



ISSN: 1303-0094

SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES

Cilt: 10 Sayı: 3 2011

Vol.10 No. 3 2011

**Gaziantep Üniversitesi
Sosyal Bilimler Dergisi**

**University of Gaziantep
Journal of Social Sciences**

Amaç ve Yayın İlkeleri: Atatürk İlkeleri ve Devrimleri doğrultusunda, toplum yararını esas alan derginin amacı, geniş bir dünya görüşüne sahip olan özgür bilimsel düşünce gücünü ve insan haklarına saygılı yayınları, kamuoyuna aktarmaktır. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi'nde, derginin kıstaslarına, yayın etiğine uygun olan ve bilimsel hakem raporlarınınca onaylanan makaleler yayımlanacaktır.

Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Genel Antropoloji, Arkeoloji, Coğrafya, Dil Bilimi, Eğitim Bilimleri, Felsefe, Ekonomi, İşletme, Psikoloji, Tarih, Uluslararası İlişkiler, Sosyoloji, Edebiyat kapsamında bilimsel içerikli makaleleri kapsar.

Yazım Dili: Derginin yazım dili Türkçe ve İngilizcedir. Yazıların redaksiyonunu Yayın Kurulu yapar.

Telif Hakkı: © 2010Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi'nde yayımlanan tüm yayınların telif ve yayın hakları, Gaziantep Üniversitesi'ne aittir. Dergide yayımlanan makalelerin sorumluluğu yazara(lara) aittir.

Dergi yılda 3 kez yayınlanır.

Editör Yazışma ve Abonelik Adresi: Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Bilimler Dergisi, 27310 Gaziantep TÜRKİYE

Tel: +90 3171896, **Fax:** +90 342 3601043

e-mail: sbdergi@gantep.edu.tr

Aims and Scope: It is the purpose of the Journal to bring articles to the attention of public which have independent scientific thoughts and a world-wide perspective in the framework of Atatürk's Principles and Revolutions. University of Gaziantep Journal of Social Sciences publishes scientific articles that contribute to the field of social sciences according to the referees' reports, evaluation criteria and ethics of publishing.

The Journal publishes refereed articles on theoretical or applied research in the following fields; General Anthropology, Geography, History, Psychology, Archeology, Sociology, Economics, Business Administration, Linguistics International Affairs, Educational Sciences, Literature, Philosophy.

Language: The official languages of the journal are Turkish and English. Articles are edited by Editorial Committee.

Copyright. © 2010 Gaziantep University. No parts of publication in the Journal of Social Sciences may be reproduced, stored, transmitted or disseminated, in any form, or by any means without prior permission from University of Gaziantep. Authors are responsible for all ideas in the manuscript.

Journal is published 3 issues in each year.

Editorial Correspondence and Subscription Address: University of Gaziantep, Institute of Social Sciences, Journal of Social Sciences, 27310 Gaziantep TÜRKİYE
Tel: +90 342 3171896, **Fax:** +90 342 3601043
e-mail: sbdergi@gantep.edu.tr

Uluslararası hakemli bir dergidir.

The Journal has an international editorial board.

Baskı: Gaziantep Üniversitesi Matbaası, Gaziantep. Gaziantep.

Print: University of Gaziantep Press,

ISSN: 1303-0094



1987

**GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ**

**UNIVERSITY OF GAZİANTEP
JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES**

Cilt 10, Sayı 3, Temmuz 2011

(Volume 10, Number 3, July 2011)

Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi
University of Gaziantep Journal of Social Sciences

Sahibi (Owner)

Gaziantep Üniversitesi adına
Rektör (President) Prof. Dr. M. Yavuz Coşkun

Editör (Editor-in-Chief)

Yrd. Doç. Dr. Ahmet Ağır

Eş Editör (Co-Editor)

Yrd. Doç. Dr. Servet Demir

Yayın Kurulu (Editorial Board)

Y. Doç. Dr. Ahmet Ağır

Y. Doç. Dr. Servet Demir

Doç. Dr. Selahattin Bekmez

Y. Doç. Dr. Celal Varışoğlu

Doç. Dr. Bilgehan Pamuk

Y. Doç. Dr. Sevilay Şahin

Y. Doç. Dr. İbrahim H. Seyrek

Doç. Dr. Özkan Yıldız

Danışma Kurulu (Advisory Board)

Andrejs Geske (University of Latvia, Latvia)	Mustafa Yılmaz (University of Hacettepe, Türkiye)
B. N. Ghosh (Eastern Med. Univ. North Cyprus)	Nazmiye Özgüç (University of İstanbul, Türkiye)
Bayram Ürekli (University of Selçuk, Türkiye)	Şeyma Güngör (University of İstanbul, Türkiye)
Erdoğan Didar (American University, Bulgaria)	Şinasi Aksoy (METU, Türkiye)
Ercan Tatlıdil (University of Ege, Türkiye)	Tokay Gedikoğlu (University of Gaziantep, Türkiye)
Erman Artun (University of Çukurova, Türkiye)	Tuba Üstüner (Cass Business School, UK)
Hikmet Y. Celkan (University of Gaziantep, Türkiye)	Uli Schamilogli (University of Wisconsin-Madison, USA)
Hüseyin Bağcı (METU, Türkiye)	Ülkü Şişik (University of Hacettepe, Türkiye)
Jean Crombois (American University, Bulgaria)	Yasin Ceylan (METU, Türkiye)
Kemal Silay (Indiana University, USA)	Yusuf Akan (University of Gaziantep, Türkiye)
Lelio Iapadre (University of L'Aquila, Italy)	Zeynep Hamamcı (University of Gaziantep, Türkiye)
Michael Goldman (University of Minnesota, USA)	Zuhal K. Kara (University of Harran, Türkiye)

University of Gaziantep Journal of Social Sciences is abstracted and indexed in:

ULAKBİM national index,

EBSCO Host database, and

Indexcopernius index

Akademia Sosyal Bilimler İndeksi

ERGO (Educational Research Global Observatory)

NewJour

Türk Eğitim İndeks

Cilt 10, Sayı 3, Temmuz 2011

Web: <http://sbe.gantep.edu.tr/journal>

Volume 10, Number 3, July 2011

e-mail: sbdergi@gantep.edu.tr

İÇİNDEKİLER (CONTENTS)

	Sayfalar/ pages
Analysis of Arguments in the Public Debate on the Alphabet Change in bilingual Kazakhstan <i>Lyazzat Kimanova</i>	1021-1035
CHP Teftiş Raporlarına Göre II. Dünya Savaşı Yıllarında Gaziantep <i>Metin KOPAR</i>	1037 -1055
Osmanlı Döneminde Maraş'ta İktisadi Faaliyetler: 19. Yüzyılın Sonu ve 20. Yüzyılın Başlarında <i>Harun Şahin</i>	1057 -1076
Ağ Bağlantılı Sınıf Rehberliği Uygulamasının İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Kariyer Gelişim Düzeylerine Etkisi <i>Hüseyin Doğan</i>	1077 -1098
Temel Bilgisayar Uygulamaları Dersinde Öğrenme İçerik Yönetim Sistemi Kullanımı <i>Volkan Gökova ve Mustafa Murat İnceoğlu</i>	1099 -1113
Web Tabanlı Öğretim Yönteminin Turizm Eğitiminde Akademik Başarıya Etkisi <i>Bahadır Köksalan, Tuncay Sevindik ve Atunç Olcay</i>	1115 -1142
Öğrenme Halkası Modelinin Öğrencilerin Ekolojik Ayak İzlerini Azaltmasına Etkisi <i>Özgül Keleş</i>	1143 -1160
Türkiye'de Eğitim Derneklerinin Sorun Alanlarının Değerlendirilmesi <i>Levent Eraslan ve Seydi Battal Bertlek</i>	1161 -1182
İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Cumhuriyet, Saltanat Ve Liderlik Kavramlarını Algılayışları <i>Mehmet Suat Bal ve Sultan Gök</i>	1183 -1198
İlköğretim Öğrencilerinin Epistemolojik İnanışlarıyla, Günlük Yaşam Problemlerini Çözebilme ve Akademik Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişki <i>İsmail Evcim, Halil Turgut ve Fatma Şahin</i>	1199 -1220

ISSN: 1303-0094

Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi

University of Gaziantep Journal of Social Sciences

Cilt 10, Sayı 3, Temmuz 2011

Volume 10, Number 3, July 2011

İÇİNDEKİLER (CONTENTS)

	Sayfalar/ pages
Birleştirilmiş Sınıflarda Karşılaşılan Sorunlar Ve Öğretmenlerin Bakış Açısından Olası Çözüm Önerileri (Kilis İli Örneği) <i>M. Semih Summak, A. Elçin Gören Summak ve Mehmet Serdar Gelebek.....</i>	1221 -1238
Türkiye Türkçesindeki Çok Görevli Eklerin Tespiti Ve Sınıflandırması <i>Murat Ceritoğlu.....</i>	1239 -1248
Günümüzde Gaziantep İlinde Bakırcılık <i>Melda Özdemir ve Fatma Ozan Kaya</i>	1149 -1170

Analysis of Arguments in the Public Debate on the Alphabet Change in bilingual Kazakhstan

Lyazzat Kimanova
L.Gumilyov Eurasian National University

Abstract

By focusing on an example of a public social debate on language policy, this article aims at showing the relevant contribution of argument analysis to the understanding of such debates. Argumentative discourse constitutes an essential condition for real democratic practice. Perelman & Olbrechts-Tyteca (1958: 73) point out that the commitment to argumentative practice offers an alternative to the use of violence. The relationship between argumentation and a democratic society is fundamental: argumentation is the substance of democracy, which differs from other social systems in that the only legitimate power is the power of the word. It is free will, which builds on the word alone, that enables us to live together in freedom. An important aspect of democracy, being based on a dialectic ideal, is its uncertain outcome: van Eemeren (2002: 71) characterizes democracy as «institutionalized uncertainty». Thus, insight into the functioning of argumentation contributes significantly to the understanding of democratic processes.

Keywords: Argumentation, Pragma-dialectical approach, Analytical reconstruction of arguments, Argument schemes, Loci, Argumentum model of Topics

INTRODUCTION

The analysis of a debate on language policy regarding the transition of Cyrillic script into Latin in bilingual Kazakhstan illustrates how arguments are generated and the need for them to be well embedded in their institutional and cultural context in order to be really effective. The debate analyzed here was triggered in October, 2006 at session of Assembly of peoples of Kazakhstan, by the remark of President N.Nazarbayev about necessity of livening up the switching process of the Kazakh language to the Latin alphabet. This statement made by him was a turning point in a language policy of the republic. This event was perceived as an opening signal for the discussion on alphabet change in Kazakhstan. Since then the reform of the Kazakh alphabet became one of the issues in linguistic research associated with the use of the state language which keeps coming back as a

topic of scientific forums. Different viewpoints concerning proposal of the president were commented on in Kazakhstani press. The corpus analyzed here consists of a total of 20 articles, 17 of which appeared in Kazakh language newspapers, 2 in Russian and only one in English. While part of Kazakhstani population perceive the issue as a serious threat to linguistic and cultural identity, others consider it to be unrealizable for the near future.

