russian Federation, 2013). The document came into force on 9 May, 2014, and automatically made illegal protests and rallies in Crimea.

Crimean media outlets were forced to re-register and to comply with the Russian legislation. Consequently, Roskomnadzor used this chance to get rid of the independent media in Crimea. ("V Krymu ustanovljena rabota", 2015). Besides, in accordance with the regulations of the Federal Service on

⁷ Ukrainian parliament.

Mass Media, since 2011, internet outlets had to be registered. (Federal Service for Supervision of Communications). Since in Ukraine, such provisions did not exist, the Crimean Internet publications were affected severely. As Klymenko reported, new regulations forced independent media outlets and NGOs that opposed the annexation of Crimea to leave the peninsula for mainland Ukraine. These included Center for Investigative Journalism, Black Sea News, Crimean Events, the Black Sea TV and Radio Company, the Information Press Center, and the Taurus Institute of Regional Development. (Klymenko, 2015, 8). Since the beginning of the Russian invasion into Crimea, the broadcasting of the Ukrainian TV channels was stopped; (“Veshchaniye ukrainskikh telekanalov”, 2014) only Russian channels left.

One of the most significant steps in Russian legislation aimed at curbing opposition was the legislation on extremism. As soon as Crimea was included into the Russian Federation and the opposition voices of the Crimean Muslims started to grow, Russian government amended the criminal law, particularly its articles regarding the extremism. (Federal Law "On Amending Certain Legislative Acts", 2014). Extremism was now mentioned along with the terrorist actions. President of the RF coordinated the work on the contraction and elimination of any extremist activity. This law was complemented by the list of the extremist activities and was spread in the mass media. The list included a number of video, audio materials, texts, poetry etc., including the works of the Ukrainian authors. First created in 2002, it is being constantly updated and extended. (Federal List of Extremist Materials, 2015). Correspondingly, the issue of extremism received the attention of the Russian scholars. Thus, the faculty members of the Kazan' Judicial Institute (Tatarstan) Butkevich and Konoplyova, in their article, are justifying the measures of the Russian government regarding extremism in Crimea. (Butkevich & Konoplova, 2015, p.76 - 83). As the main threat to the region they call two groups of organizations. One of them is represented by organizations spreading Wahhabist ideas and religious extremist organizations. They include I'-Dzhamaa Al'-Islamija (*Islamic Community*); Al'-Ihvan al'-Muslimun (*Muslim Brothers*); Hizb ut-Tahrir al'-Islami; At Takfir wal'-Hidzra (*Excommunication and Exodus*); Takfir Dzhamaat; Islamic charity organizations; Muslim movement Nurdzhular. (Butkevich & Konoplova, 2015, p.77). Another group is represented by the 'neo-fascist and neo-Nazi' organizations such as *Svoboda*, *Pravyj sektor* (Right Sector) and its units *Tryzub* by the name of Stepan Bandera; UNA-UNSO; *Patriot Ukrainy*; *Karpats'ka Sich*; *Bratstvo* of Dmytro Korchynsky. (Butkevich & Konoplova, 2015, p.80). The authors argue that the activities of the radical organizations go back to the period before 2014 and see the legislation of the RF as necessary to impede "the involvement of the population, particularly youth into the work of these groups". (Butkevich & Konoplova, 2015, p.80). From this division one can conclude that by updating the law on extremism, Kremlin aimed at targeting main opposition groups in Ukraine – Crimean Tatars that will be included into the first category and Ukrainian nationalist organizations.

Additionally, on March 11, Crimean parliament prohibited the activity of the mentioned above Ukrainian nationalist organizations in Crimea. Later, Decree of the Head of the Crimean Republic on measures of counteraction to the ideology of terrorism in 2015 – 2018 was adopted. (2015). The latter document, among others, precluded the establishment of the Anti-Terrorist Commission in the Republic of Crimea as well as the anti-terrorist municipal commissions. The measures include the actions to distinguish the main actors; distributors of the terrorist, extremist ideology and related information; measures to protect the Internet space of Crimea from the terrorist and extremist materials; instructions on making explosive objects, incitement to commit terrorist acts; detection and blocking the Internet sites containing terrorist and extremist materials; development of training programs (training) state and municipal employees to work in the field of education of youth, countering the ideology of terrorism and extremism, etc. (*Ibid.*).

Along with the securitization of the Crimean Tatar activities, Kremlin tried to coopt them and deal with the loyal Crimean Tatars using the strategy ‘divide-and-rule’. (Wilson, 2017, p.39). Thus, organizations ‘Crimea’ (Kyrym) headed by the former deputy chairman of the Mejlis and now the deputy chairman of the Crimean parliament Remzi Ilyasov and ‘Our Crimea’ (Bizim Kyrym) headed by the former head of the Genichesk district administration in southern Ukraine Seytumer Nimetullayev. However, due to the pro-Western orientations of their leadership and high mobilization capacities these attempts failed. (Muratova, 2019, p.53). Strategy ‘divide-and-rule’ was more successful in dealing with the Spiritual Directorate of Muslims of Crimea (DUMK) that’s supported Mejlis. After the transfer of the Yevpatoriia mosque to the pro-Kremlin Taurida Muftiate, leadership of DUMK announced its readiness for the

dialogue with Moscow. (Wilson, 2017, p.40 - 41). Besides, pressure on cultural and educational institutions of the Crimean Tatars, financial manipulations, searches in the houses and organizations of the Crimean Tatars, threats, as well as kidnappings are recorded by the experts. (Aydın, 2014, p.87; Sarıkaya, 2017, p.93 – 94; Özçelik, 2018, p.73 - 74).

In April 2016, Mejlis of the Crimean Tatars was included into the above-mentioned list of the extremist organizations and was prohibited in Crimea. (“Sud priznal Medzhlis”, 2016). At the same time, numerous searches in the houses and mosques of the Crimean Tatars followed. Differentiating “Tatar Islam” from “foreign (radical) Islam,” Crimean Tatar leadership frequently protested the rise of radical Islamic activities in Crimea. (Buhari- Gülmez, 2018, p.215). Discussed above policies jeopardized interethnic relations in Crimea. (Nikolko, 2018, p.88). The position of the Crimean Tatars drew attention of Turkey where media concentrated on the issue of Mejlis and territorial integrity of Ukraine. (Seyidov, 2014, p.67). Ukraine, in its turn, predicted the conflict between Moscow and Crimean Tatars and taking into consideration the opposition of the latter to the annexation granted indigenous people status. In this way, Ukrainian government obtained an ally in its struggle against Moscow. (Yapıcı, 2018, p.314). Particularly, Crimean Tatar activist Şahin (2018, p.162) notes the collaboration between Ukrainian Embassy to Ankara and Association of the Crimean Tatars in Ankara as a part of the rapprochement between Crimean Tatars and Ukraine.

As to the Internet connection, soon after the Russian invasion, Internet connection via Ukrainian state provider was cut. Within few months after the occupation, Russian state-owned provider *Rostelekom* via its branch provided fiber optic cable through the Kerch Strait. (“Rostelekom” vzyal Krym, 2014). Private providers of the Internet in Crimea were required to register themselves according to the Russian legislation (“Nachalas' registratsiya rossiyskikh”, 2014) under which they must store information of users for six months and disable access to any site if so ordered by Russia's Federal Security Service (FSB). (Klymenko, 2015, p.9). Telecommunication in the region also became the victim of the Russian policy-makers. The leading Ukrainian companies - mobile operators *MTS Ukraine*, *Kyivstar*, and *Astelit* stopped operation in Crimea in August 2014. (““Kiyevstar” prekratil predostavleniye uslug”, 2014).

NEW CADRES IN THE REGION

The new era in the development of the relations between Moscow and Crimea started with the cleansing and new cadre appointments. In order to secure unobstructed transition, provide stability and prevent mass rallies new cadres were called.

Within a year after the annexation, Russia has removed Crimean professionals from strategically important positions in the region. Major law enforcement officials, such as judges, prosecutors, investigators, police, and members of the security services, were steadily being replaced by personnel imported from different regions of Russia. (Klymenko, 2015, p.9). Thus, on March 21, Putin appointed Russian Navy Vice Admiral Oleg Belavtsev as his official representative to the new Crimean Federal District, (Petrov, 2016a, p.99) where he stayed till July 2016 when the Southern Federal District was established. Putin's top crisis manager and deputy Prime Minister between 2008 and 2020 Dmitry Kozak became government curator on the issues of Crimea and Sevastopol. Previously, Kozak occupied the position of the minister of regional development, and also was responsible for the Sochi Olympics. The post of chief federal inspector of Crimea was filled by the officer of the Federal Security Service of the RF. Andrei Shishkin was granted the post of the deputy commander of the Black Sea Fleet. (Petrov, 2016b, p.76). Chairman of the Ministry on Crimea's Affairs in 2014 - 2015, Oleg Savelyev, was called to the region from the position of the Deputy Minister of Economic Development in order facilitate Crimea's economic development and integration into the Russian Federation. Federal Security Service (FSB) for Crimea and Sevastopol was headed by the retired Victor Palagin. Palagin, former head of the FSB in Bashkortostan (2008–13), had proved himself effective at combating Islamic radicalism and calming national elites. (Petrov, 2016b, p.77). Under the risk of the growing opposition among the Crimean Muslims, this appointment was one of the most significant insofar as demonstrated Kremlin's fears in Crimea. In May, new Chairman of the Crimean energy producer *Chernomorneftegaz*, a subsidiary of Ukrainian state company *Naftogaz*, was appointed from the Krasnodar region. Sergei Komissarov stayed till October 2014 and was dismissed from the office due to the revealed gas condensate theft.

Particular attention should be paid to the law enforcement structures. On April 16, the port city of Feodosiia was assigned a new prosecutor from the Krasnoyarsk region of Russia. Vitaly Stepanov's appointment to Feodosiia coincided with the similar cadre change in another coastal town, Alushta. On April 25, 2014, a prosecutor from Orsk in the Orenburg region of Russia, Sergei Brodsky, was appointed to Alushta. (Klymenko, 2015, p.7). Also in May, Yevpatoriia in western Crimea got a prosecutor Aleksandr Moshegov from Russia's Sverdlovsk. He stayed on his post till 2019 and had to resign due to the neglect of the major facts in the law suits against Yevpatoriia city major Andrei Filonov. In the end of May, Crimea and Sevastopol traffic police forces received new management from the Russian Federation. Later, on July 28, three regions of Crimea were assigned new prosecutors from the Russian Federation. In August, 2014, seventy-three staff members of thirteen territorial bodies of the Russian Federal Penitentiary Service arrive in Crimea for placements. (Klymenko, 2015, p.7).

One of the most scandalous appointments was the prosecutor general's change. On May 2, 2014, Natalia Poklonskaya was appointed a prosecutor general of Crimea. Born in 1980, she became a symbol of the series of the appointments in the region. Before Poklonskaya occupied the position of the prosecutor general, she had been working as a head of the department in Simferopol prosecutor office. Her cases have been mainly political and against those who were treated as extremists. Poklonskaya received four deputies, while only one of them was the local, and the rest came from Tomsk, Tula and Yaroslavl' cities of the RF. At the moment, Poklonskaya is a deputy of the State Duma of the Russian Federation, party *United Russia*.

The Investigation Committee did not exist in Ukraine and was established in Crimea in 2014, as well as the Federal Drug Control Service of the RF. While the personnel of the former were mainly from St. Petersburg, the latter was composed of the locals. The post of head of the Investigation Committee was granted to Mikhail Nazarov, who used to work in the same organ in Republic Mordovia. (Petrov, 2016b, p.79). According to Petrov, 500 judges of the general courts had to apply for the Russian citizenship immediately. They also underwent the acceleration courses and were assisted by the Russian colleagues to transit to the Russian system. (Petrov, 2016b, p.81).

At the same time, Moscow decided to dismiss from the office few ministers of the Crimean government. First of them was the transport minister Anatoly Tsurkin (March 2015), that was preceded by the critique of the Kerch ferryboat system expressed by the Russian minister of transport Sokolov. ("Crimean Transport Minister Anatoly Tsurkin", 2015). He was followed by the dismissal of Elena Yurchenko, minister of tourism, in the middle of the season - June 2015. She was replaced by unexperienced Sergey Strelbitsky. (Abalkin, 2015). As the analyst Andrey Sambros notes, the criticism of the ineffective work of the Free Economic Zone of Crimea and Sevastopol led to the discharge of the economy minister Nikolay Korezhkin. (Sambros, 2015). Furthermore, due to the investigation on charge of the corruption, property and land minister Aleksandr Gorodetsky was fired on 26 June. Three days later, minister of industrial politics Andrey Skrynnik was replaced. Additionally, the head of the tax policy of Crimea Nikolay Kochanov was arrested. (Sambros, 2015). As Sambros argues, while some dismissals were initiated by the federal government in order to put an end to the corruption in the region, some of the cadre replacements were implemented by the Head of Crimea Sergei Aksyonov. Such policy was convenient for Moscow that was trying to escape the full responsibility for the development of the regional economy. For instance, Strelbitsky and new economy minister Valentin Demidov were more convenient figures for Aksyonov. But, in case with the transport ministry, new minister Andrey Bezsarov was seen as an attempt to solve the situation with the ferryboat transportation. Bezsarov was originally from Kerch and used to be a top-manager in St. Petersburg. The trials against Skrynnik and Kochanov are rather a warning to Aksyonov that corruption and power abuse may have consequences for his career. (Sambros, 2015).

POLITICAL PARTIES IN THE ANNEXED CRIMEA

On 7 April, 2014, the Crimean department of the party *United Russia* was established. Members of the Pro-Russian *Party of Regions* that was registered in Ukraine and headed by former Ukrainian President Yanukovich entered United Russia. Crimean Speaker Konstantinov chaired new organization. ("V Krymu sozdano regional'noye", 2014). The presidium of the United Russia included two of Konstantinov's deputies (Konstantin Bakharev and Russian Bloc party member Andrei

Kozenko), Peter Zaporozhets, the head of the State Council Committee on industry, transportation, and energy, and Sergey Tsekov, a senator and former head of the Supreme Council of Crimea. (Petrov 2016b, p.84). People's Front for Russia, the Crimean branch of the Liberal Democratic Party, A Just Russia also held their assemblies in April. (Petrov 2016b, p.84 - 85). People's Front was chaired by Aksyonov, speaker Konstantinov and the deputy head of the Crimean Federation of the Greco-Roman wrestling Rustem Kazakov. (“Obshcherossiyskiy narodnyy front”, 2014). As to the LDPR, the regional branch was opened on 10 April, 2014. (“U LDPR poyavilos”, 2014). A Just Russia's first meeting in Crimea was held on 18 April, 2015. The post of the head was given to the local Aleksandr Terentyev, who used to work at the Altai regional branch of the party. (“Spravedlivaya Rossiya prishla”, 2014).

During the 2014 election to the Crimean parliament, 11 regional branches of the Russian parties were eligible to participate. (Lists of political parties, 2014). These were United Russia, Just Russia, Patriots of Russia, Communist Party, Liberal Democratic Party, Green Party, Great Fatherland Party, Union of Labour, Motherland Party and Born in the USSR Party. Later, Democratic Party of Russia was added to this list (The registered republican lists of candidates, 2014). These all represented all-Russian political parties. No local parties, as well as no Ukrainian or Crimean Tatar Party or organization were registered in Crimea for 2014 election.

As to the pro-Russian political parties in Crimea, such as Russian Unity and Russian Bloc Crimea they disappeared from the political stage of the region. First, since leader of Russian Unity Sergei Aksyonov was recognized as responsible for the annexation of Crimea, the party was banned in Ukraine, and it ceased to exist. Russian bloc that could not enter the Crimean parliament in 2010 was also banned in Ukraine. Yanukovich's Party of Regions ceased to exist as well. In 2010, six Crimean Tatars entered Crimean parliament through the *Rukh* party list. *Rukh* is one of the oldest political parties in Ukraine established in 1989. It is known as national-democratic party. After annexation of Crimea it also left the region. In this way, multi-partyism and pluralism disappeared in Crimea. Besides, only Russian parties were left. As it was mentioned above, members of the Party of Regions entered United Russia party. As of 31 December 2016, 31 parties were registered in the Republic. (Regional branches of political parties, 2016).

Election to the parliament of the Russian Federation, State Duma, on 18 September, 2016 was held under the conditions of the economic crisis, related to the loss of connections to Ukraine as well as sanctions imposed by the Western countries. (Demydova, 2020). During, that was held according to the mixed electoral system, in Crimea, the United Russia party won absolute majority in all districts. (“V Krymu podveli okonchatel'nyye”, 2016). The same trend was recorded in 2014. In 2014 election to the Crimean parliament, United Russia was supported by 70,18% of the voters. In 2016 State Duma election, support appeared to be 72,8% (Kuzmina, 2018, p.34). Party mostly relied on voters that had previously supported the Party of Regions in the 2012 Ukrainian national elections. (Szakonyi, 2017, p.5). LDPR, in 2014 and in 2016, appeared to be the second and obtained 8,49%, and 11,14% correspondingly. (Kuzmina, 2018, p.35). As Szakonyi points out, the success of the United Russia in 2016 election in Crimea relied heavily on President Putin. (Szakonyi, 2017, p.3) The euphoria about annexation contributed to his ratings significantly (Levada Centre, 2020). Systemic opposition parties from Russia failed to attract electorate. Nonsystemic opposition parties like PARNAS and Yabloko basically boycotted the campaign in Crimea. While their leaders were against annexation, parties faced serious difficulties competing Putin's party. (Szakonyi, 2017, p.3).

The turnout appeared to be very low - around 42% in Crimea, and 45% in Sevastopol. (Vitaliy Chervonenko, 2016). This can be explained by the regular blackouts in the region as well as by the boycott of the election among the Crimean Tatars. The Crimean Tatars boycotted the post-annexation local elections that Russians thought were a legitimization of the annexation. (Aydin, 2014, p.87). Six deputies entered the State Duma from Crimea. They were deputy prime minister Sheremet, deputy prime minister Ruslan Balbek and prosecutor general Poklonskaya (proportional system), deputy speaker Kozenko, the head of the parliamentary committee on the cultural affairs Savchenko, and deputy speaker Bakharev (single member constituency). (“Aksenov nazval imena”, 2016). Mikhail Sheremet is a local politician born in Crimean town of Dzhankoy who between 2010 and 2014 was a head of the Simferopol

city branch of the Russian Unity. Following declaration of independence, Sheremet joined people's militia in Crimea and later became the member of the Russian Unity party. According to its list, Sheremet entered Duma (Sheremet, Mihail Sergeevich). Ruslan Balbek is a pro-Russian Crimean Tatar politician who is in opposition to Mejlis of the Crimean Tatars. He was also elected to Duma as a United Russia party member (Balbek, Ruslan Ismailovich). Later, in 2019 he together with Poklonskaya had been included into the delegation that visited Turkey and met President Erdogan. That provoked serious criticisms about possibility that Turkey could recognize annexation of Crimea ("Ukraina vyrazila protest", 2019). Andrey Kozenko, member of the Russian Community of Crimea since 2001 and Russian Bloc since 2003, was known as a youth activist long before the annexation. Since 2010, he was a deputy prime minister of Crimea. Kozenko entered State Duma from the Simferopol constituency (Personal'nyy sayt Andreja Kozenko). Svetlana Savchenko, was elected to the Crimean parliament in 1994 from the Crimean President Yury Meshkov's Russia bloc. Later, she headed *Soyuz* (Union) party of Lev Mirimsky. Savchenko has a significant resume in the Committee on Culture of the Crimean Parliament (Savchenko, Svetlana Borisovna).

CONCLUSION

Following the political crisis in Ukraine in late 2013 – beginning of 2014, a power vacuum emerged in the country. Under the slogan of the protection of the Crimean Russophones, Russian troops without signs on their uniforms invaded the Autonomous Republic of Crimea. Following the seizure of the local parliament and central broadcasting station by the 'polite people', Crimea's government announced its independence and, through the illegal referendum, secured its entrance into the Russian Federation. The period between 2014 and 2016 this article concentrates on is considered as transitional period insofar as the most important issues were to be addressed. As it was discussed in the article, the main objective of Kremlin during the period between 2014 and 2016 was rapid and unobstructed inclusion of Crimea into the Russian Federation. Success of this project would be a significant trump card in Russian domestic propaganda, first of all. Since the perception of Russia's foreign policy success is a tool for domestic mobilization. Crimea entered Russian Federation as a republic; and Sevastopol – as a city of the federal subordination. A new Constitution was adopted and corresponding power structures were formed. Crimea received the position of the head of republic. This unobstructed inclusion of the region was possible due to the presence of the pro-Russian majority in Crimea. Particularly, this is seen in the composition of the Crimean parliament before the annexation: 80% of the 100-seat legislature was controlled by the pro-Russian Party of Regions. Key figures, responsible for annexation, such as Aksyonov and Konstantinov, remained in their chairs. At the same time, no minorities, especially Crimean Tatar and Ukrainian were allowed in Crimea. As it was the case in the Eastern Ukrainian Donbas, Russian citizenship and passports became, first of all, a tool. On the one hand, Russian citizenship attracted many people who sought to live and work in the mainland Russia. On the other hand, in order to keep their jobs in Crimea, people had to accept Russian passports. The procedure omitted Crimeans outside of Russia that actually contradicted to the policy of compatriots' support. Russia and Ukraine entered the hybrid war on citizens through the numerous regulations and legislation.

As to the freedom of media, it was severely limited in Crimea after the annexation. However, it is noteworthy that in the issue of media, Crimea is not different from the rest of Russia. Rather, Crimea was brought to the authoritarian Russian standards and legislation after 2014. At the same time, Kremlin managed to securitize the disobedience of the Ukrainians and the Crimean Tatars. As to the latter, when Kremlin's attempts to create Pro-Russian political organizations of the Crimean Tatars failed, the law on extremism was used to ban Mejlis and Crimean Tatar leadership. They were put on the same level with Al-Qaeda in their activities by provision mentioning terrorist activities. This not only switched the issue of the protests against the annexation from the political to the security level, but also helped to get rid of the numerous organizations through their banning. The coordination center of the Crimean Tatars was removed from the Crimea that weakened their activities. Later, through the searches and arrests, Kremlin would threaten people even more.

In the cadre policies of Moscow in Crimea, one can trace the special attention given to the *siloviki* groups. The region was staffed with the representatives of the law enforcing agencies from the mainland Russia. Part of the appointments were made by Aksyonov himself and Kremlin was satisfied insofar as

the responsibility for possible omissions would be on the Crimean leadership. New cadres that came from the mainland Russia had often no knowledge about the regional peculiarities and often were involved into the scandals over the corruption. Political parties registered in Crimea in the mentioned period included only the regional branches of the all-Russian parties, such as United Russia, Just Russia, LDPR and others. Local parties, such as Russian Unity or Russian Bloc, as well as all-Ukrainian Party of Regions (Crimean branch) ceased to exist since they were registered according to Ukrainian legislation. Their members entered United Russia party mostly. Ukrainians and Crimean Tatars associated with the Mejlis did not obtain any representation in the Crimean parliament. Only, pro-Russian Tatars who supported annexation and entered Russian political parties received the representation. Also, six Crimean politicians were elected to the Russian State Duma.

By mid-2016, Crimea was deprived of its special status and included into the Southern Federal district. That signified the end of the transition period actually and the end of the special treatment for the region. The latter included new cadre policies, significant finances and rhetoric “Crimea Is Ours” (*Krym Nash*). It also became a very suitable occasion to get rid of the unfavorable appointees. In the following years, Moscow and Crimean government would address the issues of transportation (to be solved through the Kerch bridge); water; security in the Black Sea.

Bilgilendirme / Acknowledgement:

- 1- This article had been produced on the basis of the author’s PhD thesis titled “Internal and External Dimensions of the Crimean Crisis Before and After 2014” that was submitted to the Area Studies PhD Program, Social Sciences Institute of the Middle East Technical University in February 2017.
- 2- Thesis was written thanks to the financial support of the TUBITAK BİDEB 2215 program.
- 3- This article does not require permission of the ethics committee since no personal data was used.
- 4- The article has been completed according to the research and publishing ethics.

REFERENCES

- Abalkin, L. (2015). Lev Abalkin: Pochemu rossiyskogo ministra kurortov i turizma Kryma uvolili v razgar sezona? *Krym.Realii*. Retrieved from <http://ru.krymr.com/a/27059175.html> on June 8, 2015.
- Aksyonov nazval imena deputatov Gosdumy ot Kryma. (2016). *Lenta.ru*. Retrieved from https://lenta.ru/news/2016/09/27/aksenov_deputies/ on September 27, 2016.
- Aksyonov priznanie kurultaja i medzhlisa budet proishodit' v sootvetstvi s zakonami RF. (2014). *TASS*. Retrieved from <http://special.itar-tass.com/politika/1195014> on May 18, 2014.
- Aksyonov zayavil o nevozmozhnosti ukrainskogo veshchaniya v Krymu. (2015). *Lenta.ru*. Retrieved from <https://lenta.ru/news/2015/03/24/tvradiocrimea/> on March 24, 2015.
- Askeroglu, S. (2015). Rusya'nın ilhakından sonra Kırm. *Bizim Ahıska Dergisi*, (40), 15-16.
- Aydın, F. T. (2014). Crimean Tatars and Russia’s annexation of Crimea. *Turkish Policy Quarterly*, 13(3), 81-92.
- Balbek, Ruslan Ismailovich. *TASS*. Retrieved from <https://tass.ru/encyclopedia/person/balbek-ruslan-ismailovich> on June 8, 2015.

- Belitser, N. (2000). The constitutional process in the autonomous republic of Crimea in the context of interethnic relations and conflict settlement. International committee for Crimea. Retrieved from <http://www.iccrimea.org/scholarly/nbelitser.html> on June 8, 2015.
- Buhari-Gülmez, D. (2018). "Crisis" and Crimean Tatars: Discourses of self-determination in flux. In *Crisis and Change in Post-Cold War Global Politics*. 203-224. Cham: Palgrave Macmillan.
- Butkevich, S. A., & Konoplova, A. A. (2015). Rasprostraneniye ekstremizma v Respublike Krym: problemy protivodeystviya i puti ikh resheniya. *Vestnik Kazanskogo yuridicheskogo instituta MVD Rossii*, 1(19), 76-83.
- Chubarov: Nova "Konstitucija Krimu" neprijnjatna dlja krims'kih tatar. (2014). *5 Channel*. Retrieved from <http://rfe.5.ua/okypaciya-krimy/chubarov-nova-konstytutsiia-krymu-nepryiniatna-dlia-krymskykh-tatar-52565.html> on April 11, 2014.
- Constitution of the Republic of Crimea. (2014). Retrieved from <http://www.rada.crimea.ua/content/uploads/files/Konstituciya.pdf> on June 8, 2015.
- Constitution of Ukraine (1996). Retrieved from <https://www.president.gov.ua/ua/documents/constitution/konstituciya-ukrayini-rozdil-h> on June 8, 2015.
- Crimean Transport Minister Anatoly Tsurkin wrote a letter of resignation. (2015). *Kommersant.ru*. Retrieved from <http://kommersant.ru/doc/2697114> on March 27, 2015.
- Decree of the Head of the Republic of Crimea. (2015). *Ob utverzhdenii Kompleksnogo plana protivodeystviya ideologii terrorizma v Respublike Krym na 2015 – 2018 gody*. (On approval of the Comprehensive Plan to Combat the Ideology of Terrorism in the Republic of Crimea for 2015 - 2018). Retrieved from http://rk.gov.ru/rus/file/pub/pub_238807.pdf on January 30, 2015.
- Deliagin, M. (2015). Crimea: The first step in Russia's Return to the world. *Russian Politics & Law*, 53(2), 6-31.
- Demydova, V. (2020). Crisis in regional economy as a result of external intervention: Case of Crimea's annexation by the Russian federation In G. Çiğdem (Ed.) *Multidisipliner yaklaşımla iktisadi kriz olgusu*. 3. 127 – 156. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Dogovor mezhdru rossijskoj federaciej i respublikoj krym o prinjatii v rossijskuju federaciju respubliki krym i obrazovanii v sostave rossijskoj federacii novyh sub'ektov*. (agreement between the russian federation and republic of crimea in adoption of the crimean republic into the russian federation and establishment of the new subjects in the russian federation). (2014). Retrieved from <http://kremlin.ru/events/president/news/20605> on March 18, 2014.
- Electoral Commission of Crimea. (2014a). *Rezultaty vyborov po edinomu okrugu. vybory deputatov gosudarstvennogo soveta respubliki krym pervogo sozyva*. (Election results in a single member constituency. Elections of deputies of the State Council of the Republic of Crimea of the first convocation). Retrieved from http://www.crimea.vybory.izbirkom.ru/region/region/crimea?action=show&root=1&tvd=293200067855&vrn=293200067850®ion=93&global=&sub_region=93&prver=0&pronetvd=0&vibid=293200067855&type=228 on September 14, 2014.
- Electoral Commission of Crimea. (2014b). *List of political parties, their regional branches, eligible to participate in the election. Election of deputies of the State Council of the Republic of Crimea of the first convocation*. Retrieved from http://www.crimea.vybory.izbirkom.ru/region/region/crimea?action=show&root=1&tvd=293200067855&vrn=293200067850®ion=93&global=&sub_region=93&prver=0&pronetvd=0&vibid=293200067850&type=240 on September 14, 2014.

- ES ne priznaet vydannye v Krymu rossijskie zagranpasporta i otpravljaet za vizami v Kiev. (2014). *UNIAN*. Retrieved from <http://www.unian.net/politics/1000288-es-ne-priznaet-vydannye-v-krymu-rossiyskie-zagranpasporta-i-otpravlyaet-za-vizami-v-kiev.html> on October 24, 2014.
- Federal Law (2014). *O vnesenii izmeneniy v otdel'nyye zakonodatel'nyye akty RF*. (On Amending Certain Legislative Acts of the Russian Federation). Retrieved from http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_198860/ on June 30, 2014.
- Federal Law of the Russian Federation. *O vnesenii izmeneniya v Ugolovnyy kodeks Rossiyskoy Federatsii*. (On Amending the Criminal Code of the Russian Federation). (2013). Retrieved from http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_156577/ on December 28, 2013.
- Federal Law. (2002). *O protivodeystvii ekstremistskoy deyatel'nosti*. (s izmeneniyami i dopolneniyami)". (On countering extremist activity (as amended). Retrieved from <http://base.garant.ru/12127578/#ixzz4UsagTVfa> on June 25, 2002.
- Federal'naya sluzhba po nadzoru v sfere svyazi, informatsionnykh tekhnologiy i massovykh kommunikatsiy. Osobennosti registratsii setevykh izdaniy. *Registratsiya*. (Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Mass Communications. Features of registration of online publications. registration). Retrieved from <http://rkn.gov.ru/mass-communications/smi-registration/#4> on June 25, 2015.
- Federal'nyj konstitucionnyj zakon Rossijskoj Federacii N 6-FKZ *O prinjatii v Rossijskuju Federaciju Respubliki Krym i obrazovanii v sostave Rossijskoj Federacii novyh sub#ektov Respubliki Krym i goroda federal'nogo znachenija Sevastopolja*. (Federal Constitutional Law of the Russian Federation N 6-FKZ On the Admission to the Russian Federation of the Republic of Crimea and the Formation in the Russian Federation of New Subjects of the Republic of Crimea and the City of Federal Significance Sevastopol). (2014). Retrieved from <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102171897> on March 21, 2014.
- Federal'nyy spisok ekstremistskikh materialov. (Federal List of Extremist Materials). (2015). *Rossiyskaya Gazeta*. Retrieved from <http://www.rg.ru/2015/04/28/ekstremizm-dok.html> on April 28, 2015.
- Federal'nyy zakon o vnesenii izmeneniy v federal'nyy zakon *O pravovom polozhenii inostrannykh grazhdan v Rossiyskoy Federatsii*. (Federal law on Amendments to the Federal Law "On the legal status of foreign citizens in the Russian Federation"). (2014). Retrieved from <http://www.fms.gov.ru/documentation/860/details/108671/> on April 16, 2014.
- Federal'nyy zakon o vnesenii izmeneniy v stat'i 6 i 30 federal'nogo zakona *O grazhdanstve Rossiyskoy Federatsii i otdel'nyye zakonodatel'nyye akty Rossiyskoy Federatsii*. (Federal Law on Amendments to Articles 6 and 30 of the Federal Law On Citizenship of the Russian Federation and certain legislative acts of the Russian Federation.). (2014). Retrieved from http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_163689/ on May 28, 2014.
- Federation Council of the Russian Federation. Tsekov Sergei Pavlovich. Retrieved from <http://council.gov.ru/structure/person/1167/> on May 28, 2014.
- Glava Medzhliisa prizval tatar bojkotirovat' vybory v Krymu. (2014). *Українська Правда*. Retrieved from <http://www.pravda.com.ua/rus/news/2014/09/10/7037318/> on September 13, 2014.
- Goble, P. (2016). Putin's shell game with Crimea intended to cut importance and costs of the anchluss. *Euromaidan Press*. Retrieved from <http://euromaidanpress.com/2016/07/30/putins-shell-game-with-crimea-intended-to-cut-importance-and-costs-of-the-anschluss/#arvlbdata> on July 30, 2016.
- Gossoviet Kryma nadelil polnomochijami chlena SF Rossii Sergeja Cekova. (2014). *RIA Novosti*. Retrieved from <https://ria.ru/politics/20140326/1001115381.html> on March 20, 2014.
- Gosudarstvennyj Sovet Respubliki Krym. Soctav deputatskih frakcij. (State Council of the Republic of Crimea. Parliamentary Factions.). (2014). Retrieved from <http://crimea.gov.ru/content/uploads/files/sostav-fr-ru.pdf> on December 14, 2014.