1. The cultural and institutional context of the debate

With independence, the impetus of alphabet change was perceived as an instrument of de-sovietization and at the same time as a means of individual nation-building, westernization, and modernization. This impetus mainly seized the three new states of NIS with a smaller Russian population – Azerbaijan, Uzbekistan and Turkmenistan. In Kazakhstan and Kyrgyzstan, by contrast, each with a considerably a higher percentage of Slavic speakers, the question of alphabet change remained an aim discussed largely by intellectual circles and individuals until in October, 2006 at session of Assembly of peoples of Kazakhstan, the President N.Nazarbayev mentioned an issue about necessity of livening up the switching process of the Kazakh language to the Latin alphabet. This statement made by him was a turning point in a language policy of the republic.

The issue about the choice of the national alphabet has in Kazakhstan rather a long history. The Soviet period became the period of numerous language experiments. In the last third of the nineteenth century, Cyrillic letters were introduced into government schools among the Kazakhs (who traditionally used the Arabic script) together with the alphabetization and education program of the Russian missionary and orientalist Nicolai I. Il'minskii (1822-91). A reformed Arabic- based script successfully adapted to the needs of Kazakh is the reason that in the 1920s the advocates of Arabic script lost ground only slowly, a phenomenon unique to Kazakhstan. Eventually, the Kazakhs – like the other Turkic peoples – had to follow the directives of the party in adopting the 'New alphabet' (i.e., the modified Latin script). Latinization, introduced in 1929, was soon well on its way. Further evidence was the hasty attempt to transform the Latin based Kazakh alphabet into Cyrillic, this strategic step of the USSR researchers in Soviet nationalism call the policy of Russification. (Tynyshpayev, 167-89).

Many of the potential voices of opposition had been silenced in the terrible purges carried out by Stalin during that decade, in which the majority of the Central Asian intelligentsia was liquidated and the remainder was reduced to unwilling collaboration with the regime. Again, linguistic reasons were given for this move but, contrary to what Soviet linguists may maintain, the Cyrillic alphabet is no better for representing the Turkic sounds than the Latin script, nor does it involve fewer diacritical marks. Extra letters for certain Turkic sounds are necessary in both systems. The contention that the non-Russian peoples of the Soviet Union, recognizing the great value of the Russian script, desired to make this switch also arouses suspicion. The Kazakh alphabet on the basis of Cyrillic was imposed in 1940. The young intelligentsia, being brought up on the values of the European

civilization, and striving to obtain recognition among the Russian scientific circles, would choose Russian as the language for their scientific works, even when their works were connected with the exploration of Kazakh land, culture and natural resources.

The penetration of Russian into the scientific domain was, of course, not accidental. Although not a result of conscious and direct language legislation, it was an outcome of the colonial administration's efforts to develop the system of education for the purpose of training a class of Russian-speaking, loyal natives that could serve the needs of colonial bureaucracy and fulfill the function of role models in the early attempts of cultural assimilation. The fact that the administration was taking education as a serious asset in Russification can be demonstrated by their willingness to collaborate with a distinctive figure among the Kazakh intelligentsia of the time—the famous Kazakh pedagogue Ibrai Altynsarin. While nominally only a school inspector for the Turgai region, Altynsarin was in fact the architect behind the network of secular schools introduced in the steppe at the end of the 19th century; the network, which, according to Martha Olcott:

...was not intended to achieve mass literacy, but to educate a small sector of society, a new elite, who it was hoped would become bilingual and accept the 'inherent superiority' of the Russian culture (and maybe even the Russian faith). (Olcott, 1985, 181)

The establishment of a network of Russian schools in the steppe was closely related to another indirect language-policy effort—the attempt to transfer the Kazakh alphabet from Arabic into Cyrillic script. As it has been mentioned, this was done for the purpose of eliminating the influence of the anti-Russian Islamic Orient. Being not only a distinguished educator, but also a recognized linguist, Altynsarin was the author of the first version of the Cyrillic-based Kazakh alphabet. According to Olcott,

Altynsarin spent his life striving against what he feared was the imminent destruction of a unique Kazakh people, who unable to adapt their nomadic economy, would slip in status and merge with the undistinguished rabble of the empire. He maintained that the successful economic transformation of the Kazakh economy would occur only if a minimal level of technical education was introduced. Altynsarin often found himself in conflict with his Russian superiors as he attempted to achieve "enlightenment" without Russification. He had to be "convinced" that the Cyrillic script was better than the Arabic one, yet he shared the Russians' belief that Kazakh needs would best be served by a network of secular rather than confessional schools. (Olcott, 1985, 187)

Altynsarin was not the only representative of the Kazakh intelligentsia who was concerned about the status of the native tongue. One of the unexpected outcomes of the human resource policy of czarism was the formation of a class of educated native individuals who were brought up in the best traditions of European education, but nevertheless remained committed to their own culture, striving to bringing to the steppe the best advantages of Western civilization and, simultaneously, to do everything possible to prevent cultural assimilation and to maintain cultural sovereignty. The contribution of these individuals to the

development of the Kazakh language was both direct and indirect. Some of them influenced the emergence of the modern Kazakh language by their literary, political and philosophical works. Others, like Baitursynov and Bukeikhanov, were initiating discussions about the purity of the Kazakh language, and about the development of a script which would better reflect the Kazakh phonological system. The last two also made a huge contribution into understanding the grammatical structure of Kazakh (see Olcott, 1985, 189).

The end of the colonial period was also marked by the rise of nationalism and marked tensions in interethnic communication. Language-related initiatives remained only a part of economic and social policy; increasingly, however, language development was being initiated by the representatives of the indigenous population.

The adoption of the Cyrillic script opened the door for the Central Asian languages to be influenced by Russian in the lexical, phonological, morphological, and even syntactic domains. Perhaps the most obvious influence has been the massive influx of Russian terms into these languages. Many languages in the young Soviet state, including those in Central Asia, were perceived to be deficient in the lexical domains considered to be most important in a Communist society, namely the language of Marxism, Soviet political structure, science and technology, and industrialization. Thus, it was necessary to introduce into the languages terms which expressed these concepts.

Although in the last few years of Soviet dominance there was a relatively free public discourse about language and alphabet – as an expression of the need to recover national self-esteem – Kazakhstan's leaders displayed caution in such matters, then and up till now. Alphabet reform was a delicate issue in a country with more Slavs than Kazakhs and with more Russophones than Kazakh –speakers; and, after independence, they were faced with the implicit (and sometimes explicit) threats of chauvinists in Russia and northern Kazakhstan to annex that part of the republic to the Russian Federation. It was a relatively a simple matter to change place and street names (and some personal ones) from Russian into Kazakh, or issue banknotes in Kazakh only – in Cyrillic script. The Law of Language adopted in August 1989 had not mentioned alphabet. Newspaper articles for this or that script. Those favoring Latinization mentioned computer compatibility (Kazakhstanskaya Pravda 31 July 1992.; Novoe Pokolenie 20 aug. 1997; Turkestan 25 Nov. 1998) and superior suitability in the technological age (Irtysh 18 Mar. 1997), or argued that it would facilitate foreign language study (Panorama 9:4 Mar. 1995), or the cultural rapprochement of the Turkic peoples (Kazakhstan Sarbazy 31 Mar. 1998) – summing up a widespread sentiment for political and cultural reorientation.

In any event, Kazakhstan participated in the meetings of high – ranking representatives from the five Turkic republics convened in Turkey in 1992 and 1993, in which it was eventually agreed in principle to adopt the Latin script. Kazakh linguists and turcologists showed a sustained interest in the matter (Kazakhstanskaya Pravda 31 July 1992; Zaman - Kazakhstan 12 Jan. 1996). Among

these specialists, Abduali Kaidarov, then director of the Institute of Linguistics of the academy of Sciences of Kazakhstan and chairman of the Kazakh language society (Kazak tili) , argued for the introduction of the Latin alphabet in an important initiative taken in 1992. In 1993, he went a step further by proposing a revised version oriented towards the Common Turkic alphabet. Another important move came in 1995 from the well-known turkologist K.M.Musaev who advocated a combination of elements of the Kazakh Latin script used in the 1930s and the Turkish Latin script. The campaign for developing a new Latin alphabet has been well received by specialists at the Institute of Linguistics of the of Kazakh Academy of Sciences (conversation with Prof. Kobei Kusainov, Almaty, 28 March 1997; notes by Professor Abduali Kaidarov, e.g. in *Egemen Kazakhstan* 6 Jan. 1996) and continues to occupy the minds of language specialists in other institutions in the country (*Kazak Adebieti* 24 Feb. 1998) and abroad. A current scientific project sponsored by a program of the European Union for cooperation with scientists from the New Independent States and the Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan is evaluating the suitability of the current Kazakh script and plans to make recommendations for a Kazakh alphabet and orthography reform. Others spoke up for the Cyrillic alphabet, in which important Kazakh works had been published (KP 6 June 1995). In fact it is estimated that more than 90% of all the available literature in Kazakh is printed in the current Cyrillic – based Kazakh script (Kirchner 1999). Another argument, not shared by many, pointed out the satisfactory adaptation of the Cyrillic script to the Kazakh language, and the fact that Russian served perfectly well as a ‘bridge’ between the nationalities, especially in the face of an admitted slowdown in the development of Kazakh scientific and technological terminology (*Russki Yazik I Literatura v Kazakhskoi Shkole* 1995, № 7-8:35).

When in 1993 the first Constitution of Kazakhstan declared Kazakh to be the state language and Russian to be the language of interethnic communication (adopting this division of statuses from the 1989 Law on Languages of the Kazakh Soviet Socialist Republic), the language issue became a topic of heated debate between Russian and Kazakh nationalists. It triggered confrontation in Parliament and in society at large.

Under pressure from Russians and other Russophones, including ethnic Kazakhs, the 1995 Constitution elevated the status of Russian to that of an official language, although the text of the constitution is obscure : ‘In state organizations and in local government bodies, Russian is officially used on an equal footing with Kazakh’ (Constitution of the Republic of Kazakhstan, 1995, Article 7).

Satisfying the linguistic claims of Russians and other Russophone residents of the republic was a necessary political step in order to prevent interethnic conflict in society. Granting Russian status equal to that of Kazakh, as an official language, became an indicator of political equality – a crucial condition for integration of Russians in the state.

2. Issues and standpoints

Concerning the issue of alphabet change in Kazakhstan two major standpoints can be defined: the first party (protagonist) argues for the switching to Latin, the second

party (antagonist) is for keeping to Cyrillic. The articles and editorials coming up on the very issue are published in Russian or Kazakh language press, where the platform function of the newspapers is prominent, where the form of presentation is merely reporting; the discourse is of argumentative nature.

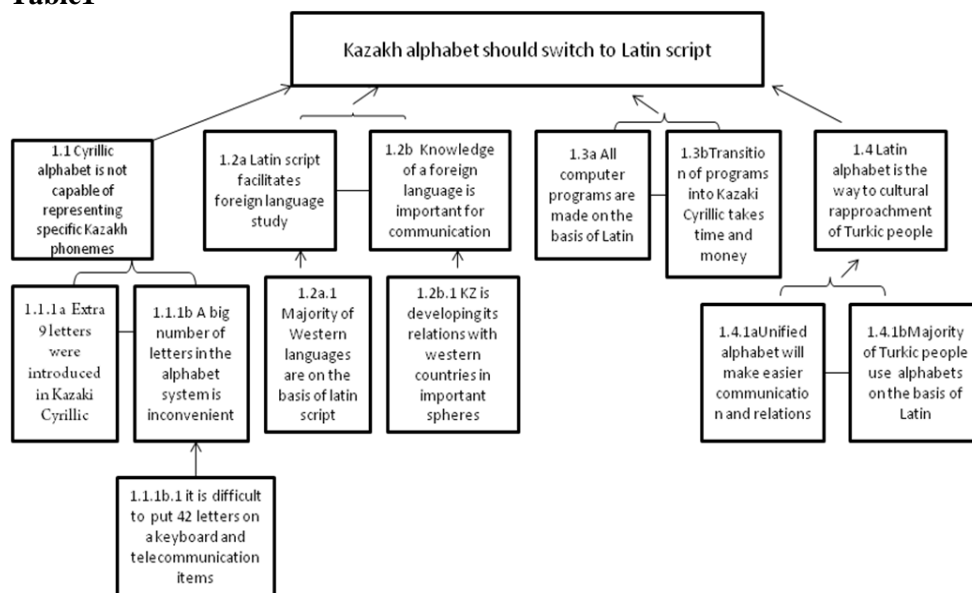
The pragma-dialectical approach to argumentation language use proposes a *model of critical discussion* for showing how a difference of opinion can be resolved (Van Eemeren & Grootendorst 2004). Argumentative language is always to be seen as part of an exchange of views between two parties, even if, as in the present debate in newspapers on the alphabet transition in Kazakhstan, the exchange of views takes place by way of a monologue. The monologue of the protagonist, who puts forward and defends his/her standpoint, is a specific kind of critical discussion where the role of the antagonist remains implicit: “*Even if the role of the antagonist is not actively and explicitly performed, the discourse of the protagonist can still be analysed as a contribution to a critical discussion: The protagonist makes an attempt to counter (potential) doubt or criticism of a specific or non-specific audience or readership.*” (Van Eemeren & Grootendorst, 2004, 59).

As our concern is public discussion, which touches different spheres of life, there are many editorials, interviews by people from different spheres speaking from their own perspectives on the issue published in different types of media. As the basic corpus were selected interviews from authorities in various spheres and we deal with *implicit argumentative discussion*. Examining the corpus of analysis concerning alphabet change, were identified two major standpoints, and one shared only by a little minority. Different arguments were advanced for the defense of the standpoint in relation to the areas of interest: for linguistic, educational, cultural, social, economic, technical reasons.

In order to arrive at a reasonable evaluation of argumentation, its structure must be carefully identified. The simplest argumentation consists of just one single argument, but the structure of argumentation can also be much more complex. Multiple argumentation, for instance, consists of more than one alternative defence of the same standpoint. And in coordinative argumentation, several arguments taken together constitute the defence of the standpoint. Another complex argumentation is subordinative argumentation, with arguments supporting arguments. Complex argumentation can always be broken down into a number of single arguments. And that is exactly what happens when the argumentation structure analyzed. For the defence of the standpoint 1 were advanced several autonomous arguments, and here we have multiple argumentation. These defenses do not depend on each other to support the standpoint and, are, in principle, of equal weight. Each defense could theoretically stand alone and is presented as if it were sufficient to defend the standpoint. To show clearly that the arguments that form part of multiple argumentation all support the same standpoint, each argument is assigned the number of the standpoint followed by a number of its own: 1.1, 1.2, 1.3, and so on. Each separate argument has an arrow leading to the standpoint. Each single argument can be supported by coordinative or subordinative arguments. In coordinative arguments the relatedness of single arguments is emphasized by

linking them with horizontal lines and by assigning them all the same number, followed by a letter (1.1a, 1.1b, 1.1c, etc.) Subordinative argumentation is indicated by the use of decimal points. Subarguments are indicated by two points (1.1.1 or 1.1.1a or 1.1.1'). To emphasize that subordinative argumentation consists of a chain of arguments that are dependent on each other, they are represented in the schematic overview as a series of “vertically connected” arguments, linked with arrows. In our structural reconstruction of arguments multiplicity, coordination, and subordination occur in combination, as is illustrated in table 1:

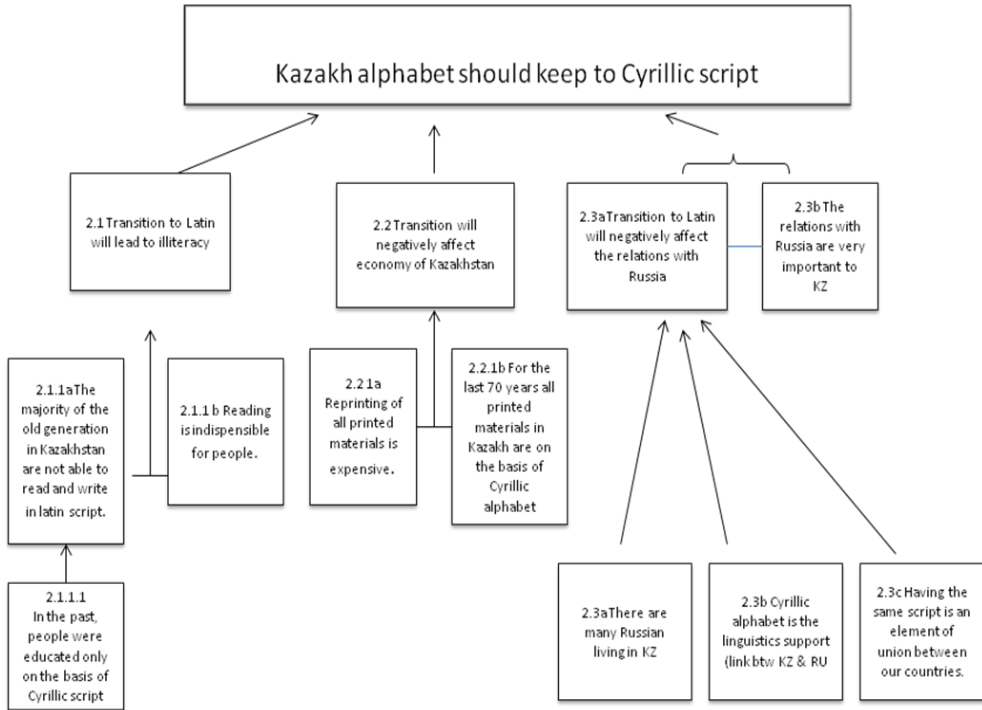
Table 1



In table 1 presented the results of the analysis. Sometimes it is difficult to distinguish coordinative argumentation from multiple, and the only way is to go by the content of the arguments and the standpoint. In 1.1 argument is single and is intended as a separate defense of the standpoint and it is supported by coordinated subarguments as in 1.4. 1.2a is not in itself sufficient argument and have to be taken together with 1.2b; therefore argumentation is coordinative as in 1.3a coordinated with 1.3b. In this kind of coordinative argumentation, there is only one line of defense so that if any part of it is eliminated, the whole defense is weakened or even destroyed.

In table 2 is illustrated the results of the analytical reconstruction of the standpoint 2 of the opposing party (antagonists).

Table 2



Using the ideal model as a guide, the reconstruction aims to produce an *analytic overview* of all components of a discourse or text that are pertinent to the resolution of a difference of opinion. Pursuing this aim involves examining exactly which points are at issue, which procedural and material points of departure are chosen, which explicit, implicit, indirect and unexpressed arguments are advanced, which argument schemes are used in each single argumentation, and how the argumentation that is formed by combining single argumentation is structured. By extracting in the analysis all the explicit and implicit parts from the argumentative discourse or text that play a role in the resolution process, everything is utilized that can be relevant to a considered evaluation. (van Eemeren and Grootendorst , 2004)

When evaluating argumentation, the argumentation must first be checked for logical and pragmatic inconsistencies. A *logical inconsistency* is when statements are made that, because they contradict each other, cannot possibly both be true. When argumentation contains two statements that, although not logically inconsistent, have consequences in the real world that are contradictory, it is called *pragmatic inconsistency*. Then each individual single argument must be assessed to determine whether it is based on valid reasoning. To do this, any unexpressed elements must be made explicit. Argumentative discourse can be defective in various ways. There may be contradictions in the argumentation as a whole, and individual arguments may be unacceptable or otherwise flawed. To assess the soundness of argumentation and to determine whether the standpoint has been

conclusively defended, it must be checked for such weaknesses. To be considered sound, a single argument must meet three requirements: each of the statements that make up the argument must be acceptable; the reasoning underlying the argument must be valid; and the “argument scheme” employed must be appropriate and correctly used. (Frans van Eemeren, Rob Grootendorst and Francisca Hencemans 2002)

The acceptability of argumentative statements is easier to determine in some instances than in others. There are statements whose acceptability can be established with no problem. For example in table 1 there is an argument 1.3a advocating the standpoint 1:

All computer programs are made on the basis of the Latin script.

The argument is factual and can be agreed on quickly but is not sufficient in itself to be sound, and has to be taken together with 1.3b.

Of course, in many other instances it is very difficult to agree on the acceptability of a statement, particularly if it involves a complex matter or strongly tied to particular values and norms:

1.2a Latin script facilitates foreign language study.

1.4 Latin alphabet is the way to cultural rapprochement of Turkic people .

2.3a Transition to Latin will negatively affect the relations with Russia.

If such statements are not supported by further argumentation, the party’s argumentation as a whole may not be accepted as an adequate defense (or refutation) of the standpoint. It might be the case that the audience has accepted them already at an earlier stage, or accepts them as they are, without any further support. They may, however, be regarded as a problem by an outside critic who reflects more carefully on the argumentation. This problem can only be solved by gathering independent evidence. For instance, in argumentation 1.4 the soundness can be checked by making unexpressed elements explicit or by asking critical questions. The author of the argument aims to state that: *If majority of Turkic people are now using alphabets on the basis of Latin script, then they have a unified alphabet, which leads to unification of Turkic people.* By this we made implicit premise: *Unified alphabet is the cause to strong relationship* explicit. And ask a critical question if it is always the case that a unified alphabet leads to unification. And immediately emerges the contra argument: Many Arabic countries for hundreds of years have been using Arabic script or Slavic people Cyrillic and it is not the case that they, necessarily, are in good relationship. And there is, as well, the fact that the majority of countries of Turkic origin are now using alphabet on the basis of Latin, but different variants of it. In any case, there is no one unified script for all Turkic peoples. Thus it was identified that advanced argument 1.4 is not always valid.

A single argument can be considered sound only if the underlying reasoning is logically valid or can be made valid. If the underlying reasoning is logically invalid, then the argument is not an acceptable defense or refutation. For instance, argument 2.1 in table 2 is based on valid reasoning and easily can be agreed on, because the subarguments are acceptable. It is true that *the majority of the old generation in Kazakhstan is not able to read and write in Latin script and reading is*

indispensable for people and also true that *in the past, people were educated mostly on the basis of Cyrillic script*. To this argumentation a Kazakhstani linguist A.Kaidar in the interview states the following: “Some consider that transition to Latin will lead to illiteracy. In my opinion, this is erroneous opinion. It is possible to master Latin alphabet and learn to write its letters in two-three weeks. It will not cause special difficulties. At the same time we will keep ability to read and write in Cyrillic”. Still it is difficult to suppose all population of Kazakhstan to master Latin script in such a period.