- Kabinet Ministriv Ukrayiny. *Postanova № 289 Pro zatverdzhennya Poryadku oformlennya dokumentiv, shcho pidtverdzhuyut' hromadyanstvo Ukrayiny, posvidchuyut' osobu chy yiyi spetsial'nyy status, hromadyanam, yaki prozhyvayut' na tymchasovo okupovaniy terytoriyi Ukrayiny.* (Cabinet of Ministers of Ukraine. Resolution № 289 On Approval of the Procedure for Execution of Documents Confirming Citizenship of Ukraine, Identifying a Person or His Special Status to Citizens Living in the Temporarily Occupied Territory of Ukraine). (2014). Retrieved from <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/289-2014-%D0%BF> on June 4, 2014.
- Kiyevstar prekratil predostavleniye uslug svyazi v Krymu iz-za zakhvata ofisa kompanii. (2014). *Gordon.ua*. Retrieved from <http://gordonua.com/news/society/kiyevstar-prekratil-predostavlenie-uslug-svyazi-v-krymu-iz-za-zakhvata-ofisa-kompanii-35914.html> on August 11, 2014.
- Klymenko, A. (2015). Human rights abuses in Russian-occupied Crimea. *The Atlantic Council of the United States and Freedom House*. Retrieved from https://freedomhouse.org/sites/default/files/CrimeaReport_FINAL.pdf on June 8, 2016.
- Krymchan, nesoglasnyh s aneksiej, vynuzhdajut brat' Rossijskoe grazhdanstvo. (2014). *Krym.Realii*. Retrieved from <http://ru.krymr.com/a/26600512.html> on September 22, 2014.
- Krymskie tatory lishatsja kvoty na uchastie v organah vlasti. (2014). *KM.ru*. Retrieved from <http://www.km.ru/world/2014/03/28/protivostoyanie-na-ukraine-2013-14/735956-krymskie-tatory-lishatsya-kvoty-na-uchast> on , March 28, 2014.
- Kuzmina T.N. (2018). Intra-regional differences in the support of political parties in the Crimea. *Arhont*, 2(5), 33 - 38
- Levada Centre. (2020). *Slinyavshiy reyting prezidenta*. Retrieved from <https://www.l2e64evada.ru/2020/02/26/slinyavshij-rejting-prezidenta/> on February 26, 2020.
- Lists of political parties registered by the Ministry of Justice of the Russian Federation, regional branches of political parties registered by the Main Directorate of the Ministry of Justice for the Republic of Crimea and Sevastopol. (2014). *Election commission of the Crimean Republic*. Retrieved from http://www.crimea.izbirkom.ru/tik/simferopol_gorod/min_ust.PDF on June 10, 2014.
- Malyshev: za vossoedinenie s RF progolosovali 96,77% krymchan, uchastvovavshih v golosovanii. (2014). *TASS*. Retrieved from http://itar-tass.com/mezhdunarodnaya-panorama/1052196_on_March_17, 2014.
- Migration Service of Ukraine. Information for citizens living (registered) on the territory of the Crimean Peninsula. Retrieved from <http://dmsu.gov.ua/informatsiya-dlya-krimchan>; on March 17, 2016.
- Muratova, E. (2019). The transformation of the Crimean Tatars' institutions and discourses after 2014. *Journal of Nationalism, Memory & Language Politics*, 13(1), 44-66.
- Nachalas' registratsiya rossijskikh domennykh imen v internete dlya Kryma. (2014). *Lenta.ru*. Retrieved from <https://lenta.ru/news/2014/04/10/krymdomen/> on April 10, 2014.
- Nikolko, M. (2018). Collective trauma, memories, and victimization narratives in modern strategies of ethnic consolidation: The Crimean tatar Case. In *crisis and change in post-cold war global politics* (pp. 69-93). Cham: Palgrave Macmillan.
- Obshcherossiyskiy narodnyy front sozdal otdeleniya v Krymu i Sevastopole. (2014). *Rossijskaja Gazeta*. Retrieved from <https://rg.ru/2014/04/02/front-site-anons.html> on April 2, 2014.
- Office of the Federal Migration Service. The procedure for obtaining work permits for foreign citizens arriving in the Russian Federation on the basis of a visa. Retrieved from http://www.fms.gov.ru/government_services/withoutvisa/ on June 3, 2016.
- Özçelik, S. (2018). II. soğuk savaş ve Kırım'daki jeopolitik gambit: Rusya'nın stratejik derinliği bağlamında Kırım'ın işgali ve Kırım Tatarları. (Ed.) Orhan, O. *Karadeniz ve kafkaslar: riskler ve fırsatlar: ekonomi, enerji ve güvenlik*. 57-75. İstanbul: TASAM Yayınlar.

- Perehodnyj period po vhozheniju Kryma v RF budet dejstvovat' do 2015 goda (2014). *RIA Novosti*. Retrieved from <http://ria.ru/world/20140318/1000045686.html#ixzz3ZGzDGKmb> on March 18, 2014.
- Personal'nyy sajt Andreja Kozenko. Retrieved from <https://web.archive.org/web/20110408074449/http://www.kozenko.ru/avtobiografia> on March 10, 2016.
- Petrov, N. (2016a). Chronology of the transformation of the Crimean peninsula into a Russian region. *Russian Politics & Law*, 54(1), 96-105
- Petrov, N. (2016b). Crimea: Transforming the Ukrainian peninsula into a Russian island. *Russian Politics & Law*, 54(1), 74-95.
- Postanovleniye Pravitel'stva RF *Ob utverzhenii Polozheniya ob ustanovlenii formy vizy, poryadka i usloviy yeye oformleniya i vydachi, prodleniya sroka yeye deystviya, vosstanovleniya yeye v sluchaye utraty, a takzhe poryadka annullirovaniya vizy*. (Decree of the Government of the Russian Federation On approval of the Regulation on the establishment of a visa form, the procedure and conditions for its registration and issuance, extension of its validity, its restoration in case of loss, as well as the procedure for canceling a visa). (2003). Retrieved from http://www.fms.gov.ru/foreign_national/formvisa/ on June 9 amended 2016, October 14, 2003.
- Regional branches of political parties registered in the Republic of Crimea as of December 31, 2016. Election Commission of the Crimean Republic. Retrieved from <http://www.crimea.izbirkom.ru/political-parties/partii.pdf> on December 31, 2016.
- Regions Party gets 80 of 100 seats on Crimean parliament. (2010). *Interfax*. Retrieved from <https://en.interfax.com.ua/news/general/52929.html> on November 6, 2010.
- “Rostelekom” vzyal Krym. (2014). *Vedomosti.ru*. Retrieved from <http://www.vedomosti.ru/newspaper/articles/2014/05/08/rostelekom-vzyal-krym> on May 28, 2014.
- Sambros, Andrey. (2015). Kadry reshayut Krym: kak stroitsya kadrovaya politika Moskvy na poluostrove. *Carnegie Moscow Center*. Retrieved from <http://carnegie.ru/commentary/?fa=60556> on June 30, 2015.
- Sarıkaya, G. (2017). Rusya'nın Kırım'ı ilhakından sonra Kırım Tatar Milli Meclisi ve Kırım Tatar Türklerine yönelik baskılar. *Karadeniz Araştırmaları*, (55), 85-100.
- Savchenko, Svetlana Borisovna. Deputat Gosudarstvennoj dumy RF. *TASS*. Retrieved from <https://tass.ru/encyclopedia/person/savchenko-svetlana-borisovna> on June 8, 2016.
- Sergei Aksyonov has been appointed acting head of Crimea. (2014). *Kremlin.ru*. Retrieved from <http://en.kremlin.ru/events/president/news/20777> on April 14, 2014.
- Seyidov, İ. (2014). Türk basınında sunulan Kırım krizi haberlerinin çerçeveleme kuramı bağlamında incelenmesi. *Akdeniz İletişim*, (22).
- Sheremet Mihail Sergeevich. *Federal Press*. Retrieved from <http://lib.fedpress.ru/person/sheremet-mikhail-sergeevich> on June 9, 2016.

- Shevel, O. (2014, April 16). The Aftermath of Annexation: Russia and Ukraine Adopt Conflicting Rules for Changing Citizenship of Crimean Residents (updated). *European Union Democracy Observatory on Citizenship*. Retrieved from <http://eudo-citizenship.eu/news/citizenship-news/1113-the-aftermath-of-annexation-russia-and-ukraine-adopt-conflicting-rules-for-changing-citizenship-of-crimean-residents>
- Shevel, O. (2015, May 4). ECHR to examine legality of automatic extension of Russian citizenship to Crimean residents. *European Union Democracy Observatory on Citizenship*. Retrieved from <http://eudo-citizenship.eu/news/citizenship-news/1377-echr-to-examine-legality-of-automatic-extension-of-russian-citizenship-to-crimean-residents>
- Spravedlivaya Rossiya prishla v Krym, Spravedlivaya Rossiya. (2014, May 1). *Regional branch of the Party in the Republic of Crimea*. Retrieved from <http://krym.spravedlivo.ru/005105880.html>
- Sud priznal Medzhlis krymskikh tatar ekstremistskoy organizatsiyey. (2016, April 26). *BBC*. Retrieved from http://www.bbc.com/russian/news/2016/04/160426_mejlis_crimea_court
- Szakonyi, D. (2017, May 15). State Duma Elections in Crimea. *Russian Analytical Digest*, No.203.
- Şahin, F. K. (2018). 2014 Sonrasında Kirim Tatarları ve Ukrayna: Ortak Bir Düşman Karşısında Yeniden Kurulan İlişkiler. *Uluslararası Suçlar ve Tarih*, (19).
- The registered republican lists of candidates for deputies of the State Council of the Republic of Crimea of the first convocation. (2014). Election Commission of the Crimean Republic. Retrieved from <http://www.crimea.izbirkom.ru/political-parties/>
- U LDPR poyavilos' regional'noye otdeleniye v Krymu. (2014, April 13). *Novosti Kryma*. Retrieved from <http://news.allcrimea.net/news/2014/4/13/u-ldpr-poyavilos-regionalnoe-otdelenie-v-krymu-9869/>
- Ukaz «O Juzhnom federal'nom okruge». (Decree “About the Southern Federal District”). (2016, July 27). Retrieved from <http://rk.gov.ru/rus/index.html/news/340178.htm>
- Ukazy Prezidenta RF "O Ministerstve Rossijskoj Federacii po delam Kryma" i "O Ministre Rossijskoj Federacii po delam Kryma". (Decrees of the President of the Russian Federation “About the Ministry of Crimean Affairs” and “About the Minister of Crimean Affairs”). (2014, March 31). *Kremlin.ru*. Retrieved from <http://www.kremlin.ru/events/president/news/20665>
- Ukraina vyrazila protest Turcii iz-za vstrechi Jerdogana s deputatami iz Kryma. (2019, October 13). *Lenta.ru*. Retrieved from <https://lenta.ru/news/2019/10/13/ukraine/>
- Ukrainian Filmmaker Remains Behind Bars Despite Growing Support. (2014, June 26). Radio Free Europe/Radio Liberty.
- V Krymu istek srok podachi zajavlenij ob otkaze ot grazhdanstva RF. (2014, April 22). *INTERFAX*. Retrieved from <http://www.interfax.ru/russia/373136>
- V Krymu ostanovlena rabota telekanala ATR. (2015, April 1). *Golos Ameriki*. Retrieved from <http://www.golos-ameriki.ru/a/ukraine-crimea-atr/2702728.html>
- V Krymu podveli okonchatel'nyye itogi vyborov: pobedila "Yedinaya Rossiya". (2016, September 19). *REGNUM*. Retrieved from <https://regnum.ru/news/polit/2182105.html>
- V Krymu sozdano regional'noye otdeleniye "Yedinoy Rossii". (2014, April 7). *TVC*. Retrieved from <http://www.tvc.ru/news/show/id/36398>
- V parlamente Kryma naznachili novogo prem'era. (2014, February 27). *State Council of Crimea*. Retrieved from http://crimea.gov.ru/news/27_02_14_6
- Veshchaniye ukrainskikh telekanalov v Krymu polnost'yu prekrashcheno. (2014, March 9). *Lenta.ru*. Retrieved from <https://lenta.ru/news/2014/03/09/stop/>
- Vitaliy Chervonenko: Vybory v Krymu: kuda delis' izbirateli? (2016, September 20). *BBC Ukraine*. Retrieved from <http://www.bbc.com/russian/features-37421234>

- Wilson, A. L. (2017). The Crimean Tatar Question after Annexation: A Prism for Changing Nationalisms and Rival Versions of Eurasianism. *Journal of Soviet and Post-Soviet Politics and Society*, 3(2), 1 -45
- Yapıcı, U. (2018). Change in the Status of the Crimean Tatars: from National Minority to Indigenous People? *Bilig*, (85), 299-332.
- Zakon Ukrayiny "Pro zabezpechennya prav i svobod hromadyan ta pravovyy rezhym na tymchasovo okupovaniy terytoriyi Ukrayiny". (Law of Ukraine "On Ensuring the Rights and Freedoms of Citizens and the Legal Regime in the Temporarily Occupied Territory of Ukraine"). (2014, April 15). Retrieved from <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1207-18>

Sağlıklı ve Başarılı Oganizasyonlar Gerçekleştirmek için Yönetim Yaklaşımlarının İnsan Kaynakları Stratejileri Yönünden Analizi

Dr. Canan Tiftik^{1*}



Geliş tarihi: 05.06.2020
Kabul tarihi: 07.08.2020

Atf bilgisi:
IBAD Sosyal Bilimler Dergisi
Sayı: 8 Sayfa: 457-470
Yıl: 2020 Dönem: Güz

This article was checked by *Turnitin*.
Similarity Index 24%

Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

¹ İstanbul Gelişim Üniversitesi, Türkiye,
ctiftik@gelisim.edu.tr
ORCID ID 0000-0002-8327-5282

* Sorumlu yazar

ÖZ

Sağlıklı bir çalışma ortamına ve başarıya sahip olmak isteyebilecek kuruluşlar, bunu uygun bir yönetim ile gerçekleştirebilirler. Bu nedenle çalışmanın amacı sağlıklı ve başarılı kuruluşlar tarafından benimsenebilecek yönetim yaklaşımlarını araştırmaktır. Çalışmanın metodolojisi, kuruluşların yönetim yaklaşımlarını ve başarısını analiz etmek için ikincil verilerin kullanımını içermiştir. Analiz edilen belirli alanlar çalışanların yönetimini, liderlik yaklaşımını ve organizasyon yapısını içermektedir. Bulgular, Walmart'ın çalışanların işe alınması, eğitilmesi ve geliştirilmesi yoluyla çalışanlarını yeterince yönettiğini göstermektedir. Bulgular ayrıca vizyoner ve dönüştürücü bir liderliğin ve hiyerarşik işlevsel bir organizasyon yapısının sağlıklı ve başarılı bir organizasyonla sonuçlanabileceğini ortaya koymaktadır. Başarılı bir organizasyonla sonuçlanabilecek kritik faktörleri belirlemek amacıyla sağlık sektörü de incelenmiştir. Analiz sonucunda, çalışanların eğitim ve duygusal zeka ve dönüştürücü liderliğe vurgu yapan bir liderlik yoluyla yönetilmesinin başarılı bir organizasyonun gerçekleşmesi için kritik olduğu ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yönetim, çalışan yönetimi, liderlik, organizasyon yapısı.

Analysis of Management Approaches in terms of Human Resources Strategies to realize Healthy and Successful Organizations

Dr. Canan Tiftik*

First received: 05.06.2020
Accepted: 07.08.2020

Citation:
IBAD Journal of Social Sciences
Issue: 8 **Pages:** 457-470
Year: 2020 **Session:** Fall

This article was checked by *Turnitin*.
Similarity Index 24%

¹ İstanbul Gelişim University, Turkey,
ctiftik@gelisim.edu.tr
ORCID ID 0000-0002-8327-5282

* Corresponding Author

ABSTRACT

Organizations that may want to have a healthy work environment and success can be able to realize that through having proper human resources management. The objective of the study was thus to investigate the management approaches that can be adopted by healthy and successful organizations in terms of human resources management strategies. The methodology of the study involved the use of secondary data to analyze the human resources management approaches and success of organizations in the long run. The specific areas that were analyzed involved the management of employees, the leadership approach, and organization structure. The findings showed that Walmart adequately managed its employees through its recruiting, training, and development of employees. The findings also revealed that a visionary and transformative leadership and a hierarchical functional organizational structure can result in a healthy and successful organization. The healthcare industry was also investigated to determine the critical factors that could result in a successful organization. From the analysis, it was also revealed that management of employees through training and a leadership that emphasized on emotional intelligence and transformational leadership was critical to realize a successful organization.

Keywords: Management, employee management, leadership, organizational structure.

INTRODUCTION

Companies that desire to achieve long-term success should strive to create and maintain a healthy workplace environment. Healthy organizations understand that it takes effort to compete in the market and to produce continuous profits. Organizations that recognize and understand the characteristics of health organizations can benefit by being able to detect problems in the company. By understanding how healthy and successful organizations are managed, businesses can take the appropriate steps and create a successful organization. This research paper analyzes the management techniques that are used to realize healthy and successful organizations by considering data from business retail and healthcare.

Management can be simply defined as the activities involved in the planning, organizing, staffing, directing or leading and the control of an organization towards the achievement of its goals (Rothaermel, 2017). Management can also involve how various organizational resources are deployed and manipulated. Some of the resources that could be at the disposal for organizational use include financial resources, human resources, natural resources and technological resources. It is thus an activity and a technique of decision-making, leadership and a way of coordinating various aspects of an organization.

Organizational management requires a series of steps and process in order to realize its objectives. The first step involves the planning phase and once the plan has been implemented the management should closely monitor and adjust the specific activities based on the results provided. The company can also implement change by considering the feedback in order to determine whether the management strategies are working or not. The management relies on a proper leadership in order to set goals, monitor organizational results and to build a stronger company. Other strategies can be adopted in organizational management and could include employee promotional and training strategy.

Businesses require a well-developed and a thoughtful strategy and plan that should be executed effectively in order to realize growth and success. A proper organizational management will involve leading a company towards the correct use and control of its assets and resources. It should go above the simple corporate structure of the organization and entail the specific methods that have been incorporated by an organization to move towards its vision and desired goals. Hambrick (2015) analyzed the term top management team which refers to the general management such as the CEO (Chief Executive Officer) and it could involve the top ten executives of a company. The study by the author showed that the characteristics of the individual top executive and the entire top executive team is important to draw conclusion of the outcomes of an organization. The analysis of the key character traits by individuals that hold these positions is important so as to determine the specific factors that can result in a successful organization.

According to Fındıkçı, (2010), various leadership concepts have emerged within the enterprises due to the reasons such as overcoming crisis situations in businesses, cooperation and harmony between the personnel, weakness of control and control mechanisms within the organization and finding a complete solution to the problems of classical leadership and management practice has also been insufficient. Therefore, the need for a servant leadership approach which cares about people's feelings and thoughts, their different personality traits, cares about their lives and uses the power they have acquired to meet different needs of people.

Spears, (2004, p.9) emphasize that servant leaders want to build and use their talents at the highest level. They envision great goals and dreams. They think from a broader perspective by thinking of all kinds of problems that occur in the business as concepts, looking at the problems from this perspective, going beyond daily reality.

Another approach to the servant leadership approach belongs to Patterson. Patterson explains the concept of servant leadership as the leadership type to the employees of the leader first and "secondly focused on the organization" (Waddell, 2006, p.2). According to Patterson, servant leadership depends on the virtue, which means all the spiritual formations that make up the service focus in leaders. Virtue theory is an approach that emphasizes people's rights and is based on Aristotle's ethics. (Patterson, 2003, p.6).

- **Proof of Social and Moral Love:** Must have tremendous love for leaders. The attention of the leader is to focus on the employees first, then their experience and experience, and then the interest of the business.
- **Modest Behavior:** The fact that the person does not perceive himself differently than others by having a healthy ego.
- **Sacrifice:** It is the behaviors that it performs on its own will to help employees in the business without serving an interest.
- **Becoming a Visionary:** It is the leaders' adhering to the goals of the employees and forming the goals of the business.
- **Trust:** The leader whom the employees see as an example in terms of honesty, becomes much more followers.
- **Empowerment:** By leaving the control over the employees aside, giving jobs in accordance with the needs of the employees.
- **Service:** Servant is one of the most important concepts of leadership theory. It is people's thinking of the interests of the organization rather than their own.

Another model of the servant leadership approach is Page and Wong, but this model emphasizes the importance of organizational actions such as honesty, responsibility, dedication and respect to the person in economic development and evaluates leadership in personality, relationship, business and process dimensions. (Dennis and Winston, 2003, p.455,459).

- **Personality:** It is related to the effort to serve. The actions that a leader must adopt are defined as honesty, reliability, sacrifice and service orientation.
- **Relationship:** It is the leader's relationship with people and the development of their employees in this regard. The leader should act to support, strengthen and develop others.
- **Job:** It is about what a successful leader is doing and his skills. The characteristics that the leader needs to adopt are defined as setting goals and guiding.
- **Process:** It is related to the effectiveness of the organization. The characteristics that a leader should adopt are defined as modeling, unity, and participation in decisions.

It is important to note that in the organizations commitment is crucial. "Allen and Meyer, who have important works in the field of organizational commitment, define organizational commitment as a psychological bond that the employee feels willing to leave his job voluntarily and that he feels about his organization" (Allen & Meyer, 1996, p.252).

Although the concept of "Job Satisfaction" has more than one definition, it is generally expressed as follows:

Job Satisfaction: It is the positive or negative reactions of the employee to his job emotionally. Vroom; He described positive responses as job satisfaction and negative responses as job dissatisfaction. (Vroom V. H., 1967, p. 99)

Moreover, in the human resources, "Talent means competitive power that cannot be imitated. The talent that emerges as a result of the experiences gained within the organization will be in harmony with the corporate culture and operational processes of the business and will constitute the basic ability of the business. " (Pralahad and Hamel, 1990, p. 81).

The broadest definition of talent in the field of human resources was expressed by Professor Dave Ulrich. According to this definition, "Talent is formed by the competence to fulfill the duties of today and tomorrow, the commitment to provide extra energy for the company to be successful and the product of the employees' contributions through their work" (Dave, 2007, p. 32-33).

Although the concept of talent goes back to Plato, the concept of Talent Management is quite new.

“The concept of Talent Management emerged in the USA in the late 1990s as a result of academic studies conducted by McKinsey consultants” (Atlı, 2017b, p. 57-60). As a result of these researches carried out by McKinsey & Company, Talent Wars and Talent Management started to take place in academic studies and processes for discovering and developing talent have developed designs. In this research in which 6000 experts participated in 1997; 23% of the experts said that they were able to direct the talents to their companies and only 10% stated that they could retain talented people (Çayan, 2011, p.17-18).

In the organizations in terms of human resources, talent management has many benefits for businesses.

We can list them as follows:

- An increase in employee performance
- Advantage advantage over competitors
- Excess profit
- Reduced turnover
- Creative employees
- Opportunity to work with the most skilled in the market
- Transparency about people with effective potential for latent power
- Transparency on the backup of important positions
- Achieving a high rate in promotions and satisfaction resulting from this
- Early recognition of those who can become leaders in the future
- Uncertainty disappears when positions that have strategic status are emptied.
- Increase in the success of people who will rise to high positions
- The increase in the performance of employees who are not skilled enough due to their care for talented employees (Atlı, 2017d, p.60)

HEALTHCARE MANAGEMENT

Important Factors of Health Management on a Managerial Basis:

The change and transformation experienced in globalization and the new world order completely affect the developments in the health sector. This order, which is perceived as a global change and a global village in the world, has brought revolutionary innovations in the way of doing business with the spread of communication technologies. With the innovations in communication technologies in today's business models, access to current data has become possible in the health sector, and time management has begun to be used more efficiently. People who are sick and / or want to get information about health have become more effective in their access to doctors and institutions with communication management. Individuals have more opportunities and alternative options, and quality has become indispensable as a competitive element in terms of management.

The importance of quality and quality service is understood more in terms of management. The importance of the implementation of a quality management system based on zero error in the health sector has emerged when this is the sine qua non of leadership models.

In terms of governance and leadership models, strategic management and quality practices and supervision have become important especially in large hospitals. Strategic management and planning has become widespread in the last decade of the twentieth century. Organizations often need to make strategic changes to managerial change in order to be able to adapt to current data and conditions periodically. This situation is also necessary for the development of leadership qualities and new leader candidates in today's competitive management.

Leaders who carry out strategic thinking and innovative business models have achieved great success in implementation and field studies.

It is relatively low compared to the health institutions implementing organizational commitment in health institutions that cannot implement business models strategically.

Therefore, especially in the health sector; The overall level of satisfaction and the improvement in functional and performance indicators have been realized in institutions that have strategic leadership management mission and leadership qualities in business models. The rapid recovery rates in the number of patients, the decrease in the number of patient cases, and the trust of the patients in doctors and nurses are provided by quality business models.

Olsen (2007) considers strategy as a special process that defines the goal of the organization and the elements it finds relevant on a dynamic platform and makes management more sensitive to environmental variables in the health sector.

The importance of strategic management in ensuring discipline and transparency in health services management is also emphasized.

Strategic planning in healthcare management is a way of doing business based on the general quality targets of healthcare services, which helps the business to make sound decisions despite various conditions and changes, to achieve its goals.

It is an output for the service quality, safety management and efficiency of the operation in healthcare services.

Service quality is an ethical and behavioral philosophical management style at all management levels. Quality in strategic management allows the implementation of new management models by keeping up to date with the developments in global health services by adapting to international and national factors.

Today, many healthcare organizations around the world are faced with many difficulties because they cannot achieve the quality. Many health institutions are also unable to continue their work life for this reason.

In order to overcome these difficulties, most healthcare organizations explain quality business models that provide excellent service to their patients and staff, and give various briefings.

Yong (2000) interpreted service quality as the difference between the patient's expectations from the service and the perceived service. Service quality is a measure of the compatibility of the provided quality with the patient's expectations. Providing quality service means that the service follows a consistent path of management with patient expectations.

In addition, service quality is linked to the correct understanding of patient satisfaction, trust, demands and expectations of the service.

In this way, the quality of service in health management interacts directly between the patient and the service provider, and shows the concrete quality by comparing the patient's expectations from the service with the service performance.

In this respect, the phenomenon of quality in health management is essential. Ensuring quality takes place through strategic management and innovative thinking methods. The quality indicator is the main determinant of patient satisfaction or dissatisfaction.

METHODOLOGY

Secondary data was used to carry out the research. The data was retrieved from various sources over the internet. For an adequate analysis of business sectors like the retail industry, the data was retrieved from the company's financial statements that provided a detailed analysis of the performance of the company. The management approach was analyzed and the financial performance of the company was analyzed to determine whether the company was successful or not.

The nature of the study was qualitative in nature. This was because the nature of the study was an exploration of a specific business sector and organization so as to determine the management practices that have been applied. The qualitative nature of the study would be used to provide an adequate analysis of whether the problem of management styles and techniques of successful organizations. Such a research was thus used to get deeper into the issue at hand and to come up with a conclusive approach for the problem being studied.

The objective of the study was to explore how to manage a healthy and successful organization. There are specific areas of management that were considered in the studied and were grouped into management of the employees, the leadership model, and the organization structure. The management of employees involved the sharing of goals with employees, teamwork among employees, employee training opportunities, and the morale and motivation of employees. The type and style of leadership by the management was also investigated. The organizational structure by considering the structure and the effectiveness of the structure that has been adopted.

SAMPLE SELECTION

For the analysis, the sample was selected by first considering the business sectors that was chosen. The business sectors were chosen on a random basis and the sectors that were selected were the retail and healthcare industry. For the retail industry, Walmart Inc. was randomly chosen to carry out the analysis. Walmart Inc. was chosen randomly as it is a retail company that has achieved a significant amount of success in terms of the company's global reach and the achievement of financial objectives. There was no specific healthcare company that was chosen to carry out the analysis. Instead, the analysis involved an analysis of management techniques that have been adopted by successful healthcare providers. It was assumed that most of the healthcare providers and institutions such as hospitals made use of a similar style of management.

DATA COLLECTION AND EVALUATION METHOD

The data collection involved collection of secondary data. The data was retrieved from scholarly journals that analyze different business sectors being studied. Additionally, the financial statements of Walmart were also investigated to determine whether the company was financially successful or not. Information on Walmart was also retrieved from publications and website articles that have been analyzed over the years in the company's operations. The analysis of the healthcare industry involved analysis of data that was retrieved from scholarly journals involving nursing managers in the healthcare industry.

The evaluation method that was used involved a critical approach of the data retrieved from different journals so as to determine the specific management factors that would result in a successful organization. The evaluation of the data involved an exploratory approach where meaning was drawn by associating the specific management techniques and how such techniques would create success for the organization. The data was also critically evaluated and analyzed in order to determine its appropriateness when it was applied for a given organization.

RESEARCH HYPOTHESES

The study involved the analysis of the business sectors of retail and healthcare and the specific areas of management of employees involved management of employees, the leadership and organizational structure. The research hypothesis that was investigated involved the following hypothesis:

1. Management of employees that involves sharing of goals with employees, teamwork among employees, employee motivation and training would result in a healthy and successful organization.
2. A strong leadership that is based on trust and ensures and is of a transformative style should result in a healthy and successful organization.
3. An organizational structure that is clearly defined and emphasizes on coordination and integration should promote harmony and effectiveness in the work environment.
4. An effectively designed and well-managed organization supported by proper management processes and systems should be more effective and successful.

RESEARCH FINDINGS AND INTERPRETATIONS

RETAIL INDUSTRY – WALMART

MANAGEMENT OF EMPLOYEES

Walmart was studied in the retail industry and the specific results that were investigated involved the management style of employees, the leadership, and organizational structure. It was identified that the management of employees was based on three aspects; attracting, development and retaining of talents. Walmart's management first attracts talents by attracting a large number of graduates that have outstanding performance. The company performs career development programs in colleges and universities that are used to attract graduates (Song, 2018). The company then ensures that the employees are equipped with the required resources so as to ensure continuous career development of the employees to fill higher positions.

Walmart ensures that it retains talents by ensuring that employees are well-trained, engage in teamwork, and have internal promotion. Walmart has established a system of lifelong training and employees go through continuous training and education once they have joined the company. Some of the training that the company engages in involves promotion training, transfer training, and job position training (Song, 2018). Walmart also ensures that its employees readily engage in teamwork throughout the organization. Employees are constantly trained on the importance of maintaining a team work spirit. The organization structure and working environment of employees has also been designed in a way that ensures that employees can work in teams. Walmart has also promoted a philosophy that is based on "recruitment, retention, and development" (Song, 2018). In order to achieve this, Walmart focuses on internal promotion of employees. The company strives to create more opportunities for its employees and to motivate them by focusing on internal promotions. The HR (Human Resources) department and management at Walmart ensures that it conducts a frequent analysis of employees through regular evaluation, interviewing and storage of personal files so as to track their growth and development.

LEADERSHIP

The leadership at Walmart can be described as a visionary and transformational type of leadership. Sam Walton, the founder of Walmart, built the company on a visionary type of leadership. He emphasized on growing the company to become a global brand. Since its formation, Walmart has strived to open its stores in several places in the United States and the world. The organization also strives to communicate its strategic vision to employees (Chekwa, Martin, & Wells, 2014). The transformational type of leadership is based on the organization showing flexibility in the management of its employees. The leadership at Walmart is always sensitive to the changes in its environment and industry and is ready to adapt to the changes to realize growth and development.