The soundness of an argumentation also depends on how it employs one of the possible argument schemes. By means of argument *scheme*, the arguments and standpoint being defended are linked together in a specific way, which may or may not be done correctly. There are three main categories of argument schemes, and they characterize three different *types of argumentation*. For each type of argumentation, there is a particular relation between the argumentation and the standpoint. We can demonstrate these three types of argumentation by the following examples:

1. Kazakh alphabet should switch to Latin script
 - 1.1 The majority of advanced and developed countries use Latin alphabet. (1.1') (Using Latin script is a symptom of being advanced.)
2. Kazakh alphabet should keep to Cyrillic script.
 - 2.1 Majority of countries of Turkic origin have already switched or switching to Latin script either. (2.1') (And Kazakhstan, analogously, should not be behind of this process.)
3. Kazakh alphabet should keep to Cyrillic script.
 - 3.1 Transition to Latin will negatively affect economy of Kazakhstan. (3.1') (Transition causes expenses (reprinting, making up new programs, etc.))

These arguments each represent a different type of argumentation. This becomes clear if one considers unexpressed premises. In particular, they provide more information about the type of connection between the explicit reason and the standpoint. In the first argument, the argumentation is linked to the standpoint by claiming that one thing (using the Latin script) is *symptomatic* to another thing (being advanced). In the second argument, an *analogy* is made between one thing (countries of Turkic origin) and another (Kazakhstan). In the third argument, one thing (transition to Latin) is presented as being the cause of another (expenses).

For each argumentation, different criteria of soundness are applicable. To determine whether a given argument meets the criteria relevant to that type argumentation, certain critical question must be asked. For an adequate evaluation, it is thus essential to carefully distinguish the main types of argumentation and to ask the right set of critical questions.

3. Locus analysis of the argumentation based on the Endoxon of the nature of the Republic of Kazakhstan

After accomplishing an analytical reconstruction from the pragma – dialectical perspective (van Eemeren, Grootendorst, Jacobs, Jackson 1993), the analysis makes use of the *Argumentum Model of Topics* (AMT), set up in the Institute of Linguistics and Semiotics, University of Lugano, in particular by Eddo Rigotti and Sara Greco-Morasso (see Rigotti 2006, 2009a, 2009b; Rigotti & Greco-Morasso 2006). The analysis of argumentation based on this model allows, on the one hand, to offer a very precise detail of the inferential structure of arguments. On the other hand, it allows to highlight the relation between the arguments and their premises, i.e. to explicitly connect arguments with the opening stage and, more in particular, with the context of the argumentative interaction (Rigotti 2006). The AMT can therefore be integrated in the analytical reconstruction of argumentation based on the model of critical discussion. Aiming at a representation of argument schemes able to monitor the inferential cohesion and completeness of arguments, AMT focuses on two components of argument scheme that could be distinguished, using pragma-dialectical terms, as *procedural* and *material* respectively.

The *procedural* component is based on the semantic-ontological structure that generates the inferential connection from which the logical form of the argument is derived.

The *material* component integrates in the argument scheme the implicit and explicit premises bound to the contextual common ground (Rigotti 2006).

Four main reasons can be identified to adopt the AMT perspective as a tool for the analysis of the inferential organization of arguments:

1. The inferential organization of actual arguments is made more explicit.
2. The argument premises are identified in such a way that allows distinguishing the procedural premises from the material (endoxical) ones and focusing on the crossing point between the procedural and the material components.
3. The context-boundness of arguments is made evident (see also Rigotti 2006) by eliciting endoxon and datum within the material component of the argument scheme.
4. As Garssen (2001: 91) remarks, argument schemes can be distinguished “because each scheme comes with different critical questions”. Walton, Reed and Macagno (2008: 3 and *passim*) also highlight the significance of critical questions to evaluate argument schemes. In this relation, the AMT can support the elicitation of the possible critical questions that are relevant for each knot of the Y-structure (see Christopher-Guerra 2008) and specify to what exact Knot the validity problems bound to an argument are connected (Eddo Rigotti, Sara Greco Morasso, 2009) .

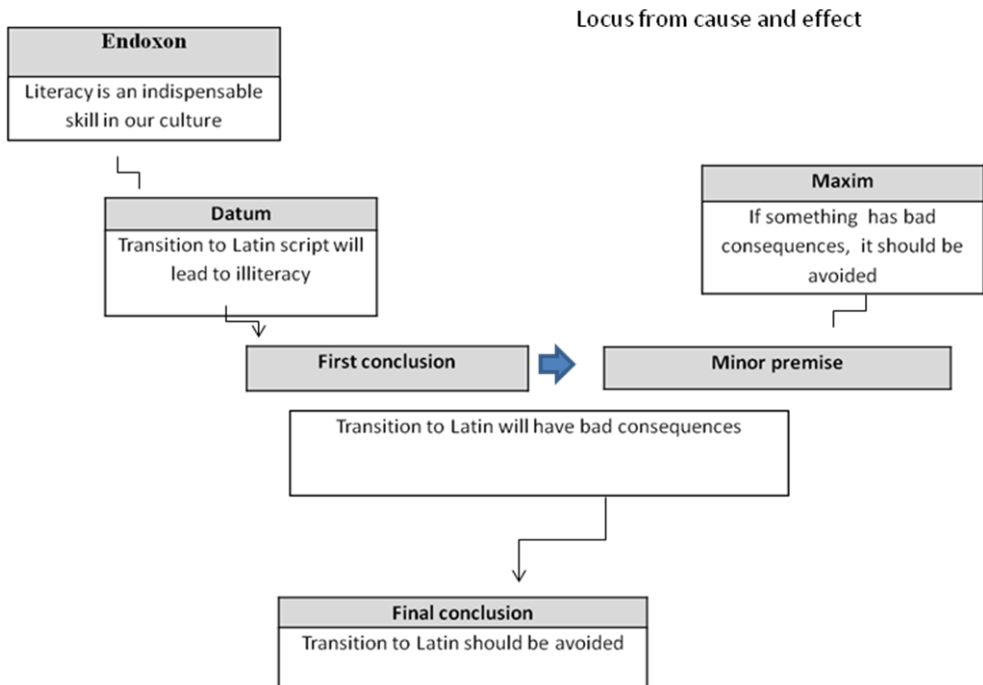
Let us represent the essential ingredients of argument 2.1 (*Transition to Latin script will lead to illiteracy*) with the Y-structured figure proposed by Rigotti within a recent re-elaboration of the ancient doctrine of Topics (see Rigotti & Greco 2006, 2009; and in Rigotti 2006, 2009a&b). The general principle underlying the reconstruction of the inferential structure of this argumentation is that of finding those implicit premises that are necessary in order for the argumentation to be valid

from a logical point of view. Such operation is part of an analytical reconstruction of argumentation.

The reasoning procedure underlying the argumentation is developed on the right line, which starts from a maxim, i.e. an inferential connection generated by an ontological relation (locus), that activates a logical scheme leading, through a minor premise, to the final conclusion, the latter corresponding to the standpoint, or claim.

On the left line, we find the argument's material starting points, i.e. premises that must be shared by the co-arguers in order to ascertain the minor premise of the procedural line, and justify the final conclusion. Of course, only if the maxim is valid and the minor premise is actually the case, the conclusion can be correctly drawn.

The minor premise is the result of a syllogistic procedure whose major and minor premises correspond to two specific types of material premises: the major premise corresponds to an *endoxon*, i.e. a principle based on an opinion generally accepted within a certain context or community (a university, a country, etc...); the minor premise (not to be confuse with the minor premise of the procedural component on the right side) is a *datum*, i.e. a factual assertion presented as specifically related to the particular situation of discussion.



First, the standpoint to be supported, which has already been identified, becomes the final conclusion of the reasoning, insofar as it is the statement that the whole argumentation intends to demonstrate. Then, on the basis of the argument identified, it is possible to elicit the hooking point and thus the locus on which the argumentation is based. In our case, the “avoidance” of the Latin script is connected

with its bad consequences. More specifically, it is now possible to identify the maxim actually working as a major premise of the syllogistic reasoning based on this argument scheme, which can be formulated as: “If something has bad consequences, it should be avoided”. Combining the maxim with the final conclusion, it clearly emerges that the minor premise, still missing in the reconstruction, should be: “Latin script will cause bad consequences”.

Considering the minor premise of this reasoning, it is clear that it needs some backing in turn— that, *literacy is, indeed, indispensable*. Such a statement, thus, becomes the final conclusion of another reasoning which, rather than being anchored to a logical principle like the maxim derived from the locus, stems from a major premise referring to the interlocutors’ common ground in terms of shared knowledge, beliefs and values. We can formulate such premise as: “*Literacy is an indispensable skill in our culture*”. In the AMT, such premises bound to the common ground are named with the term employed by Aristotle, who first elaborated on the significance of the relation with shared premises in argumentation, namely *endoxon*. The minor premise connecting the endoxon to the conclusion is normally a datum that is part of evidence for the interlocutors or that is presented as such: in our case, “*Transition to Latin will lead to illiteracy*”, which is declared by the antagonist. The importance of the combination of these components resides in the advantage it brings to the analysis of the inferential structure of arguments in terms of their logical consistency and persuasiveness. The “quasi y-shaped” graphical representation presented in Figure 20 has been introduced in the AMT in order to highlight the crossing of lines of reasoning stemming from premises of different nature that are present in real argumentation. It intends to provide a more complete account of all the inferential passages (based on syllogistic reasoning) that are effectively at work in argumentation. In this sense, this model is proposed, from a methodological point of view, as integration to the methodology of the analytical reconstruction. It is also important to specify that such a reconstruction of the inferential structure of actual argumentative moves is preliminary to their *evaluation* in terms of logical consistency and persuasiveness and allow identifying potential mistakes, fallacies and other manipulative processes.

Especially the endoxical components of the *locus* analysis of the argumentation has shown the vital importance of the communicative context for generating and evaluating arguments. The knowledge of the specific context in its institutional and interpersonal dimensions (Rigotti 2007: 522–524) allows the inclusion of the audience and the common ground in the process of argument generation. It also permits an evaluation of the arguments by means of critical questions (Walton 2005: 54) with respect to the applicability of the locus to the specific context and with respect to the validity of the values expressed by the endoxon for the addressed audience. These aspects usually remain implicit in argumentation. The efficiency of the argumentation analyzed here cannot only be put down to their inferential validity (thanks to its topical component), but also to its persuasiveness which has its origin in the endoxical component. It is adapted to an audience that is familiar with and committed to the peculiarities of Kazakhstan, its culture, its institutional and social bilingualism and its ethnical structure.

CONCLUSION

The analysis of the debate based on a pragma-dialectic approach to argumentation theory and on the model of critical discussion (van Eemeren & Grootendorst, 2004), on the one hand, allows us to obtain an overview of the debate and its dialogic nature, and, on the other hand, the analysis of strategic manoeuvring in the argumentation stage, especially by means of a *locus* analysis, elucidates the mechanisms of single argumentation strategies. The overview of the debate permits a closer look at the mixed discussion with two standpoints. The standpoints regarding the issue of the alphabet reform are opposing.

This paper has illustrated the reconstruction and evaluation of a complex argumentation developed within a specific social context. As well, was made an effort to integrate the reconstruction of the argument structure with the reconstruction of the argument scheme proposed by AMT. By reconstructing the arguments advanced for and against new alphabet script, the fallaciousness and soundness of arguments were identified. Sometimes arguments may seem sound and valid, which fallaciousness can be made clear only by making analytical reconstruction from the perspective of argumentation theory.

REFERENCES

- Christopher-Guerra, S. 2008. 'Themen, Thesen und Argumente zur Position des Italienischen in der viersprachigen Schweiz'. *Studies in Communication Sciences* 8 (1): 135-159.
- Constitution of the Republic of Kazakhstan, 1995, Article 7
- Eemeren, F. H. van, and R. Grootendorst (2004). *A systematic theory of argumentation: The pragma-dialectical account*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eemeren, F. H. van, R. Grootendorst, and A. F. Snoeck-Henkemans (2002). *Argumentation: Analysis, evaluation, presentation*. Mahwah (NJ): Erlbaum.
- Eemeren, F. H. van, Grootendorst, R., Jackson, S. & Jacobs, S. (1993). *Reconstructing Argumentative Discourse*. Tuscaloosa/London: The University of Alabama Press.
- Garssen, B. 2001. Argument schemes. In *Crucial concepts in argumentation theory*, ed. F. H. van Eemeren, 81-99. Amsterdam: Sic-Sat.
- Nazarbayev, N. "Message of the President of the Country to the People of Kazakhstan," *Kazakhstan-2030* (London: Embassy of the Republic of Kazakhstan, 1998)
- Olcott, M. "The Politics of Language Reform in Kazakhstan." In *Sociolinguistic Perspectives on Soviet National Languages: Their Past, Present, and Future*. ed. Isabelle Kreindler, 345-61. New York: Mouton de Gruyter, 1985.
- Perelman, C. & Olbrechts-Tyteca, L. (1958). *Traité de l'argumentation: la nouvelle rhétorique*. Paris: P.U.F.

- Rigotti, E. (2006). Relevance of context-bound loci to topical potential in the argumentation stage. *Argumentation* 20(4): 519-540.
- Rigotti, E. (2009a). 'Whether and how classical topics can be revived in the contemporary theory of argumentation'. In: F. H. van Eemeren and B. J. Garssen (eds), *Pondering on problems of argumentation*, New York: Springer, pp. 157-178
- Rigotti, E. (2009b forthcoming). 'Locus a causa finali'. In *Word meaning in argumentative dialogue*, ed. G. Gobber, S. Cantarini, S. Cigada, M. C. Gatti and S. Gilardoni. Special issue of *L'analisi linguistica e letteraria* 2009/2.
- Rigotti, E., and S. Greco Morasso (2006). Topics: the argument generator. Argumentation for financial communication. Argumentum eLearning module. www.argumentum.ch
- Rigotti, E. and Greco Morasso, S. (2009), Comparing the Argumentum-Model of Topics with other contemporary approaches to argument schemes; the procedural and the material components
- Tynyshpayev, Mukhamedzhan. *Istoriya Kazakhskogo Naroda*. Almaty: Sanat, 1998.
- Walton, D. (2005). How to Evaluate Argumentation Using Schemes, Diagrams, Critical Questions and Dialogues. In: M. Dascal et al. (eds.). *Argumentation in Dialogic Interaction. Studies in Communication Sciences* Special Issue: 51-74.
- Walton, D., C. Reed, and F. Macagno. 2008, *Argumentation schemes*. Cambridge: Cambridge University Press

Newspapers and Journals:

- Egemen Kazakhstan 6 Jan. 1996
- Irtys 18 Mar. 1997
- Kazak Adebieti 24 Feb. 1998
- Kazakhstanskaya Pravda (31 July 1992; 6 June 1995; 13 Mar.1996; 19 Feb.1998)
- Kazakhstan Sarbazy 31 Mar. 1998
- Novaya Gazeta 5 July 1996;
- Novoe Pokolenie 20 aug. 1997;
- Panorama 9:4 Mar. 1995
- Russki Yazik I Literatura v Kazakhskoi Shkole 1995, № 7-8:35
- Turkestan 25 Nov. 1998
- Zaman - Kazakhstan 12 Jan. 1996

CHP Teftiş Raporlarına Göre II. Dünya Savaşı Yıllarında Gaziantep

Gaziantep during World War II according to the Inspectional Reports of CHP

Metin KOPAR*
Adıyaman Üniversitesi

Özet

Parti Müfettişliği, 1923 yılında CHP'nin bir örgüt ve siyasî bir parti olarak görevlerini yerine getirebilmesi amacıyla öngördüğü siyasî reformlardan biri olarak uygulanmıştır. Amaç, parti örgütü üzerinde denetimi sağlamak ve partinin geleneksel merkeziyetçi yapısını güçlendirmektir. Müfettişler bölgeleri dâhilindeki vilayetlerin yol ve nakil vasıtaları ve mevsimlerin seyri bakımından, senede iki defa olmak üzere, yapacakları teftişleri programlayarak, hangi ay nerede bulunacaklarını bildirir bir teftiş plânı tanzim edip, CHP genel sekreterliğine göndermişlerdir. Bu çalışma gerek Gaziantep bölgesi parti müfettişlerinin ve gerekse de Gaziantep mebuslarının 1941-1945 dönemi içerisinde tanzim ettikleri teftiş raporları ışığında Gaziantep'in sosyo-ekonomik ve kültürel durumunu tespit etmek amacıyla yöneliktir.

Anahtar Kelimeler: CHP, Müfettişlik, Gaziantep, Ekonomi, Eğitim, Sağlık

Abstract

The Party Inspectorship, under the special circumstances of the period, has been held as one of the political reforms carried out by RPP so as to fulfil its duties both as an organisation and a political party. The aim has been to exercise supervisory control over the party organisation and to make the party's traditional centralist structure strong. The inspectors would schedule their inspections twice a year in terms of means of transportation and course of seasons in their own provinces, would prepare a plan for the inspections, informing as to where they would be in which month, and would send them to the secretariat general of RPP.

This paper aims to ascertain the socio-economic and cultural status of Gaziantep in the light of the inspection reports drawn up by both the party inspectors of the district of Gaziantep and the deputies of Gaziantep during 1941-1945.

Key Words: CHP, Inspectorship, Gaziantep, Economy, Education, Health

* Yazışma Adresi: Adıyaman Üniv. Fen Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü
E- mail: m.kopar@hotmail.com

GİRİŞ

1923-1946 dönemi Türk siyasi tarihinde “Tek Parti Dönemi” olarak adlandırılır. Bu dönemde CHP kendi örgüt teftiş mekanizmasını belirlemiş, bu parti teftiş mekanizması yeni nizamname ile oluşturulmuştur. CHP’de ki Parti Müfettişliği, bir kurum olarak yeni değildi. Aksine, Parti Müfettişliği, İttihat ve Terakki Cemiyeti’nin nizamnamesinden alınarak, ilk kez 1923 yılında, yani daha CHP’nin kuruluşunda kabul edilmişti. Vilâyetler münakale durumlarına göre teftiş bölgelerine ayrılır. Her teftiş bölgesi de o bölgeye dâhil bir vilayetin adıyla anılır. Bu bölgelerden birine bir parti müfettişi gönderilirdi¹.

Cumhuriyet Halk Parti Nizamnamenin 82. maddesine göre “Mıntıka Müfettişliklerinin” kurulması öngörüldü. Bu madde gereğince 1925 yılında CHP İstanbul İl Kongresi başladıktan bir ay sonra bütün ülke 14 Parti Müfettişliği mintıkasına ayrıldı ve bu mintıkların her birinin başına bir müfettiş atandı². Parti Müfettişleri oldukça geniş yetkilerle donatıldı. 1927 Nizamnamesinde de belirtildiği gibi müfettişler mintıkları dâhilinde partinin en büyük temsilcisi olup, partinin ve örgütün tüm işlerinin düzenlenmesi ve kontrolü ile görevlendirilmişlerdir³. Parti Müfettişliği, daha sonraki yıllarda da sürdürülmüş fakat 1931 yılında kabul edilen Parti Nizamnamesi ile kaldırılmıştı⁴. Ancak bu durum, 1935 tarihli nizamname ile tekrar devam etti. Yeni nizamnamede, Parti Müfettişleri’nin, Umumi İdare

¹ **CHP Teftiş Talimatnamesi**, Ankara 1943, s. 3.

² Madde 37. Mütteaddit Vilayetler bir daire-i teftiş olmak üzere memleket teftiş mintıklarına taksim olunur ve her mintıkada da bir müfettiş bulundurulur.

Madde 38. Müfettişler; 32’nci maddeye tevfikân umumi heyet-i idarece intihap ve riyaset divanınca tayin olunurlar.

Madde 39. Müfettişler; mintıkları dâhilinde Fırka umur ve muamelâtının nazımı ve Fırkanın, o mintıkada en büyük mümessilidir. Mutemetlerle heyet-i idarenin ve Fırka teşkilatına dâhil bilcümle müessesatın muamelât ve hesabatını murakabe ve teftiş ve usulüne mugayır gördükleri hususatı tashih ederler.

Madde 40. Siyasî, içtimai, iktisadi, kültüre ait ve bunlara mümasil bilcümle teşekküllerin heyet-i müdirelerine gireceklerin namzetlikleri Fırka müfettişlikleri tarafından tasvip olunduktan sonra ilan olunur.

Madde 41. Müfettişler Kaza ve Vilayet Kongreleri tarafından yapılan intihabatta feshi mucip cihet gördükleri halde yeniden intihabat yapılmak üzere o gibi intihabattın feshini esbab ile umumi heyet-i idarenin kararını arz ederler.

Madde 42. Müfettişler kâtib-i umumilikçe tayin edilecek tarihte lâakal senede bir defa fırka merkezinde ictima ederler.

Madde 43. Mıntıka müfettişlikleri tarafından vuku bulacak tebligatı, mintıklarındaki bilûmum teşkilât kabul ve icraya mecburdur.

Madde 44. Müfettişlerin vezaif-i müteferriası umumî heyet- i idarece hususi bir talimatname ile tesbit edilir. bkz., Mete Tuncay, “CHP’nin 1927 Kurultayının Öncesinde Toplanan İl Kongreleri”, **Atatürk Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi (Atatürk Özel Sayısı)**, C. 36, No: 1-4, (Ocak-Aralık 1981), s. 281-333.

³ Önder Duman, “CHP Teftiş Raporlarına Göre Giresun’un Sosyo-Ekonomik Kültürel Durumu (1935-1945)”, **Uluslar Arası Giresun ve Doğu Karadeniz Sosyal Bilimler Sempozyumu**, 09-01-2008, Giresun, s.168-171.

⁴ “Fırka teşkilatının teftiş ve murakabesine Umumi İdare Heyeti azaları memur olabileceği gibi Fırka mebus veya mensupları da bununla tavzif edebilir. Teftiş vazifeleri ve zamanları, lüzuma göre katib-i umumilikçe tayin edilir.” Mete Tuncay, **T.C.’nde Tek-Parti Yönetimi’nin Kurulması (1923-1931)**, İstanbul 1989, s.434.