Companies, operations need leaders in order to succeed in their fields, and to be able to improve themselves in an intense competition environment. Due to the technological advancement and rather easy access on information provided in this day and time there are substantial responsibilities incumbent upon these administrators. Consequently, the importance of the leadership characteristics is on the rise. In this period where classic leadership methods are notably inadequate towards creating solutions to problems, servant leadership perceptiveness has become more important.

A successful leader's overseeing is needed in order to set the purpose and the goals of a business and to receive suitable data from them. A leader with an understanding of servant leadership aims to achieve further success in their business via the trustworthiness they provide to their followers, the information and the experience they pass on to them. It has been seen that the businesses with servant leadership method achieve more success.

Leaders who apply servant leadership in their work seek to improve their business' performance. Solution oriented, selfless servant leaders that seek their followers' interests achieve success via devotion.

Servant leadership method is a brand new one that has also started to apply on health sector. Healthcare organizations which adopted servant leadership method achieve further serving as well as faster and more efficient solutions to any problems.

ORGANIZATIONAL STRUCTURE

The organizational structure of Walmart is based on a hierarchical functional organizational structure that is made of two features including hierarchy and function-based. The hierarchy structure of the organization is based on a vertical line of command. Every employee apart from the company CEO (Chief Executive Officer) has a direct superior that they report to. Any directives that come from top level management is passed to the mid-level management and then to the employees. The function-based structure of the organization involves having the employees fulfilling certain functions. Walmart is divided into different departments where each department has its function (Lombardo, 2019). For instance, the human resource department is involved with the management of the company's human resource team while the information technology department is involved in the management of the company's information technology.

Within the scope of globalization, the crossing of the borders, the ease of accessing information and services the emergence of the market from the local area and the international area the increasing competitive environment have led businesses to adopt various innovative management styles from the classical models in the field of management. In the field of leadership, an understanding of leadership has emerged that shares the leaders' experiences and experiences with the personnel in the business and contributes to their development.

Greenleaf defined the servant leadership approach as a person who has the power and resource to put himself in the place of other people, to understand them, to perceive and support their feelings and thoughts (Greenleaf, 1977, p. 22). As the primary purpose of servant leadership, it is defined as the person who serves them by working for the development and well-being of others to successfully accomplish the tasks and goals for general interests (Page and Wong, 2000).

FINANCIAL HEALTH

The analysis of Walmart's financial statements shows that the organization has a healthy financial status. The revenue of the organization amounted to \$514.405 billion for the year 2019 and the company had total assets that amounted to \$219.295 billion ("Walmart Annual Financial Report", 2019). The organization has grown immensely and has 2.2 million employees located throughout the world, 1.5 million of the employees are found in the United States while another 700,000 are found in other parts of the world. The organization has 11,438 stores distributed throughout the world. One of the biggest competitors to Walmart has been Amazon which is an online store. In order to compete more effectively, Walmart has expanded and opened up a global ecommerce.

HEALTHCARE INDUSTRY

MANAGEMENT OF EMPLOYEES

The analysis of the healthcare industry was undertaken by considering the different managerial aspects that included management of the employees, the leadership, and organizational structure. The management of employees was investigated and one of the critical factors that emerged was that teamwork and collaboration was critical for success in the healthcare industry. Lartey, Cummings, & Profetto McGrath (2014) investigated the teamwork culture among several healthcare facilities. The study established that teamwork culture had a strong correlation with the employee turnover rate of various healthcare institutions. The data from the analysis specifically showed that healthcare institutions that emphasized on teamwork culture had a resignation rate for nurses that was approximately 1.25 fewer.

A proper management of the human resources in the healthcare facility was also found to have a strong correlation with the creation of a healthy work environment. According to Elarabi and Johari (2014), human resource management had a strong impact on the welfare of the nurses and the nurses had a

positive attitude on the place where they worked. The analysis further revealed that healthcare institutions where the staff and nurses went through periodic training in order to improve the quality of their services experienced a well-motivated and highly trained medical professionals.

LEADERSHIP

It was identified that there were several critical leadership factors that could be used to realize a successful healthcare organization. The study by Elarabi and Johari (2014) revealed that a visionary leadership played a critical role in realizing adequate success of the organization. It was identified that the management in the healthcare facility should have a clear strategic direction and objectives that are clear. The goals, vision, and mission of the company was to be communicated to every member of the staff in order to motivate them towards realizing them.

The key leadership trait that was identified as a key requirement in the healthcare industry sector was emotional intelligence and transformational leadership among the nurse managers. Emotional intelligence was found to have a positive relation to the success of the leadership and the entire organization. Twenty nurse leaders were investigated by Crowne et al. (2017) who investigated the effectiveness of emotional intelligence and the relationship it has on transformational leadership. The findings from the study revealed that the emotional intelligence development was effective in improving the practice of nurse leaders. When coupled with transformational leadership, emotional intelligence ensures that nurse managers can create a flexible working environment and can realize change even in an emotionally draining work environment.

ORGANIZATIONAL STRUCTURE

The organizational culture that was found in healthcare organizations was a hierarchical functional organizational structure. This is an organization structure that is based on a pyramid-shaped hierarchy but also defines the functions that are carried out and the key management positions in the respective functions (Gimenez - Espin et al., 2013). Larger healthcare institutions such as community hospitals, hospital systems and academic medical centers had such a type of organizational structure. The structure was identified by a strict chain of command which ensured that communication regarding the assignments and evaluation of tasks that have been provided take place through a controlled environment and linear command.

The findings from the retail and the healthcare industry were tabulated in the Table 1 where the different management factors were examined.

Table 1: Summary of Managerial Factors Critical for Success

Management Factors	Retail Industry (Walmart)	Healthcare Industry
Management of employees	Teamwork among employees Training of employees Focus on employee morale	Teamwork among employees Training of employees
Leadership	Visionary leadership Transformational leadership	Visionary leadership Emotional intelligence Transformational leadership
Organizational structure	Hierarchical structure Functional structure	Hierarchical structure Functional structure

DISCUSSION

RETAIL INDUSTRY

The leadership in Walmart has played a central role in creating a health and successful organization. Walmart ensures that its visionary leadership lays a strong foundation to create a strategy and competitive advantage. By communicating the vision of the organization to employees, Walmart ensures that its employees are constantly motivated towards the realization of company goals. Transformative leadership has been found to play a big role in ensuring that the company has leaders that are more empathetic and aware of the organizational issues (Keevy & Perumal, 2018). The transformational leadership at Walmart plays a big role in ensuring that there are innovative practices that ensure the

organization can adapt to a changing environment. Walmart has remained successful over the years even after the market moved from the past physical retail stores to online retail. Walmart was able to establish an online platform where its customers could access its products and services leading to continual growth and success.

The significance of the hierarchical functional organizational structure is that it enables the organization managers to have a direct and easy influence throughout the entire organization. When new strategies and policies have been adapted by Walmart, they can be directly passed from the regional managers, to the store managers, and to the specific organization employees. Walmart's management has thus realized effective control and monitoring of its employees. However, there can be downsides with having such an organizational structure as the lower levels of the organization cannot easily adjust to the business practices as it involves a lengthy communication process where information is passed from corporate managers then mid-level managers and to the employees.

The analysis of Walmart's financial statements shows that its revenues has been growing and that the company has experience consistent growth. Walmart can be described as a healthy and successful organization. The success in the company's financial structure can be attributed to its proper management that ensures adequate leadership, management of employees and effective organization structure. The analysis of the management of Walmart showed that the organization can be used to provide an understanding of how healthy and successful organizations are managed.

HEALTHCARE INDUSTRY

Emotional intelligence can be defined as a type of leadership that focuses on accurate expression and emotions of the emotional knowledge, the feelings that facilitate thought and regulating oneself to others (Spano-Szekely et al., 2016). The application of emotional intelligence is critical in the healthcare industry as the staff would have to deal with situations that could drain the staff emotionally. The staff could also experience burnout due to the nature of work. Having a leader that showed emotional intelligence in the way they interacted with the staff could motivate them. The staff would thus experience improved motivation, reduction in job stress, a better overall healthy, an increased work satisfaction. Emotional intelligence would also create a healthy organization because it facilitates a better resolution of conflicts. In addition, servant leaders are important for organizations and should both know the characteristics of their employees and be aware of their own abilities to be effective and encouraging towards their employees. He should know these abilities and characteristics and act accordingly. In order to be an effective servant leader, it is imperative to be aware of who you are and how they affect other people (Keith, 2010, p.1).

Servant leaders are more concerned with people and their actions than with the organization. Servant leadership; it is an application of leading the well-being of people rather than the self-thinking of the leader (Drury, 2004).

Transformational type of leadership was also critical in the healthcare field as leaders that had such a style of leadership can challenge themselves and their staff to work towards success. Transformational leadership was also identified as a visionary type of leadership that required innovation, creativity, and authentic leadership (Spano-Szekely et al., 2016). Nurse leaders required such skills because the growing healthcare system has been going through several changes. For instance, the introduction of the 'Affordable Care Act' resulted in several changes in the healthcare field. Nurses that are transformational leaders can realize improvement in quality and safety in the delivery of healthcare.

The hierarchical functional structure was critical in healthcare because of the large variety of services that are provided by healthcare facilitates. The administrative and support services that are required for the delivery of clinical services would only be possible by having a functional structure. The structure also had several advantages such as accountability and a specific line of reporting.

The different hypothesis that were formulated were thus found to be true. The first hypothesis indicated that management of employees which involved teamwork, sharing of goals, motivation, and training would lead to a healthy and successful organization. From the analysis, it was established that Walmart's

management focused on recruiting, retaining, and training of talented employees. Such management ensured that its employees are constantly motivated. For the healthcare industry, it was determined that there needs to be management that focuses on the teamwork among employees. Such a proper management of employees resulted in employees being motivated for the goals and objectives of the organization. The second hypothesis was that a leadership that is based on trust and transformative nature should lead to a successful organization. The retail industry and healthcare industry had a visionary and transformative leadership. The third hypothesis was also true as it was observed that a well-defined organizational structure should result in a better environment. The organization structure for the retail and healthcare industry were well defined and were of the hierarchical functional nature. The fourth hypothesis was also true as it indicated that an organization that is supported by proper management should be effective and successful. Walmart was a successful organization and the success could be attributed to its management.

CONCLUSION

The right management techniques are required to realize a healthy and successful organization. The analysis analyzed the different management techniques towards management of employees, the style of leadership, and the organizational structure. The management style of the retail industry was investigated by analyzing Walmart. The company had a leadership based that was visionary and transformative. The organization structure was based on a hierarchical functional organization structure. Walmart also had a healthy financial structure that could be attributed to the organization's management. The kind of leadership that was critical for the success of the healthcare organization was one that was visionary, emotional intelligence and transformational leadership. The organizational structure was one that as hierarchical and functional.

In today's conditions, within the framework of innovations in every field, traditional methods have been moved away from the traditional methods and new methods have been developed and implemented. The inability of classical management approaches to find answers to these problems has created these new forms of management. Instead of the command chain of command in the classical leadership management, leadership understandings have emerged that guide their followers with a servant leadership management understanding act with them and make serving a priority.

The most important and distinctive feature of the servant leadership model based on Greenleaf is that it serves the followers of the leader. Servant leader is the type of leader who has more close relations with his followers than he is a charismatic leader, he cares about their problems and tries to find solutions to these problems, cares about his followers' ideas and promises his followers in the decision making process. Servant leaders do not keep their knowledge and experience to themselves. By transferring these knowledge and experience to their followers, they aim to contribute to their development.

The servant leadership model is a management model that can show its effect in the health sector as well as it has been applied in many sectors recently. It is an area where servant leader management can be applied since it is a sector that requires helping people, finding solutions to their problems and understanding them. They exhibit the necessary empathy, sacrifice and compassion as well as servant leaders in healthcare providers. Therefore, the health sector is one of the main sectors where servant leadership management can be applied.

Thus, developments and changes in today's world force businesses to survive in a challenging race environment. It is an inevitable fact that businesses adapt to developments and changes in order to survive. Undoubtedly, they have to perceive the importance of the human resource factor in order to be successful by gaining advantage in these conditions. In such a competitive environment, turning to talented employees as a distinguishing power of the human resource factor has become essential.

It is possible for businesses that cannot benefit from the distinctive and productive power of talented individuals, to lose their competitive power in these increasingly active competitive conditions. In line with this change of thinking, human resource management has started to turn into talent management, an approach that brings new behavior and responsibilities. In this context, the approach to talent management has become inevitable.

In sum up, talent management is much more than human resources, employee backup and leadership management planning and it is the ability to attract, retain and develop the skills required for businesses to survive in competitive market conditions and achieve their goals.

Bilgilendirme / Acknowledgement:

1- There is no situation that requires the permission of the ethics committee and or legal special permission. Because my study is a review article and is based on in-depth literature review and analysis. In the analysis, the causality between concepts was associated.

2- This article complies with research and publication ethics.

REFERENCES

- Atlı, D. (2017b). *Yetenek yönetimi insan kaynakları yönetiminin yeni vizyonu*. İstanbul: Abaküs Kitapevi.
- Atlı, D. (2017d). *Yetenek yönetimi insan kaynakları yönetiminin yeni vizyonu*. İstanbul: Abaküs Kitapevi.
- Çayan, D. (2011). *Yetenek yönetiminin çalışanların performansı üzerine etkileri ve Niğde sağlık sektöründe bir uygulama*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Hekwa, E., Martin, J., & Wells, K. (2014). *Riding on the waves of sustained competitive advantage: consumers' perspectives on walmart corporation*. *International Journal of the Academic Business World*, 8(2), 13-25.
- Crowne, K. A., Young, T. M., Goldman, B., Patterson, B., Krouse, A. M., & Proenca, J. (2017). *Leading nurses: emotional intelligence and leadership development effectiveness*. *Leadership in Health Services*, 30(3), 217-232.
- Dave, U. (2007). The talent trifecta. In *Workforce management*. 86, 32-33. US: MediaTec Publishing Inc.
- Dennis, Rob. and Winston, Bruce. E. (2003). A factor analysis of page and wong's servant leadership. *Instrument Leadership and Organization Development Journal*, 24(7/8), 455-459.
- Drury, S. (2004). Employee perceptions of servant leadership: comparisons by level and with job satisfaction and organizational commitment. *Dissertation Abstracts International*, 65(9), 314-324.
- Elarabi, H. M., and Johari, F. (2014). The impact of human resources management on healthcare quality. *Asian journal of Management Sciences & Education*, 3(1), 13-22.
- Fındıkçı, İ. (2009). *Bir gönül yolculuğu hizmetkâr liderlik*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Fındıkçı, İ. (2010). İnsani kriz ve hizmetkâr liderlik. *Sağlıkta Nabız Aktüel ve Sosyal Tıp Dergisi*. Retrieved from <http://www.sagliktanabiz.com/index.php?option>. on 7 September 2011.
- Greenleaf, R.K. (1977). *Servant leadership a journey into the nature of legitimate power and greatness*. US: Paulist Press.
- Gimenez-Espin, J. A., Jiménez-Jiménez, D., & Martínez-Costa, M. (2013). Organizational culture for total quality management. *Total Quality Management & Business Excellence*, 24(5-6), 678-692.
- Hambrick, D. C. (2015). Top management teams. *Wiley Encyclopedia of Management*, 1-2.