Heyeti'ne, Umumi İdare Heyeti üyeleri arasından, partili mebuslardan ya da parti mensuplarından atanabileceği hükme bağlanmıştı

CHP Teftiş Talimatnamesi, Umumi İdare Heyeti tarafından hazırlanarak, 21 Haziran 1939'da CHP Genel Başkanlık Divanı'nca kabul edildi. CHP Teftiş Talimatnamesi'nin giriş kısmında, "parti teşkilat merkezinin sıkı bir kontrol altında bulunması ve devamlı rehberliği ile çalıştırılması hususu" vurgulanıyordu. CHP Teftiş Talimatnamesi, parti örgütünün çalışmalarını, parti müfettişleri aracılığı ile "daimi teftiş ve murakabe altında bulundurmak" amacıyla hazırlanmıştı. 1939 yılında kabul edilen nizamname ile yeniden parti teşkilatı içine dâhil edildi. Genel Sekreterlikçe mebuslar arasından seçilen müfettişler, 1939 nizamnamesine göre, bölgelerindeki parti örgütlerini kazalara kadar yılda en az iki kez denetleyecekler, Meclisin yaz tatili müddeti hariç olmak üzere yılda en az altı ay mıntıklarında bulunacaklar ve bu süre zarfındaki gözlemlerini raporlar halinde Ankara'ya sunacaklardı. Müfettişler bir yerde memleketin asayişini ve rejimin emniyetini bozacak hareketlere ve niyetlere dair bir haber aldıktan sonra bunu en çabuk bir vasıta ile derhal o mahallin en büyük Mülkî Amirlerine ve Genel Sekreterliğe bildireceklerdi. Parti örgütü bulunan iller, duruma göre 1-3 vilâyeti ihtiva eden teftiş bölgelerine ayrılacak ve bu bölgelere birer Parti Müfettişi seçilip, tayin edilecekti. Parti Müfettişleri'nin bölgelerindeki parti örgütlerini, kazanana kadar, mümkünse nahiyeye ve köy ocaklarını da, yılda en az iki kez denetlemeleri öngörülmüştü. Parti Müfettişleri icabında bölgelerindeki kongrelere ve İdare Heyetleri'ne başkanlıkta edebileceklerdi. Parti Müfettişleri teftiş ve tahkik sırasında, parti dışında kalan teşkilat ve müesseseleri alakalandıran yolsuzluklara tesadüf ederlerse, lüzum ve ehemmiyetine göre, yapılacak muamele hakkında Genel Sekreterlikten talimat isteyeceklerdi. Parti Müfettişleri'nin yetkileri sadece Parti içi denetimle sınırlı değildi. Parti Müfettişleri parti dışında kalan teşkilat ve müesseseler ile de ilgileneceklerdi. Görüldüğü gibi, CHP Teftiş Talimatnamesi'nde, parti örgütünün hükümeti kayıtsız şartsız destekleyen bir aygıt olarak kalması, parti dışı tüm kuruluşların CHP'nin ilkeleri doğrultusunda faaliyet göstermesi ve sınıf mücadelesini uyandırmak maksatlarını güden ya da CHP'ye karşı menfi fikir ve duygu taşıyan fert veya zümreler olup olmadığının saptanması isteniyordu. Talimatnamede yer alan muvakkat maddeye göre de, parti örgütü bulunmayan illerde parti içi denetim, Genel Sekreterlikten gönderilen Muvakkat Müfettişler tarafından yerine getirilecekti⁵. CHP'nin bu dönemde örgütleri teftiş konusunda müfettişlerin yanı sıra, mebuslardan da istifade ettiği görülmektedir. Meclisin tatile girdiği dönemlerde seçim bölgelerine gelen mebuslar, parti örgütünün çalışmaları ve halkın ihtiyaçları ile ilgili tanzim ettikleri raporları Genel Sekreterliğe sunmuşlardır.

Teftiş Raporu'nun üzerin de teftiş edilen ilin ve teftiş edilen mıntıkların (ilçe ve bucakların) adları ile birlikte teftişe memur edilen kişinin adı ve hüviyeti de yazılıyordu. Parti müfettişliği sistemine yönelik olarak, İnönü'nün Cumhurbaşkanlığı döneminde 20 parti müfettişi ve buna bağlı

⁵ Cemil Koçak, *Türkiye'de Milli Şef Dönemi (1938-1945)*, C.2, İstanbul 1996, s.95-96.

olarak da görev yerleri belirlendi. Müfettiş sayısı, 1940 yılından önce 25'e, sonra da 26'ya çıkarıldı⁶.

I. Gaziantep İlinin Sosyo - Ekonomik ve Kültürel Durumu

Gaziantep, medeniyetlerin doğup geliştiği Mezopotamya ve Akdeniz arasında olmasının yanı sıra güneyden kuzeye, doğudan batıya giden yolların keşiştiği önemli bir noktada yer almaktadır. Dolayısıyla Gaziantep tarih öncesi çağlardan itibaren insan topluluklarının yerleşme sahası ve uğrak yeri olmuştur. Tarihi İpek Yolu üzerinde olması da önemini ve canlılığını devamlı olarak korumasına olanak sağlamıştır⁷.

Osmanlılar döneminde Maraş eyaletine bağlı bir sancak olan Gaziantep, ekonomik yönden Halep'e bağlı olup, Antep'e ait gelirler Halep valisine mansip olarak verilmişti. Bu yüzden yönetimi Halep valisine aittir. 1830 yılında sancak merkezi olmaktan çıkarak Halep'e bağlı bir kaza haline getirilmiştir. 1832 yılında da Mısır Hıdivliği'ne ilhak edilmiştir. Bu durum 1840 yılına kadar devam etmiş, aynı yıl tekrar merkezi hükümetin idaresine girmiştir. Osmanlılar döneminde Antep'in önemli bir ekonomik merkez olmamasının sebebi Antep'in Halep şehrinin hemen yanı başında bulunmasından kaynaklanmaktadır. Zira Halep bölgenin idarî, askerî, ticarî ve kültürel merkezi durumundadır⁸.

Birinci Dünya Savaşı'nda Osmanlı Devleti'nin yenik çıkması sonucu bölge tümüyle İngiliz ve Fransız birliklerinin işgaline girmiş, savaş sırasında iyice kötüleşen ticarî hayat tamamen sönmüştür. Bu yıllarda çok büyük maddî ve beşerî kayıplar meydana gelmiş ve 83.000 olan kent nüfusu savaşın bitiminde 20.000'nin altına inmiştir⁹.

Antep'in bugün ülkemizin önemli bir ticaret ve sanayi merkezi oluşu Cumhuriyet'in ilânından sonra olmuştur. Millî Mücadele döneminde büyük tahribat gören Gaziantep (1923-1950) yılları arasında hızlı bir kalkınma çabası içine girmiştir.

Gaziantep mebusu Ömer Asım Aksoy tarafından CHP Genel Sekreterliğine gönderilen Antep halkının hükümetin politikalarına bakışımı belirten raporda Gaziantep halkı çalışkan, müteşebbis, uyanık ve kültür seviyesi yüksektir. Dünya vaziyeti karşısında yurdun her tarafında olduğu gibi Gaziantep'te de halk hükümetin dış siyasetini yerinde bulmuş, alkış tutmuş, bu zamana kadar harp belasından uzak bulundurmuş olmasını minnettarlıkla karşılamıştır¹⁰. Millî Mücadele döneminde memleketlerinin kurtulması için dünyayı hayrette bırakacak şekilde düşmanla dövüşen nesil ve onların çocukları günün birinde harp afetinin yurduna da sirayetini hesap etmekte yurdun müdafaası için hazır olduklarını ifade etmektedirler. Yurdun

⁶ Hakkı Uyar, Tek Parti Dönemi ve Cumhuriyet Halk Partisi, İstanbul 1999, s.247.

⁷ Bilgehan Pamuk, **Bir Şehrin Direnişi Antep Savunması**, İstanbul 2009, s. 34.

⁸ Metin Kopar, **Cumhuriyet Halk Partisi Döneminde Doğu Anadolu'ya Yapılan Kamu Harcamaları ve Yatırımlar (1927-1950)**, Ankara 2009, s.178.

⁹ Erdal Ceyhan, **Gaziantep Tarihi**, Gaziantep 1999, s. 174.

¹⁰ 21.12.1943 Gaziantep mebusu Ömer Asım Aksoy tarafından CHP Genel Sekreterliğine yazılmış rapor. **BCA**. 490.01/ 654.178.1, lef: 83.

müdafaa için hazır olmakla beraber harp korkusu ile şahsi teşebbüslerinden geri kalmamışlardır¹¹.

II. Dünya Savaşı öncesi hükümet savunma giderlerini karşılayabilmek için bütçede %50 oranında pay ayırmıştı. Hükümet bu gideri karşılamak için de doğal olarak halka yönelmek zorunda kalmış ve bu kapsamda bir taraftan “olağan dışı” vergiler konulmuş, diğer taraftan da mevcut vergiler artırılmıştı. Örneğin kazanç vergisi çeşidine göre %50, %25 ve %10, hava kuvvetlerine yardım ve muamele vergileri de %100 oranında artırılmıştı. Hükümet bunların yanı sıra köylüyü doğrudan ilgilendiren iki vergi daha koymuştu. Bunlar toprak mahsulleri ve hayvan vergileriydi. 1943'te alınmaya başlayan toprak vergisine göre üreticiler ürünlerin %8'ini devlete verecekti. Nitekim Nisan 1944'te bu oran %10 çıkarıldı¹². Dolayısıyla savaşla birlikte bir yandan enflasyonist ortamda fiyatlar diğer yandan artan vergi yükü Gaziantep halkının yaşam koşullarını önemli ölçüde etkiledi.

Gaziantep Mebusu Abdurrahman Melek tarafından CHP Genel Sekreterliğine yazılan raporda Gaziantep'in II. Dünya Savaşı yıllarındaki en önemli eksikliklerinden biri demir yoludur. Bu savaş yıllarında demir yolunun olmayışı kendisini daha fazla hissettirmiştir. Şehir ticaret ve sanayi memleketi olduğu gibi mütenevvi mahsulâtı da vardır. Fakat buna rağmen az zahire yetiştirir. O yıl herhangi bir olumsuzluk olmadığı takdirde Vilayete üretilen ürün, halkın ve hayvanatın ihtiyacını ancak beş altı ay karşılayabilir. Bu durum karşısında halkın ihtiyaçlarının karşılanması için Vilayetlerden hububat getirmek ihtiyacı ortaya çıkar. Gaziantep'i tren hattına bağlayan en kısa yol Narlı istasyonudur. Bu istasyon Gaziantep'e 55 kilometredir. Fabrika ve tezgâhların mamulleri askeri birliklerin ihtiyaçları halkın ve hayvanatın iâşe bakımından ihtiyaçları tamamen bu yoldan karşılanmaktadır¹³. Vilayetin üç kazası, yani iki yüz elli bin nüfusu demiryolunu Narlı istasyonundan ihtiyacını karşılar. Gerek ticarî eşya, gerek yolcu bakımından bu istasyondaki izdiham fevkalade çöktür. Hem istasyon bakımsız hem de eşya için hangarı yeterli değildir. Yolcuların oturup istirahat etmeleri, beklemeleri, en basit ihtiyaçlarını karşılamaları için salonu, büfesi yoktur. Bu istasyonda halkın ihtiyaçlarını karşılayacak bir bina, bir büfe, bir hangar lâzımdır. Ayrıca Narlı'ya idarî teşkilat bakımından ehemmiyet verilmesi, burasının bir nahiye merkezi haline getirilmesi zarureti kendini göstermektedir. Bu nokta-i nazardan Vilayetin yola, trene ihtiyacı oldukça fazladır. Ulaşımındaki aksaklıktan dolayı geçen yıl kışın sert geçmesinden dolayı halk açlık tehlikesi ile karşılaşmıştır. Halk üretip dışarıya pazarlayacak mallarını sevk edememiş, ihtiyacı olan iâşe maddelerini Antep'e getiremez olmuştur. Bir taraftan trenden mahrum diğer taraftan lastik ve benzin yokluğu halkı büyük sıkıntıya sokmuştur. Bundan dolayı halk çok zor durumda kalmıştır. Şehirle Narlı istasyonu arasında çalışan kamyonlar eskimiş, kullanılamaz bir hale gelmiştir. İlde 338 lastiğe ihtiyaç olduğu bildirildiği halde Ticaret Vekâleti şehre sadece 38 lastik

¹¹ 22.03.1944 Gaziantep mebusu Mehmet Ali Ağakay tarafından CHP Genel Sekreterliğine yazılmış rapor. **BCA**. 490.01/ 654.178.1, lef: 78.