- Keevy, Z., & Perumal, J. (2014). Promoting transformational leadership practices of retail managers. *Journal of Management Development*, 33(10), 919-931.
- Keith, K.M.. (2010). *The key practices of servant-leaders*. Retrived from <http://www.greenleaf.org/whatissl/TheKeyPracticesOfServant-Leaders.pdf>. on January 1, 2020.
- Lartey, S., Cummings, G., & Profetto-McGrath, J. (2014). Interventions that promote retention of experienced registered nurses in health care settings: a systematic review. *Journal of Nursing Management*, 22(8), 1027-1041.
- Lombardo, J. (2019). *Walmart: organizational structure & organizational culture*. Retrieved from <http://panmore.com/walmart-organizational-structure-organizational-culture>. on January 1, 2020.
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1997). *Commitment in the workplace: theory, research and application*. USA: Sage Publications.
- Olsen, E. (2007). *Strategic planning for dummies*. Indianapolis, Indiana: Wiley Publishing, Inc.
- Page, D. and Wong, T.P. (2000). A conceptual framework for measuring servant leadership. In Adjibolosoo, s. (Ed.), *The human factor in shaping the course of history and development*. USA: University Pres of America, Lanham, MD.
- Pralahad, C. K. and Hamel, G. (1990). *The core competence of the corporation*. UK: Harvard Business Review. May-June.
- Rothaermel, F. T. (2017). *Strategic management*. New York, NY: McGraw-Hill Education.
- Song, X. (2018). A study on management model of human resources in multinational companies based on cultural differences--taking walmart as an example. *June International Conference on Sports, Arts, Education and Management Engineering* (SAEME 2018). US: Atlantis Press.
- Spano-Szekely, L., Griffin, M. T. Q., Clavelle, J., & Fitzpatrick, J. J. (2016). Emotional intelligence and transformational leadership in nurse managers. *JONA: The Journal of Nursing Administration*, 46(2), 101-108.
- Spears, L.C. (2004). *Practing servant-leadership, leader to leader*, 34, Fall. Retrieved from <http://www.viterbo.edu/uploadedFiles/academics/msl/PracticingServantLeadershipbyLarrySpears.pdf>. on January 1, 2020.
- Vroom, V. H. (1967). *Work and Motivation*. 99. John Wiley and Sons Inc.
- Yong, J. K. (2000). *A multidimensional and hierarchical model of service quality in the participant sport industry*. Unpublished Doctoral Dissertation. The Ohio State University. Ohio.
- Waddell, Jane T. (2006) *Servant leadership*. Retrived from http://www.regent.edu/acad/sls/publications/conference_proceedings/servant_leadership_roundtable/2006/pdf/waddell.pdf. on January 29, 2020.
- Walmart Annual Financial Report. (2019). Retrieved from https://s2.q4cdn.com/056532643/files/doc_financials/2019/annual/Walmart-2019-AR-Final.pdf on January 29, 2020.

Covid 19 Salgınına İlişkin Tepkilerin Psikolojik Sağlamlık Açısından İncelenmesi

Dr. Gülin Yazıcı Çelebi^{1*}

Geliş tarihi: 14.05.2020
Kabul tarihi: 10.08.2020

Atf bilgisi:
IBAD Sosyal Bilimler Dergisi
Sayı: 8 Sayfa: 471-483
Yıl: 2020 Dönem: Güz

This article was checked by *iThenticate*.
Similarity Index 13%

Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

¹ Gümüşhane Üniversitesi, Türkiye,
gulin_celebi@hotmail.com
ORCID ID 0000-0002-6779-9123

* Sorumlu yazar

ÖZ

Bütün dünya bir salgın tehdidi altında ve çok bir süreçten geçiyor bu süreç bir sağlık krizi olmasının yanı sıra bir kaygı krizine de yol açmış durumda. Kaygı ve buna yönelik tepkiler üzerinde etkili olabilecek birçok değişken söz konusudur. Bazı insanlar daha yoğun kaygı yaşarken bazı insanlar ise daha soğukkanlı bir yaklaşım gösterebilmektedir. Psikolojik sağlamlık insanın olumsuzluklar karşısında gösterdiği uyum ve başa çıkabilme becerisi olarak tanımlanan bir kavramdır. Psikolojik sağlamlık kavramı her şey yolundayken ortaya çıkan ya da harekete geçen bir durum değildir. Bir yakının kaybı, ciddi bir hastalık ya da hastalık tehdidi, boşanma, doğal afetler gibi travmatik yaşantılar sonrası aktive olan bir süreç gibi düşünülebilir. Bu duruma salgın ve ölümcül bir virüs tehdidi de eklenebilir. Bu araştırmanın amacı da bireylerin Covid 19 salgınına ilişkin tepkilerinin psikolojik sağlamlık açısından incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu 332 kadın ve 167 erkek olmak üzere toplam 499 kişi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, Covid 19 salgınına ilişkin sorulardan oluşan anket ve Doğan (2015) tarafından geliştirilen Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma verileri 2020 Mart ve Nisan aylarında toplanmıştır. Veriler SPSS 24 programında analiz edilerek tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır. Araştırma sonuçları psikolojik sağlamlık düzeyi düşük olan bireylerin bu süreçten daha olumsuz etkilendiğini göstermektedir. Covid 19 salgını sonucunda gösterilen davranışlar ve psikolojik sağlamlık düzeyi ayrıca demografik değişkenler açısından da incelenmiş ve bulgular literatür ışığında tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik Sağlamlık, Cinsiyet, Covid 19 Salgını.

Investigation of Reactions to the Covid 19 Outbreak in terms of Psychological Resilience

Dr. Gülin Yazıcı Çelebi^{1*}

First received: 14.05.2020
Accepted: 10.08.2020

Citation:
IBAD Journal of Social Sciences
Issue: 8 **Pages:** 471-483
Year: 2020 **Session:** Fall

This article was checked by *iThenticate*.
Similarity Index 13%

¹ Gümüşhane University, Turkey,
gulin_celebi@hotmail.com
ORCID ID 0000-0002-6779-9123

* Corresponding Author

ABSTRACT

The whole world is under the threat of an epidemic and is going through a tough period. In addition to being a health crisis, this process has also paved the way for an anxiety crisis. There are many variables that can have an impact on anxiety and responses to it. While some people experience more intense anxiety, some people may take a more cold-blooded approach. Psychological resilience is defined as the conformity and coping mechanisms a person exhibits in the face of negativity. The concept of psychological resilience is not something that occurs or emerges when everything is in order. It can be considered to be a process that becomes activated after traumatic events, such as the loss of a loved one, a serious illness or the threat of one, divorce, or natural disasters. An epidemic and the threat of a deadly virus can also add to this situation. The purpose of this research is to examine individuals' reactions to the Covid-19 outbreak in terms of psychological resilience. The study group consisted of a total of 499 people, including 332 women and 167 men. In this study, a personal information form prepared by the researcher, a survey consisting of questions related to the Covid-19 outbreak, and a short form related to psychological resilience developed by Dogan (2015) were used as means of collecting data. Research data was collected in March and April 2020. Data were analyzed using SPSS 24 and the results were interpreted as tables. The results of the research show that individuals with low psychological resilience are affected more negatively by this process. The behaviors and level of psychological resilience exhibited as a result of Covid-19 were also examined in terms of demographic variables, and the findings were discussed in light of the literature.

Keywords: Psychological Resilience, Gender, Covid 19 Epidemic

GİRİŞ

COVID 19, Çin'in Vuhan Eyaleti'nde ortaya çıkan ve yapılan araştırmalar sonucunda 13 Ocak 2020'de tanımlanan bir virüstür. Başta Vuhan olmak üzere diğer şehirlere ve Çin Halk Cumhuriyeti'nin diğer eyaletlerine ve dünya ülkelerine yayılmıştır. Hastalığa yatkınlık için henüz net bir biyolojik işaret bulunmamaktadır. Yapılan açıklamalarda özellikle kronik hastalığı olanların ve 65 yaş üstü bireylerin taşıdıkları riske vurgu yapılmakla beraber süreç nedeniyle yaşanan kaygının dünya geneline yayıldığı söylenebilir. Ancak süreç herkesi aynı düzeyde etkilememekte ve bazı insanların daha fazla kaygılandıkları hatta panik yaptıkları görülmektedir. Zorlu yaşam olayları karşısında çeşitli stres tepkileri gösterilmesi, kaygı yaşanması beklendik bir durumdur. Salgın bağlamında düşünüldüğünde yaşanan endişe bireyin kendisi ile sınırlı değildir. Birey kendisi kadar hatta bazen daha fazla, ailesi, sevdikleri için endişe duymakta ve kaygı, panik, korku gibi yoğun duygular yaşayabilmektedir. Hastalığa yakalanma riski altında olmak, virüs salgınının ne zaman son bulacağını tam olarak bilememek, salgın sürecinde yaşanabilecek sosyal ve ekonomik zorluklara yönelik belirsizlik yaşamak ve en önemlisi kendimizi ve ailemizi bu süreçte nasıl koruyacağımıza yönelik endişelerimiz ister istemez yoğun stres ve kaygı yaşamamıza neden olabilmektedir (MEB, 2020). Genel olarak tüm toplumu etkilemesine rağmen tepkilerinin şiddeti ve yoğunluğu kişiden kişiye değişiklik gösterebilmektedir. Süreci takip etmek gelişmeleri merak etmek olağan olmakla birlikte, internette saatlerce bu konuda araştırma yapmak, takıntılı bir şekilde sosyal medyayı, Tv haberlerini izlemek, vücudunu hastalık belirtileri açısından sık sık yoklamak gibi yineleyen davranışlar kaygı bozukluğunun belirtileri olarak değerlendirilebilir (Göka, Türkçapar, Sayar, Yavuz, Rashid, Dinç ve Çakır, 2020). Bu belirtilere ilişkin sorular araştırmanın anketinde yer almaktadır. Araştırmada bireylerin psikolojik sağlık düzeyleri de incelenmektedir.

İnsanlar hem fiziksel özellikleri hemde duygu ve düşünceleri açısından birbirinden farklı özelliklere sahiptirler. Bu farklılıklar bireylerin davranışlarına da yansımakta ve farklı davranış profilleri çizmektedirler. Bazı insanlar hayatta karşılarına çıkan güçlükler karşı mücadele etmeden teslim olurken bazı insanlarsa sorunlarla daha etkili bir şekilde mücadele etme kapasitesine sahiptirler. Aynı olayı yaşayan insanlar farklı farklı tepki verebilmektedir. Kişilerin hayatları boyunca karşılaştıkları olumsuz yaşam olaylarında başa çıkma yeteneğini göstermesinde bireysel farklılıklar önemlidir (Gürkan, 2006). Bu insanların arasındaki farkın kaynağı çeşitli araştırmalara konu olmuş, özellikle insanın iyilik haliyle ilgilenen pozitif psikolojinin ilgi alanına girmiştir.

Pozitif psikoloji; kişilerin olumlu özelliklerinin geliştirilmesine ve nihayetinde psikolojik sağlıklarının korunmasını odak alan bir disiplindir (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Pozitif psikolojinin üzerinde durduğu önemli kavramlardan biri psikolojik sağlamlıktır. "Psikolojik sağlamlık" kavramı latince resilience kelime kökünden türetilen esnek olma anlamında kullanılan elastikiyet anlamındadır (Hunter ve Chandler, 1999). Resilience sözcüğüne karşılık Türkçede farklı bazı kelimeler kullanılmaktadır. Bunlar: psikolojik sağlamlık (Gizir ve Aydın, 2006; Kararımak, 2007); Yılmazlık (Öğülmüş, 2001; Özcan, 2005), kendini yeniden toparlayabilme yeteneği (Terzi, 2006) ve dayanıklılıktır (Taşğın ve Çetin, 2006). Bu araştırmada psikolojik sağlamlık kavramı kullanılmaktadır. Fraser, Richman ve Galinsky (1999) psikolojik sağlamlığı zorlu durumlarda bile pozitif kalma ve beklenmeyen durumlara kolay uyum sağlama becerisi olarak tanımlamaktadır. Ramirez (2007) ise hastalıklardan, olumsuz durumlardan, depresif duygu ve benzeri durumlardan sonra kolayca toparlayabilme, zorlayıcı yaşam olaylarından sonra eski haline gelebilme olarak tanımlamıştır. Psikolojik sağlamlıkla ilgili üzerinde uzlaşılmış bir tanım bulunmamakla birlikte psikolojik sağlamlık kavramının çeşitli riskler, koruyucu faktörler ve sonuçta ortaya çıkan uyum davranışı ile ilişkili olduğu görülmektedir (Gizir, 2007; Winders, 2014). Psikolojik sağlamlık kısaca olumsuz durumlar sonrasında bireyin gösterdiği uyum ve başa çıkma becerisi olarak tanımlanabilir (Block ve Kremen, 1996). Psikolojik sağlamlık kavramı her şey yolundayken ortaya çıkan ya da harekete geçen bir durum değildir. Bir yakının kaybı, ciddi bir hastalık ya da hastalık tehdidi, boşanma, doğal afetler gibi travmatik yaşantılar sonrası aktive olan bir süreç gibi düşünülebilir. Bu duruma salgın ve ölümcül bir virüs tehdidi de eklenebilir. Luthar, Cicchetti, ve Becker (2000) da psikolojik sağlamlığın söz konusu olması için iki ölçütten bahsetmektedirler.

Önemli bir tehdit ya da olumsuzluk durumuna maruz kalınması ve gelişim dönemlerini sekteye uğratabilecek önemli olumsuzluklara rağmen başarılı bir uyum sürecinin yaşanmasıdır. Literatüre

bakıldığında buna benzer olarak psikolojik sağlık önemli risk veya travma yaşantılarına rağmen bireyin göstermiş olduğu olumlu uyumu ifade eden bir kavram olarak ele alınmaktadır (Luthar, Sawyer, ve Brown, 2006). Yapılan araştırmalar psikolojik sağlık düzeyleri iyi olan bireylerde anksiyete belirtilerinin daha az görüldüğü (Fredrickson, Tugade, Waugh ve Larkin, 2003) ve travmatik olaylar sonrasında da pozitif düşünebildikleri sonucuna ulaşılmıştır (Bonanno, Galea, Bucciarelli ve Vlahov, 2007). Covid 19 salgını sürecinde yaşanan hastalık korkusu da kaygıyı tetikleyici bir durum olarak kabul edilebilir. Bu araştırmanın amacı Covid 19 salgını sürecinde insanlar tarafından verilen ve kaygı bozukluğu belirtisi olarak kabul edilebilecek bazı tepkilerin hem bireylerin sahip oldukları psikolojik sağlık düzeyi hemde bazı değişkenler açısından incelenmesidir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışma betimsel tarama yönteminde kesitsel model kullanılarak yürütülmüştür. Bu yöntem katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum gibi özelliklerinin belirlenmesine olanak sağlamaktadır. Bu yöntemde araştırmacılar elde etmek istedikleri verileri örneklemden kısa bir süre içerisinde toplayabilmekte ve bu yöntemi tercih eden araştırmacılar büyük sayıda örneklem üzerinde çalışmalar yürütebilmektedirler (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012).

Çalışma Grubu

Araştırmanın verileri Karadeniz bölgesinden basit örnekleme yöntemi kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma için Gümüşhane Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği kurulundan onay alınmıştır (08/07/2020 tarih ve 2020/7 sayılı yazı). Katılımcıların büyük çoğunluğu şehir merkezlerinde yaşamaktadır. 332 kadın 167 erkek olmak üzere toplam 499 kişiden oluşan çalışma grubuna 18 yaş ve üstü bireyler dahil edilmiştir. Araştırmanın verileri gönüllülük esasına göre google formlar üzerinden 2020 Mart ve Nisan ayları içerisinde toplanmıştır.

Tablo 1. Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin bilgiler

		f	%
Cinsiyet	Kadın	332	66,5
	Erkek	167	33,5
Medeni Durum	Bekar	296	59,3
	Evli	203	40,7
Ekonomik Durum	Düşük	20	4,0
	Orta	260	52,1
	İyi	202	40,5
	Çok iyi	17	3,4
	Total	499	100,0

Veri Toplama Araçları

Kısa Psikolojik Sağlık Ölçeği (KPSÖ)

Araştırmada veri toplama aracı olarak Smith, Dalen, Wiggins, Tooley, Christopher, ve Bernard, (2008) tarafından geliştirilen ve Doğan, (2015) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Kısa Psikolojik Sağlık Ölçeği kullanılmıştır. Beşli likert tipindeki ölçekte altı madde bulunmaktadır. Öz bildirim tarzı bir ölçek olan KPSÖ'de 2, 4 ve 6. maddeler tersten puanlanmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puan yüksek psikolojik sağlık düzeyine işaret etmektedir. Doğan (2015) tarafından yapılan uyarlama çalışmasında KPSÖ'ye ilişkin iç tutarlık katsayısı .83; bu araştırmada ise .78 olarak bulunmuştur.

Kişisel bilgi formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, çalışma grubunun demografik bilgilerini (cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, kronik bir hastalığı bulunup bulunmadığı) içeren sorulardan oluşmaktadır.

Anket

Araştırmacı tarafından hazırlanan ankette mevcut pandemi sürecinde kaygı göstergesi olarak kabul edilebilecek davranışlara ilişkin ifadeler yer almaktadır. Anket, araştırma öncesinde 60 kişilik bir gruba uygulanmış ve Cronbach Alpha değeri .70 in altında olan ifadeler ankette çıkarılarak ankete son hali verilmiştir. Araştırmada kullanılan anketin son halinde 6 ifade yer almaktadır ve Cronbach Alfa değeri .76'dır.