¹² Çetin Yetkin, **Türkiye'de Tek Parti Yönetimi 1930-1945**, İstanbul 1983, 183-194.

¹³ 02.10.1943 tarihli Gaziantep mebusu Abdurrahman Melek tarafından CHP Genel Sekreterliğine yazılmış rapor. **BCA**. 490.01/ 654.178.1, lef: 86.

göndermiştir. Gaziantep, Kilis ve Nizip etrafındaki köyler yaklaşık 250.000 nüfuslu bir bölge 55 kilometrelik bir hattan yoksun olması sebebiyle çok büyük sıkıntılar çekmiştir¹⁴.

Demir yolu gibi kara yollarının durumu da içler acısıdır. Kilis ve Nizip kazaları, Gaziantep üzerinden bu şose ile Narlı istasyonuna bağlandıkları gibi Pazarcık kazası da vilayet merkezine bu şose ile bağlanır. Böyle dört kaza merkezinin müşterek yolu olan ve üç kazayı istasyona bağlayan bu şose, bakımsız ve harapdır. Gerek işe bakımından gerek vilayetin mahsulât ve mamulâtını harice sevk etmesi bakımından bu yolun ne kadar ehemmiyetli olduğunu ticaret yollarının kesiştiği bir noktada bulunan Gaziantep'te her şeyden önce çevre illerle olan bağlantılarının sağlanması için ulaşım yatırımları lüzumlu görülmüş, bu amaçla Ankara Nafia Vekilliği Narlı, Gaziantep, Nizip, Birecik, Kargamış istikametini takip edecek 160 kilometre uzunluğundaki hattın etütleri yapılmıştır¹⁵.

Narlı-Gaziantep-Nizip-Birecik-Kargamış demir yolu etütleri ve kazıklarının çakılması 21.9.1943'te 90 kilometrelik Gaziantep-Nizip-Kefre (Birecik)-Kargamış kısmının etütlerinin yapılması ve kazıklarının çakılması 28.9.1943'te Ankara'da ihaleleri yapılmıştır¹⁶. TBMM'de 2 Ağustos 1944'te kabul edilen kanun ile Gaziantep ve Maraş'a yapılacak demir yolu için 20 milyon lira ödenek ayrılmıştır¹⁷. Narlı İstasyonu'ndan Gaziantep'e kadar 84 kilometre demir yolu yapılacaktır¹⁸. 1947 yılında hattın yapılması çalışmalarına başlanılmış, bu hat 1953'te bitirilerek işletmeye açılmıştır¹⁹.

Tüm bu olumsuzlukların yaşandığı dönemde Türkiye'de savaşla birlikte tarımsal üretim ve ithalat hacminin daralmasıyla enflasyon süreci hızlanmış, fiyatlar önemli ölçüde artmıştır²⁰. Savaşın üçüncü yılından itibaren ekmek, pirinç ve şeker gibi temel gıda maddelerinin fiyatlarındaki artış her yıl için %100'ün üzerinde

¹⁴ 1944 yılında Gaziantep Mebuslarının Seçim Bölgelerinde yaptıkları temaslara dair Yüksek Makamımıza sundukları raporlar doğrultusunda CHP Genel Sekreteri Mahmut Şevket Esendal raporları inceleyerek şu cevabı yazmıştır: Narlı- Gaziantep hattının güzergâh planları hazırlanmış ve inşa kanun projesi Büyük Millet Meclisine arz edilmek üzere Başvekâlete takdim kılınmıştır. Kanun meclis tarafından kabulünden sonra inşaata başlamak mümkün olabilecektir. Gaziantep-Narlı yolunun esaslı suretle tamiri için Vekâletimizce Vilayete 36.000 liralık bir yardım yapmış ve iş müteahhidine ihale edilerek faaliyete geçirilmiştir. bkz., **BCA**, 490.01/ 654.178.1, lef: 45,

¹⁵ **Yeni Gaziantep**, 14 Eylül 1943, s.261.

¹⁶ Gaziantep basınında Gaziantep demir yolu heyetinin gelişi ile ilgili olarak 21 Eylül 1943 Yeni Gaziantep gazetesinde şu ifadeler kullanılmıştır. "Hoş geldiniz aziz konuklarımız! Bize en büyük müjdeyi siz getirdiniz. Günlerce kızgın çöllerde susuzluktan çatlayan dudaklarımıza ab-ı hayat ruhlarını serinleten, gönüllere ferahlık ve neşe veren lezzetini bize siz tattırdınız. Bizim için bahtiyarlıktır ki Türk şimendiferciliğinin büyük yapıcılarını davamızı benimseyen vefalı dostlar olarak aramızdasınız. Ne mutlu sizlere ki Gaziantep'in tarihi baştanbaşa Türklüğün ilahî hamaset menkıbeleri, şan ve şeref destanları ile dolu olan bu öz Türk diyarının ebedî minnet ve hürmetlerini topluyorsunuz. Evet, bugün Gaziantep'in Bayramı, en kutlu bir gündür." **Yeni Gaziantep**, 21 Eylül 1943, s. 268.

¹⁷ **TBMM. Zabıt Ceridesi**, C.3, 1947, s. 227.

¹⁸ **Yeni Gaziantep**, 8 Aralık 1945, S. 490.

¹⁹ **TC. Bayındırlık Bakanlığı, Bayındırlıkta 50. Yıl**, Ankara 1973, s.15.

²⁰ Yahya Z. Tezel, Cumhuriyet Döneminin İktisadi Tarihi, İstanbul 1994, s.258.

olmuştur²¹. Diğer illerde yerlerde yaşanan ekmek fiyatlarındaki artış Antep'te yaşanmamıştır. Buğday ve ekmeğin kilosu 30- 40 kuruştur. Ancak İlde bu dönemde hayat pahallılığı çok fazla olmuştur. 1943 yılında Toprak Mahsulleri, mahalli istihlakı ve diğer illerin mübadeledeki ihtiyacını karşılamak için halktan o yıl vergisini tahsil edebilmiştir. Bu durum karşısında Üreticiler ve kooperatif fiştüğün satılmamasından dolayı zor duruma kalmış buna bir çare bulunulması için resmî makamlara sürekli olarak başvuruda bulunmuşlardır²².

Gaziantep Mebusu olan Dr. Muzaffer Canpolat, CHP Genel Sekreterliği'ne 1944 yılında sunmak için kaleme almış olduğu raporunda: Türkiye'deki bağların %17'si Gaziantep'tedir. Gaziantep Vilayetindeki bağ sahası Ziraat Vekâletinin 1938'de yayınladığı istatistiğe göre, 41 bin hektardır. Son yıllarda bu miktar daha da artmıştır. Merkez kaza etrafında 3 milyon bağ kütüğü mevcuttur. Bu kadar fazla üzüm yetiştiren bu vilayette yalnız bir rakı fabrikası mevcuttur. Fakat bu fabrika yeterli değildir. İlin en önemli tarım gelirlerinden olan üzümü değerlendirmek ve bağcılığı geliştirmek gerekir²³. Hükümetin o günkü şartlarda bir şarap fabrikası yapmasının mümkün olmadığından bu fabrika ancak 7 Eylül 1947'de hizmete girmiştir. Şarap fabrikasının açılması, ilde bağcılığın gelişmesinde aktif rol oynamıştır²⁴.

Gaziantep'te "Hasankeyf" adı verilen bir tütün üretilir. Bu tütün dünyada yalnız Gaziantep, Şam ve Güney Amerika'da yetiştirilir ve yalnız Mısır'da tüketilir. Gaziantep'e özgü bu tütün Şam ve Güney Amerika'da üretilen tütünden nikotin bakımından daha zengin olduğundan Mısır'da daha fazla rağbet görmektedir. Üretilen bu tütünün bir kısmı Mısır'a ihraç edilir, geri kalan kısmı ise yakılırdı²⁵. Bundan dolayı üretici önemli ölçüde zarar etmiştir. 1938 yılında Gaziantep'te yetişmekte olan Hasankeyf tütünlerinin ticaretinden sorumlu "Doğu ve Cenup Vilayetleri Canlı Hayvan İhracatçıları Birliği" kurulması ilgili karar İcra Vekilleri Heyetince 21.4.1938 tarihli toplantıda alınmıştır²⁶.

Gaziantep asırlar boyunca bir "ilim ve irfan şehri" olma vasfını korumuştur. Antep'li Bedreddün Ayni'ye göre, Antep'te medreselerin bolluğundan ve ilim adamlarının çokluğundan dolayı, "Küçük Buhara" denilmiştir. Antep'teki

²¹ Önder Duman, Önder Duman, "CHP Teftiş Raporlarına Göre Giresun'un Sosyo-Ekonomik Kültürel Durumu (1935-1945)", **Uluslar Arası Giresun ve Doğu Karadeniz Sosyal Bilimler Sempozyumu**, 09-01-2008, Giresun, s.168-171

²² 30.03.1944 tarihinde Gaziantep mebusu Abdurrahman Melek tarafından CHP Genel Sekreterliğine yazılmış rapor. **BCA**. 490.01/ 654.178.1, lef: 48-49

²³ "Yurdumuzda, hafif alkollü içkiler meyanında bulunan şarapçılığın inkişafını Vekâletimiz ehemmiyetle ele almış bulunmaktadır. Diğer mühim bağ mıntıklarında olduğu gibi Gaziantep'te de bir şarap fabrikası tesisi bu husustaki düşüncelerimizin başında gelmektedir. Ancak bu günkü şeriat tahtında fabrika kurmamıza imkân bulunmamaktadır. Bu sebeple mühim bağ mıntıklarımızda ve bu arada Gaziantep'te numune şaraphaneleri tesis etmekteyiz. Şimdilik bu şaraphanelerle mümkün mertebe şarap istihsalini ve şarapçılığın inkişafını teminine çalışıyoruz". Gümrük İnhisarlar Vekili tarafından 23.02.1944 tarihli yazıya hitaben 04.03.1944 tarihli telgraf. bkz., **BCA**. 490.01/ 654.178.1, lef:98

²⁴ **Ayın Tarihi Dergisi**, sy. 279, Şubat 1957, s. 63.