Verilerin Toplanması

Kullanılan ölçek için izin alındıktan sonra veriler 2020 yılı Mart ve Nisan aylarında online olarak toplanmıştır. Toplam 596 kişiye iletilen ölçekten 512 adet cevaplanmış olarak geri dönmüş, eksik doldurulan 13 anket iptal edildikten sonra 499 kişilik bir veri seti oluşturulmuştur.

Veri analizi

Elde edilen veriler SPSS 24 programında analiz edilmiştir. Analizler öncesinde verilerin normal dağılım gösterip göstermedikleri belirlenmiş ve seçilecek analizlere karar verilmiştir. Ankete verilen cevapların yüzde ve frekansları belirlenmiştir. Ankete verilen cevapların demografik değişkenlere göre farklılaşma durumları Ki-Kare testi ile hesaplanmıştır. Psikolojik sağlamlık düzeyinin cinsiyet açısından farklılaşma durumları belirlenmek amacıyla t-testi; anket maddelerine verilen cevapların psikolojik sağlamlık açısından incelenmesinde iki kategorli olanlarda t-testi; 3 ve daha fazla olanlarda ANOVA testi kullanılmıştır. ANOVA testinde farkın kaynağını belirlemek amacıyla Bonferoni testi kullanılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde çalışma grubundan elde edilen verilerin analizlerinden elde edilen sonuçlar yer almaktadır.

Tablo 2. Ankete verilen cevapların dağılımlarını gösteren tablo

		f	%	Cinsiyete göre farklılaşma durumu
1. Covid 19 (Korona) ile ilgili haberleri her akşam izlerim	Evet	371	74.35	$\chi^2= .001$; sd:1 p= .97
	Hayır	128	25.65	
2. Vaka sayılarını günlük olarak takip ederim	Evet	359	71.94	$\chi^2= 1.466$; sd:2 p= .48
	Hayır	38	7.62	
	Bazen	102	20.44	
3. Covid 19 nedeniyle sağlık bakanlığının sosyal medya hesaplarını takip etmeye başladım	Evet	245	49.10	$\chi^2=7.052$; sd:1 p= .00
	Hayır	254	50.90	
4. Covid 19 nedeniyle maske / eldiven / dezenfektan satın aldım	Evet	395	79.16	$\chi^2=10.991$; sd:1 p= .00
	Hayır	104	20.84	
5. Bu salgından duyduğum kaygı nedeniyle uyku düzenim bozuldu	Evet	71	24.23	$\chi^2=7.418$; sd: 2 p= .02
	Hayır	308	51.72	
	Kısmen	120	24.05	
6. Zaman zaman kendimi Covid 19 belirtisi gösteriyor muyum diye incelerken buluyorum	Evet	141	28.3	$\chi^2=8.501$; sd: 2 p= .01
	Hayır	183	36.7	
	Bazen	175	35.1	

Tablo'2 ye bakıldığında anketin birinci maddesine çalışma grubunda yer alan bireylerin %74.3 gibi çok büyük bir çoğunluğunun evet dedikleri görülmektedir. Başka bir deyişle %74.3 gibi büyük bir çoğunluk Covid 19 ile ilgili haberleri günlük olarak takip etmektedir. Bu durumun cinsiyet, medeni durum, eğitim

düzei ve algılanan ekonomik durum açısından farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin yapılan analizler sonucunda aralarında anlamlı bir fark olmadığı bulgulanmıştır. Anketin ikinci maddesine ilişkin bulgulara göre çalışma grubunda yer alan bireylerin %71.9 gibi çok büyük bir çoğunluğunun vaka sayılarını günlük olarak takip ettikleri görülmektedir. Katılımcıların %20.4 ü bazen izlediğini, %7.6 sı da takip etmediğini ifade etmiştir. Bu durumun cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi ve algılanan ekonomik durum açısından farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin yapılan analizler sonucunda aralarında anlamlı bir fark olmadığı bulgulanmıştır. Anketin 3. Maddesi olan sağlık bakanlığının sosyal medya hesaplarının takibi ile ilgili olarak çalışma grubunun % 50.9 unun Sağlık bakanlığının sosyal medya hesaplarını takip etmeye başladığını göstermektedir. Bu durumun cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi ve algılanan ekonomik durum açısından farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin yapılan analizler sonucunda cinsiyet açısından farklılaşmalar olduğu görülmüştür. Kadınların oranı erkeklerin oranından anlamlı olarak yüksektir. ($\chi^2=7.052$; sd:1; p=.00). Anketin 4. Maddesinde yer alan maske eldiven ve dezenfektan alınması ile ilgili olarak çalışma grubunda yer alan bireylerin % 79.2 sinin salgın haberleri sonrasında maske eldiven dezenfektan aldıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Bu durumun cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi ve algılanan ekonomik durum açısından farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin yapılan analizler sonucunda cinsiyet açısından farklılaşmalar olduğu görülmüştür. Kadınların oranı erkeklerin oranından anlamlı olarak yüksektir. ($\chi^2=10.991$; sd: 1; p=.00). Anketin 5. Maddesinde yer alan salgın nedeniyle uyku düzenim bozuldu maddesine çalışma grubunda yer alan bireylerin %24.2 sinin evet dediği, %24 nün ise kısmen maddesini işaretledikleri, % 51.7 sinin ise hayır seçeneğini işaretledikleri görülmektedir. Bir başka deyişle katılımcıların %48 nin uyku düzeninin bu süreçten etkilendiği söylenebilir. Bu durumun cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi ve algılanan ekonomik durum açısından farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin yapılan analizler sonucunda cinsiyet açısından farklılaşmalar olduğu görülmüştür. Kadınların oranı erkeklerin oranından anlamlı olarak yüksektir. ($\chi^2=7.418$; sd: 2; p=.02). Yani kadın katılımcıların uyku düzeni bu süreçten daha fazla etkilenmiştir denilebilir. Anketin 6. Maddesinde yer alan zaman zaman kendimi Covid 19 belirtisi gösteriyor muyum maddesine, çalışma grubunda yer alan bireylerin % 28.3 nün evet, % 35.1 lik bir bölümün ise bazen, %36,7 lik bir kısmının ise hayır dedikleri belirlenmiştir. Katılımcıların yaklaşık %58 lik bir bölümü belirtiler açısından kendisini kontrol etmektedir. Bu durumun cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi ve algılanan ekonomik durum açısından farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin yapılan analizler sonucunda cinsiyet açısından farklılaşmalar olduğu görülmüştür. Kadınların oranı erkeklerin oranından anlamlı olarak yüksektir ($\chi^2=8.501$; sd: 2; p=.01).

Sonuçlara bakıldığında Covid 19 salgınının bireylerin yaşam düzenini olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Bireylerin kaygı nedeni ile korona ile ilgili haberleri sürekli izledikleri, vaka sayılarını ve sosyal medya hesaplarını takip ettikleri, önleyici tedbirler konusunda hassasiyet geliştirdikleri, tüm bu süreç nedeniyle uyku düzenlerinin bozulduğu ve semptomlar açısından kendilerini sık sık kontrol ettikleri görülmektedir. Bu durumların bazılarının demografik değişkenler açısından farklılık gösterdiği ve genel olarak kadınların bu süreçte erkeklerden daha fazla etkilendikleri söylenebilir. Ayrıca semptomlar açısından kendi kontrol etme davranışlarına evlilerde bekarlara göre daha fazla rastlanıldığı söylenebilir. Kadınların duygusal anlamda daha duyarlı olmaları ve duyguları daha yoğun yaşamaları bu durumun sebebi olarak düşünülebilir. Bu çalışmada incelenen psikolojik sağlık düzeyi de bu durumun nedenlerinden biri olarak kabuk edilebilir. Kadınların psikolojik sağlık düzeyleri erkeklere göre daha düşüktür ve aralarındaki fark anlamlıdır. Bütün anket maddeleri psikolojik sağlık ölçeği sonuçları açısından karşılaştırılmış anlamlı çıkan sonuçlar Bu sonuca ilişkin bulgular tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Psikolojik sağlık düzeyinin cinsiyet değişkeni açısından incelenmesi

	n	Ort.	Ss	t	p
Kadın	332	19.23	4.53	3.12	.00
Erkek	167	20.51	3.87		

Tablo 3'e bakıldığında yapılan t-testi sonucunda kadın ve erkekler arasında psikolojik sağlık düzeyi açısından anlamlı ($p < .01$) farklılıklar olduğu görülmektedir. Erkeklerin psikolojik sağlık düzeyleri kadınlardan daha yüksek olarak bulunmuştur. Bu durumun kadınların daha duygusal olmaları, olaylara sonuç değil süreç odaklı yaklaşımları ile ilgili olduğu söylenebilir. Erkeklerin daha iyimser olduklarına ilişkin araştırma bulguları olduğu bilinmektedir ve iyimserlik de psikolojik sağlamlığın bir bileşeni olarak kabul edilmektedir.

Tablo 4. *Bu salgından duyduğum kaygı nedeniyle uyku düzenim bozuldu ifadesine verilen cevapların psikolojik sağlık düzeyleri açısından incelenmesi*

	KT	Sd	KO	F	p
Gruplararası	390.192	2	195.096	10.655	.00
Grup içi	9082.208	496	18.311		
Toplam	9472.401	498			

Yapılan ANOVA analizi sonucunda anketin 5. Maddesine verilen cevapların psikolojik sağlık açısından farklılaştığı bulgulanmıştır. Farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Bonferroni analizi sonucunda farkın kaynağı ifadeye evet cevabı verenlerin psikolojik sağlık puan ortalamalarının hayır ve bazen diyenlerden daha düşük olmasıdır ($F_{(2-496)} = 10.655$; $p < .01$). Başka bir deyişle salgından duyduğu kaygı nedeniyle uyku düzeni bozulan bireylerin psikolojik sağlık düzeylerinin bu sorunu bazen yaşayanlardan ve hiç yaşamayanlardan daha düşük olduğu saptanmıştır. Kaygı ve bezir duyguların beslenme alışkanlıkları, uyku düzeni üzerinde bozucu etkilerinin olduğu bilinmektedir. Covid 19 nedeniyle yaşanan kaygının da bu sonucu doğurması beklenen bir durumdur. Psikolojik sağlık zorlayıcı yaşam olaylarına karşı daha esnek olabilmeyi kolaylaştırıcı bir faktördür. Psikolojik sağlık birden çok bileşeni içeren bir sistemdir bu bunların içinde olumlu başa çıkma becerisi de yer almaktadır bu aynı zamanda koruyucu bir faktör olarak ifade edilmektedir (Secades, 2016) Tüm bunların ışığında psikolojik sağlık düzeyi yüksek bireylerin bu süreçle daha etkin başa çıkması, mevcut duruma esneyebilme kapasitesi sayesinde daha kolay uyum sağlaması ve daha az zarar görmesi beklenen bir durumdur. Psikolojik sağlık, bireyin risk durumunun getirdiği olumsuzluklar karşısında uyum sağlaması ve olumlu sonuçlara ulaşabilmesidir.

Tablo 5. *"Zaman zaman kendimi Covid 19 belirtisi gösteriyor muyum diye incelerken buluyorum" ifadesine verilen cevapların psikolojik sağlık düzeyleri açısından incelenmesi*

	KT	Sd	KO	F	p
Gruplararası	324.361	2	162.180	8.793	.00
Grup içi	9148.040	496	18.444		
Toplam	9472.401	498			

Yapılan ANOVA analizi sonucunda anketin 6. Maddesine ilişkin cevapların psikolojik sağlık açısından anlamlı olarak farklılaştığı ($p < .01$) görülmüştür. Farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Bonferroni analizi sonucunda farkın kaynağı maddeye evet cevabı verenlerin psikolojik sağlık puan ortalamalarının hayır diyenlerden daha düşük olmasıdır ($F_{(2-496)} = 8.793$; $p < .01$) Başka bir deyişle kendini Covid 19 belirtisi gösteriyor muyum diye sık sık kontrol eden insanların psikolojik sağlık düzeylerinin bu ifadeye hayır ve bazen diye cevap verenlerden daha düşük olduğu saptanmıştır. Psikolojik sağlık kriz durumlarıyla aktif olarak bahsedebilme, negatif duygusal tecrübeler, değişen istekler ile stresli yaşam tecrübelerine karşı esneklik olarak tanımlanmaktadır

(Tugade ve Fredrickson, 2004). Hastalık ve ölüm kaygısının yoğun yaşandığı bu dönemde bu duygularla başedebilmede psikolojik sağlamlığın süreci kolaylaştırıcı bir rolü olduğu söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına bakıldığında katılımcıların yaklaşık %74 lük gibi büyük bir çoğunluğunun Covid 19 ile ilgili haberleri düzenli olarak takip ettiğini, buna yakın bir oran ile (%71) vaka sayılarını günlük olarak takip ettiğini ifade ettikleri görülmektedir. Çalışma grubunun %49'u sağlık bakanlığının sosyal medya hesapları takip etmeye başladığını ifade ettikleri görülmüştür. Tüm bu davranışların bir sağlık kaygısının uzantısı olduğu söylenebilir (Göka vd. 2020). Hastalığın gidişatı ile bilgi sahibi olunmak istenmesi normal kabul edilebilirken saplantılı bir şekilde araştırma yapılması, her haberin izlenmesi bu durumun bir kaygı bozukluğu olarak yorumlanmaya müsait hale getirmektedir. Bu ifadeler verilen cevapların psikolojik sağlamlık açısından farklılaşarak farklılaşmadıklarını belirlemek amacıyla analizler yapılmış ve anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Çalışma grubunda yer alan bireylerin % 79 gibi çok büyük bir bölümü salgın sürecinde maske- eldiven- dezenfektan aldıklarını ifade etmişlerdir. Bu maddeye verilen cevapların cinsiyete göre farklılaştığı ve kadınların bu davranışları daha fazla gösterdikleri belirlenmiştir. Bu sonuç hijyen konusunda kadınların genel anlamda daha hassas olmaları ile ilişkilendirilebilir. Katılımcıların %24'ü yaşadıkları kaygı nedeniyle uyku düzenlerinin bozulduğunu, % 24 ise kısmen bozulduğunu ifade etmektedir, yani yaklaşık olarak katılımcıların yarısının uyku düzenleri bu süreçten olumsuz etkilenmiştir denilebilir. Bu ifadeye verilen cevaplarda cinsiyet değişkeni açısından farklılaştığı bulgulanmıştır ve kadınların bu sorunu daha fazla yaşadıkları belirlenmiştir. Katılımcıların % 28 i kendilerini zaman zaman Covid 19 belirtileri açısından yokladığını, % 35'i ise bunu zaman zaman yaptıklarını ifade etmiştir. Bu oran da katılımcıların yaklaşık % 63 ne denk gelmektedir. Tüm bu sonuçlara bakılarak Covid 19 salgının insanların yaşam düzenlerini olumsuz etkilediği, belirsizlik duygusuna yol açtığını ve kaygı düzeylerini yükselttiği söylenebilir.

Hastalığa yakalanmamak için alınan tedbirlerin insanların tüm alışkanlıklarını değiştirdiği, günlük rutinlerde aksalığa yol açtığı düşünüldüğünde bu beklenen bir sonuçtur. Ankete verilen cevapların psikolojik sağlamlık açısından yapılan değerlendirmesi sonucunda “Kendimi Covid 19 belirtisi gösteriyor muyum diye incelerken buluyorum” ifadesi ile “Bu salgından duyduğum kaygı nedeniyle uyku düzenim bozuldu ifadesine” verilen cevapların farklılaştığı ve psikolojik sağlamlık düzeyi düşük olanların bu durumu daha yoğun yaşadığı ve aralarındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur. Literatürde bu sonucu doğrulayan bilgiler bulunmaktadır. Psikolojik sağlamlığı yüksek olan bireylerin stresli yaşam olayları karşısında duygusal veya fiziksel bozukluk yaşamayan (Sipahioğlu, 2008) yaşasalarda eski hallerine geri gelmeleri ve devam etmelerini sağlayan bir bakış açısına sahip oldukları bildirilmektedir (Parr, Montgomery ve DeBell, 1998). Psikolojik sağlamlık düzeyleri iyi olan bireylerde anksiyete belirtilerine daha az rastlandığı (Fredrickson, Tugade, Waugh ve Larkin, 2003) ve travmatik yaşantılarda bile pozitif bakabildikleri sonucuna ulaşan araştırmaya sonuçları vardır (Bonanno, Galea, Bucciarelli ve Vlahov, 2007). Alfred ve Smith, 1999 yaptıkları araştırmada psikolojik sağlamlık düzeyi iyi olan kişilerin kendileri için tehdit sayılan durumlar karşısında daha sakin kaldıkları ve tepkilerinin daha olumlu sonucuna ulaşmışlardır. Alanyazında ele alınan risk durumlarına örnek olarak savaş ve travma (Hubbard, Realmuto, Northwood, ve Masten, 1995; psikolojik problemler; (Beardslee ve Podorefsky, 1988), AIDS (Rabkin, Remien, Katoff, ve Williams, 1993) ve kanser (Antoni ve Goodkin, 1988; Özçetin-Üzar ve Hiçdurmaz, 2017) verilebilir. Psikolojik sağlamlık düzeyi düşük olanların uyku düzenlerinin daha fazla etkilendiği bulgusu alanyazında ki araştırma sonuçları ile de tutarlıdır. Psikolojik sağlamlık ile iyi uyku arasında pozitif ve anlamlı ilişki olduğunu sonucuna ulaşan araştırmalar olduğu görülmektedir (Öztürk, 2019). Psikolojik sağlamlık düzeyi düşük olan bireylerin bu süreçte daha yoğun kaygı yaşadıkları ve bu durumun günlük yaşamlarını daha olumsuz etkiledikleri söylenebilir. Davydov, Stewart, Ritchie ve Chaudieu, (2010) sorunların çözümünde güçlük veya stres gibi istenmeyen deneyimlerin zayıf psikolojik sağlamlık düzeyi ile ilişkili olduğunu ifade etmektedirler. Yüksek kaygı ve stresin uyku üzerinde olumsuz etkileri olduğu bilinmektedir. Araştırma bulgularımız kadınların daha fazla uyku problem yaşadığını göstermektedir bu durumun kadınların psikolojik sağlamlık düzeylerinin erkeklerden daha düşük düzeyde bulunmuş olması ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Literatüre bakıldığında cinsiyet açısından farklı sonuçlar olduğu görülmektedir. Bu

araştırma benzer sonuçlara ulaşarak erkeklerin psikolojik sağlık düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşan araştırma sonuçları olduğu gibi (Açıkgöz, 2016; Bahadır, 2009; Clark, 1995; Sezgin, 2016); kadınların psikolojik sağlık düzeylerinin daha yüksek olduğunu bulgulayan araştırma sonuçları da vardır (Kılıç (2014; Oktan, Odacı ve Berber-Çelik 2014; Oktan, 2008). Anlamlı fark bulan araştırmaların yanı sıra psikolojik sağlamlığın cinsiyete göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşan araştırma sonuçları olduğu da görülmektedir (Akça, 2012; Aydın ve Egemberdiyeva, 2018; Aydın, 2010; Aydoğdu, 2013; Bolat 2013; Dursun ve Özkan, 2019; Özer, 2013; Terzi, 2008). Bu süreçte psikolojik sağlık düzeyleri yüksek olan bireylerin süreci daha az psikolojik hasarla atlatacakları söylenebilir. Bulut (2016) da psikolojik sağlık düzeyleri yüksek olan bireylerin stres verici olaylarla baş edebildiklerini ve zorlu yaşam olaylarına daha kolay uyum sağlayabildiklerini ifade etmektedir. İnsanlar genel anlamda kendilerini güvende hissetmek ve olayların kontrol altında olduğunu bilme ihtiyacı hissetmektedirler. Salgın hastalık sürecinde bu ihtiyaç karşılanamadığı içinde organizma alarm duruma geçmekte, kaygı sirenleri çalmakta ve vücut stres tepkileri geliştirebilmektedir. Yaşanan bu riskli sürecin devam ediyor olması olumsuz psikolojik etkileri konusunda riskin devam ettiği anlamında gelmektedir.

Tüm durumlarla baş etmede bireye kolaylaştırıcı etki yapan psikolojik sağlık düzeyini yükseltecek çalışmaların yapılması büyük önem arz etmektedir. Psikolojik sağlamlıkla ilgili yapılan araştırmalar bazı kişilik özelliklerinin Özsayı (Dumont ve Provost, 1999), yaşam doyumu (Fredrickson, Tugade, Waugh ve Larkin, 2003), olumlu duygusallık (Tugade ve Frederickson, 2004) ve iyimserlik (Kumpfer, 1999) ve duygusal zeka (Armstrong ve Galligan, 2011; Bumphus, 2008; Özer ve Deniz, 2014; Sandel, 2007) psikolojik sağlamlıkla ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu özelliklerin bazıları geliştirilebilir özelliكتedir ve bunlara yönelik iyileştirici çalışmalar bireylerin psikolojik sağlık düzeylerini de olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir. Örneğin duygusal zekâ ile ilgili yapılacak etkinliklerin psikolojik sağlamlık üzerinde olumlu etkileri olacağı söylenebilir. Bu konuda araştırma yapacak olan araştırmacıların psikolojik sağlamlık üzerinde etkili olacak değişkenlere yönelik deneysel araştırmalara yapmalarının alana katkı yapacağı söylenebilir. Ayrıca salgın sonrasında bireylerin süreçten nasıl etkilendikleri üzerine yapılacak araştırmalarında sürecin bireyler üzerindeki etkilerini anlamaya katkı sağlayacağı söylenebilir. Covid 19 sürecinde ihtiyaç duyan bireylere çeşitli kurumlar aracılığı ile online danışmanlık hizmeti verilmesi yaşanan sorunların derinleşmesini önleyecektir. Bireylerin bu süreçte kaygıları ile baş edebilmeleri ve psikolojik sağlık düzeylerini artırmak için aşağıda yer alan hususlara dikkat etmeleri önerilmektedir.

- Güvenilir bilgi kaynaklarından edinilen bilgiler doğrultusunda gerekli tedbir davranışlarını belirlemek ve bunlarda istikrarlı olmak. Bu durum kontrol duygusunun güçlenmesine katkı yapacaktır.
- Sürekli salgın ile ilgili programları izlemekten ve bilgi kirliliğinden kaçınmak.
- Olabildiğince olumlu düşünmek, riski kabul etmek ancak gerekli tedbirleri alarak süreci sağlıklı atlatabileceğine ilişkin inancını beslemek ve temeli hayatta kalma motivasyonuna dayanan kaygının varoluş amacına hizmet etmesini sağlamak.
- Kaygının normal olduğunu kabul etmek ve bununla baş etme becerilerini geliştirmek.
- Fiziksel izolasyonu sosyal izolasyona dönüştürmemeye özen göstererek bireylerin arkadaşları ve dostlarıyla iletişimi sürdürmesi ve salgın dışındaki konulardan konuşması normalleşme sürecini hızlandırıcı bir tutum olacaktır.
- Ev içersinde birlikte keyif alınabilecek etkinlikler yapılması (egzersiz yapmak, puzzle yapmak; dijital oyunlar oynamak vb) dikkatin kaygıdan başka şeylere yönelmesine katkı sağlayacaktır.
- Mizahın iyileştirici gücünden yararlanmak ve komedi filmleri izlemek
- Enerjinin kontrol edilemeyecek şeylerden kontrol edilebilecek alanlara yönltilmesi bireyin kontrol algısını yükseltecektir. (Yeme-içme düzeni, uyku düzeni çalışma düzeni gibi)
- Kaygı sürecinde iş yarayacak gevşeme ve nefes egzersizlerine zaman ayrılması.

Bilgilendirme / Acknowledgement:

- 1-Araştırma için Gümüşhane Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan 08/07/2020 tarih ve 2020/7 sayısı ile onay alınmıştır.
2. Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, M. (2016). *Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi öğrencilerinin psikolojik sağlık ile mizah tarzları ve mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi, Mersin.
- Akça, Z.K. (2012). *Genç yetişkinlikte algılanan anne-baba tutumlarının, kendini toparlama gücü ve benlik saygısı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Antoni, M.H. ve Goodkin, K. (1988). Host moderator variables in the promotion of cervical neoplasia_I. Personal facests. *Journal of Psychosomatic Research*, 32, 3, 327-338
- Armstrong, A. and Galligan, R. (2011). Eq and psychological resilience to negative life events. *Personality and Individual Differences*, 51, 331-336
- Aydın, B. (2010). *Üniversite öğrencilerinin duygusal zeka ve umut düzeyleri ile psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Aydın, M. ve Egemberdiyeva, E. (2018). Üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlık düzeylerinin incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3(1), 37-53.
- Aydoğdu, T. (2013). *Bağlanma stilleri, başa çıkma stratejileri ile psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bahadır, E. (2009). *Sağlıkla ilgili fakülteler de eğitime başlayan öğrencilerin psikolojik sağlık düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Beardslee, W. R. ve Podorefsky D. (1988). Resilient adolescents whose parents have serious affective and other psychiatric disorders: Importance of selfunderstanding and relationships. *American Journal of Psychiatry*, 145(1), 63-69.
- Block, J. ve Kremen, A. M. (1996). IQ and ego resiliency: Conceptual and empirical connections and separateness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(2), 349-361.
- Bolat, Z. (2013). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlık ve öz-anlayışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Bonanno, G. A., Galea, S., Bucciarelli, A. & Vlahov, D. (2007). What predicts psychological resilience after disaster? the role of demographics, resources and life stres. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 75(5), 671-682.
- Bulut, B. (2016). *Ergenlerin anksiyete, sosyal destek ve psikolojik sağlık düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Bumphus, A.T. (2008). *The emotional intelligence and resilience of school leaders: an investigation into leadership behaviours*. Yayınlanmamış doktora tezi, The University of Southern Mississippi, ABD.
- Clark, P. (1995). Risk and resiliency in adolescence: The current status of research of gender differences. *Equity Issues*, 1(1), 1-13.

- Davydov, D.M., Stewart, R., Ritchie, K., Chaudieu, I. (2010). Resilience and mental health. *Clinical Psychology Review*, 30, 479-495.
- Doğan, T. (2015). Kısa psikolojik sağlamlık ölçeği'nin türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 93-102.
- Dumont, M. ve Provost, M. A. (1999). Resilience in adolescents: Protective role of social support, coping strategies, self-esteem and social activities on experience of stress and depression. *Journal of Youth and Adolescence*, 28(3), 343-363.
- Dursun, A. Ve Özkan, M.S.(2019). Ergenlerin gelecek kaygıları ile psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkiye yaşam doyumunun aracı rolü. *Yaşam Becerileri Dergisi*, 3(5), 23-37.
- Fraenkel,, J. R., Wallen, N. E. and Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York, NY: Mc Graw Hilln Education.
- Fraser, M.W., Galinsky, M.J., & Richman, J.M. (1999). Risk, protection, and resilience: Toward a conceptual framework for social work practice. *Social Work Research*, 23(3), 131-143.
- Fredrickson, B. L., Tugade, M. M., Waugh, C. E. ve Larkin, G. R. (2003). What good are positive emotions in criese? A prospective study of resilience and emotions following the terrorist attacks on the United States on September 11th, 2001. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(2), 365-376
- Gizir, C. A. (2007). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerinde bir derleme çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3, 28, 113-128.
- Gizir, C. A. ve Aydın, G. (2006) Psikolojik sağlamlık ve ergen gelişim ölçeğinin uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Türk PDR Dergisi*, 3(26), 87-99
- Gürkan, U. (2006a). Yılmazlık Ölçeği (YÖ): Ölçek geliştirme, güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(2), 45-74.
- Göka, E., Türkçapar, M. H., Sayar, K., Rashid, T., Dinç, M. ve Çakır, Z. (2020). *Kaygı çağı: salgın zamanlarında ruh sağlığı*. İstanbul: Kapı Yayınları.
- Hubbard, J., Realmuto, G. M., Northwood, A. K., ve Masten, A. S. (1995). Comorbidity of psychiatric diagnoses with post traumatic stress disorder in survivors of childhood trauma. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 34, 1167-1173.
- Hunter, A.J. & Chandler, G.E. (1999) Adolescent resilience. Image. *Journal of Nursing Scholarship*, 31(3), 243-247.
- Kararımak, Ö. (2007). *Deprem yaşamış bireylerde psikolojik sağlamlığa etki eden kişisel faktörlerin incelenmesi: Bir model test etme çalışması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Kılıç, Ş. D. (2014). *Üniversite öğrencilerinin yalnızlık ve psikolojik dayanıklılıklarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Kumpfer, K.L. (1999). Factors and processes contibuting to resilience: The resilience framework. Glantz, Meyer D. ve Johnson, Jeanette L. (Eds.), *Resilience and development positive life adaptations* içinde. 179- 225. New York: Kluwer Academic Publishers.
- Luthar, S. S. (2006). *Resilience in development: a synthesis of research across five decades*. D. Cicchetti, & D. J. Cohen (Ed.). New York: Wiley
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., ve Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562
- Luthar, S. S.; Sawyer, J. A. ve Brown, P. J. (2006). Conceptual issues in studies of resilience. Past, present and future research. *Annals New York Academy of Sciences*, 1094, 105-115.

- Masten, A.S., Reed, M.G. (2002). Resilience in development. S.R. Snyder and S.J. Lopez (Eds.) *The handbook of positive psychology* içinde. England: Oxford University Press.
- Oktan, V. (2008). *Üniversite sınavına hazırlanan ergenlerin psikolojik sağlamlıklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Oktan, V., Odacı, H., ve Berber-Çelik, Ç. (2014). Psikolojik doğum sırasının psikolojik sağlamlığın yordanmasındaki rolünün incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 140-152.
- Öğülmüş, S. (2001) Bir kişilik özelliği olarak yılmazlık. *I. Ulusal Çocuk ve Suç Sempozyumu: Nedenler ve Önleme Çalışmaları*, 29-30 Mart, Ankara.
- Özcan B. (2005). *Anne-babaları boşanmış ve anne-babaları birlikte olan lise öğrencilerinin yılmazlık özellikleri ve koruyucu faktörler açısından karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Özçetin-Üzar, Y.S. ve Hiçdurmaz, D. (2017). Kanser deneyiminde travma sonrası büyüme ve psikolojik sağlamlık. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 9(4), 388-397.
- Özer, E. (2013). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeylerinin duygusal zeka ve beş faktör kişilik özellikleri açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Özer, E. ve Deniz, M.E. (2014). Üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeylerinin duygusal zeka açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 13(4), 1240-1248
- Öztürk, H. (2019). *Üniversite öğrencilerinde duygu düzenleme stratejileri ile psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.
- Parr, D. G.; Montgomery, M. ve DeBell, C. (1998). Flow theory as a model for enhancing student resilience. *Professional School Counseling*, 1(5), 26–31.
- Rabkin, J. G., Remien, R., Katoff, L., ve Williams, J.B.W. (1993). Resilience in adversity among long-term survivors of AIDS. *Hospital and Community Psychiatry*, 44(2), 162-167.
- Ramirez, E.R. (2007). Resilience: A new concept analysis. *Nursing Forum*, 42(2), 73- 82
- Sandel, Keranen J. (2007), The effects of trauma exposure, emotional intelligence and positive emotion on resilience. Yayınlanmamış doktora tezi, Fielding Graduate University, ABD.
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: an introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Secades, X.G., Molinero, O., & Salguero, A. (2016). Relationship between resilience and coping strategies in competitive sport. *Perceptual and Motor Skills*, 122(1), 336–349.
- Sezgin, K. (2016). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlık ve dindarlık düzeylerinin incelenmesi (Dicle Üniversitesi örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Sipahioğlu, Ö. (2008). *Farklı risk gruplarındaki ergenlerin psikolojik sağlamlıklarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Taşgın E, Çetin F.Ç. (2006). Ergenlerde major depresyon: risk etkenleri, koruyucu etkenler ve dayanıklılık. *Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı Dergisi*, 13(2), 87-94.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (2020). *Salgın dönemlerinde psikolojik sağlığımızı korumak*. Ankara: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. 3 Mayıs 2020 tarihinde http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_03/30112459_ailecocuk.pdf adresinden erişildi.

- Terzi, Ş. (2006). Kendini toplama gücü ölçeğinin uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 77-86
- Terzi, Ş. (2008). Üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıkları ve algıladıkları sosyal destek arasındaki ilişki. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(29), 1-11.
- Tugade, M. M. ve Frederickson, B. L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86, 320–333.
- Winders, S. (2014). From extraordinary invulnerability to ordinary magic: A literature review of resilience. *Journal of European Psychology Students*, 5(1), 3-9.