²⁵ 23.12.1943 Gaziantep mebusu Ömer Asım Aksoy tarafından CHP Genel Sekreterliğine yazılmış rapor. **BCA**. 490.01/ 654.178.1, lef: 82

²⁶ **BCA**, **BKKK**. 30.18. / 89.114.

medreseler, çok güçlü tahsil yuvalarıydı. Buralardan ismi bütün İslam dünyasına yayılan âlimler yetişmiştir. Bedreddün Ayni, Mütercim Asım, Mehmed Münib Ayıntabi, Mustafa Said Efendi, Ahmed Eyyuboğlu, Şeyh Zülfünün, Şahveli, Ayni Zeyneddin gibi ... Antep ve civarında medrese sayısı bir ara yüz civarında iken 17. yüzyıldan itibaren bu sayı hızla azalmıştır. 1886'da medrese sayısı yirminin üzerindedir. 1903 tarihli Halep Vilayet Salnamesi'ne göre Antep'teki medrese sayısı 22'dir²⁷. Cumhuriyet ile birlikte eğitimde yeni bir dönem başlamıştır.

CHP teftiş raporlarında eğitim önemli bir yer tutmaktadır. 1930'lı yıllarda Gaziantep'te toplam 80 ilkokul ve bu okullara devam eden öğrenci sayısı 6.200'dür. II. Dünya Savaşı yıllarında eğitim ve öğretim yapılan okul sayısı 54'e düşmüştür²⁸. Okulların azalması ile birlikte kalabalık sınıflar oluşmuştur. İldeki lise ve meslek okullarının durumu da bundan farklı değildir. Vilayette bir tek lise vardır. Bu bina, Millî Emlâk'a ait iki eski ev ile sonradan bunun yanına yapılan bir pavyondan ibarettir. Pansiyon kısmı okuldan uzak bir yerde ve Millî Emlâk'a ait bir bina kullanılmaktadır. Bu durum lisenin tam, verimli bir müessese olmasına engel olmaktadır. 1942 yılında açılan Kız Sanat Enstitüsü yetersiz, tedris şartları bakımından uygunsuz bir evde kira karşılığında eğitim vermektedir²⁹. Orta Ticaret Okulu³⁰ ve Erkek Sanat Enstitüsünün durumu daha kötüdür. Bu okulların kendi binalarına taşınması ve merkezden gönderilen ders malzemelerinin bu binalara getirilerek eğitim-öğretim hizmetlerine sunulması gerekmektedir³¹.

Merkez, kaza ve nahiyelerde eğitime büyük bir rağbet ve mekteplere büyük bir ilgi vardır. Yıllarca öğrenci çokluğundan sıkıntı çeken lise, 1942 yılında kız sanat okulu ve ticaret okulunun açılması derin bir nefes almıştır. Öğrenci sayısının 750'ye düşmesi bu okullarda kaliteli bir eğitim verilmesini sağlamıştır. Merkezde Hususi İdarece yapılan ilk mektep binasının ilin eğitimine katkısı büyüktür³².

Gaziantep mebusu Dr. Muzaffer Canpolat'ın tespitlerine göre 1944 yılında 300.000 nüfuslu Gaziantep vilayetinde tahsil çağında 60.000 çocuk vardır. Bunlardan 7.967'si ilk, 1.102'si ise orta eğitim kurumlarında olmak üzere 9.069 çocuk eğitim görmektedir. Vilayet merkezinde 13.000 çocuk eğitim çağında bulunmasına rağmen ancak bu çocuklardan 3.220 tanesi eğitim fırsatını bulabilmiştir. İl merkezindeki çocukların %25'i eğitim imkânı bulurken bu oran

²⁷ Burhan Bozgeyik, **Her Yönü ile Gaziantep**, Gaziantep 1996, s.49.

²⁸ 21.12.1943 tarihinde Gaziantep mebusu Ömer Asım Aksoy tarafından CHP Genel Sekreterliğine yazılmış rapor. **BCA**. 490.01/ 654.178.1, lef: 80

²⁹ Gaziantep'te Kız Sanat ve Akşam Kız Sanat Okulu 1941-1942 tarihinde bir müdür, 10 öğretmen ve 84 öğrenci ile eğitime başlamıştır. Kız Sanat Okulu, Gaziantep halkının müracaatı üzerine 1941-1942 öğretim yılında şimdiki Veliç İş Hanın'ın yerinde bulunan göz doktoru Orhan Bey'in konak türündeki evinin bir bölümünde Kız Sanat Enstitüsü ve Akşam Kız Sanat Okulu olarak eğitim ve öğretime başlamıştır.

³⁰ Ortaöğretim kurumu olarak 1933 yılında öğretime başlamıştır. **Exspres Gazetesi**, 29 Haziran 2001.

³¹ 13.11.1943 tarihli CHP Genel Sekreterliğinden CHP Vilayet İdare Reisliğine çekilen telgraf. **BCA**. 490.01/ 654.178.1, lef: 69

³² 1 Haziran 1944 tarihinde Maarif Vekili tarafından CHP Genel Sekreterliğine Gaziantep İlindeki okulların durumları ile ilgili rapor. **BCA**. 490.01/ 654.178.1, lef: 44

tüm ilde ancak %10 civarlarındadır³³. En büyük sıkıntı diğer illerde olduğu gibi okul binalarının yetersizliğidir. Vilayet içinde ilkokul olarak yapılmış olan bina sayısı dörttür. Bunlardan yalnız bir tanesi Gaziantep gibi altmış bin nüfuslu büyük şehir içindedir. Okul olarak kullanılan bütün binalar derme çatma evlerden ibarettir. Nitekim raporlara göre Gaziantep merkez ve kazalarda ilk ve ortaokul sayısı ihtiyacı karşılamaktan uzaktır. Devletin Gaziantep'e 1943-1945 yılları arasında eğitime yapmış olduğu kamu harcaması ortalaması iller genel ortalamasının %36, Doğu illeri genel ortalamasının da %20 gerisindedir³⁴. Bunun nedeni Doğudaki bazı illere ayrılmış eğitim ile ilgili bütçe ödeneklerinin daha fazla pay almamasındandır.

II. Dünya Savaşı yıllarında Gaziantep'te halk tarafından en çok okunan gazeteler Ulus, Cumhuriyet, Tanın, Yeni Sabah, Akşam, Kör oğlu, Kara göz gazeteleridir³⁵.

Gaziantep vakıfları ile zengin bir şehirdir. Vakıflar idaresinin elinde şehrin en güzel yerlerinde geniş ve değerli arsalar bulunmaktadır. Vakıflar idaresi 1936 yılından itibaren mülhak ve mazbut vakıf akarlarını ve arazisini satmaya başlamıştır. Bundan elde edilen gelir yarım milyondan fazladır. Mevcut vakıflar imara hem çok muhtaç hem de müsait durumdadır³⁶.

17 Mart 1944'te Dış Ticaret Reisliği tarafından Cumhuriyet Halk Partisi ve Bilecik Mebusu Mahmut Şevket Esendal'a göndermiş olduğu Antep Fıstığı'nın genel durumu ile ilgili raporda, Gaziantep halkının başlıca geçim kaynağının fıstık olduğu belirtilmiştir. Antep Fıstığı kıymetli bir ihraç malı olması bakımından önemlidir. Antep, savaştan önce 1937 ve 1938 yıllarında kabuklu fıstık asgarî 55, azamî 70 kuruş arasında, iç fıstık ise asgarî 110, azamî 160 kuruş arasında satılmıştır. 1937 yılında Antep'ten dış ülkelere 976 ton kabuklu ve 103 ton iç fıstık ihraç edilmiştir. 1938 senesindeki ihracat 386 ton kabuklu ve 62 ton iç fıstıktan ibarettir. 1941 yılında kabuklu fıstık ihracatı 1057, iç fıstık ihracatı da 73 tonu bulmuştur. Son 1943 yılında da kabuklu fıstık ihracatı 697, iç fıstık ise, 112 tona ulaşmıştır. Antep Fıstığı İhracatçıları Birliği'nin doğrudan Dış Ticaret Dairesi Reisliğine gönderdiği 8.2.1944 tarihli ve 502 sayılı raporunda, 1943-1944 yıllarında kabuklu fıstık 125 ve iç fıstık 250 kuruştan muamele görmekte olduğu bildirilmektedir. İhraç fiyatına gelince 1937 yılında dış ülkelere kabuklu fıstık ihracatının ortalama fiyatı 67, iç fıstığın 148 kuruş, 1938 senesinde ise kabuklu, 67,5, iç fıstığın 120 kuruştur. Dış Ticaret Dairesince verilen lisanslara nazaran Suriye, Mısır ve Filistin'e primsiz fiyat, kabuklularda 130, içlerde 240 kuruştur. Bunlara %40 nispetinde prim ilave edildiği takdirde, kabuklu

³³ 20.02.1944 tarihinde Gaziantep mebusu Dr. Muzaffer Canpolat tarafından CHP Genel Sekreterliğine yazılmış rapor. **BCA. 490.01/ 654.178.1, lef:72**

³⁴ Metin Kopar, **Cumhuriyet Halk Partisi Döneminde Doğu Anadolu'ya Yapılan Kamu Harcamaları ve Yatırımlar (1927-1950)**,..., s.159.

³⁵ 18.01.1944 Gaziantep Vilayet İdare Heyetinin 1943 yılı altı aylık çalışma raporu. **BCA. 490.01/ 654.178.1, lef: 18.**

³⁶ 23.12.1943 tarihinde Gaziantep mebusu Ömer Asım Aksoy tarafından CHP Genel Sekreterliğine yazılmış rapor. **BCA. 490.01/ 654.178.1, lef: 62-63.**

182 kuruş, iç fıstık fiyatının da 336 kuruş olduğu görülür³⁷. Bu dönemde gerek iç piyasalardaki hareketlik ve gerekse dış memleketlere yapılan satış fiyatlarında harpten öncesine nazaran bir yükseklik kaydedilmiştir.

1940'lı yıllardan itibaren Vilayette mahkemeler, icra ve kalem teşkilatı ihtiyacı karşılayacak bir durumdadır. Halkın şikâyet ettiği noktaların eksikliği büyük ölçüde tamamlanmıştır. Ancak hapisane sorunu önemlidir. Mevcut hapisane ihtiyacı karşılayacak durumda değildir. Bu durum üzerine Adliye Vekilliği bir karar alarak bir hapisane yapılmasına karar vermiştir³⁸. 1944 yılında Gaziantep'teki mahkeme sicillerinin Adana Müzesi'ne nakline karar verilmiş, eski eserlerin tasnif ve muhafazası bakımından bunun manası açık olmakla beraber hukukçuların bu konuda büyük endişeleri olmuştur. Bu sicillere birçok davalar için müracaat zarureti hâsıl olmaktadır. Bundan sonra sicillerin Adana'da bulunması ve bu davaların Antep'te görülmesi sırasında çok büyük sıkıntılar yaşanmıştır. Gaziantep'in büyük kazalarından olan Nizip'te yalnız bir hâkim görev yapmaktadır. Hastalık, keşif gibi bir sebeple hâkim mahkemeye gelemeyecek olursa mahkeme kapalı kalmakta, halk büyük sıkıntı çekmektedir. Oraya bir hâkim muavini verilmesine şiddetle ihtiyaç hâsıl olmuştur³⁹.

Teftiş raporları bu dönemde iş hayatının oldukça iyi bir durumda olduğuna dikkat çekmektedir. Gaziantep halkının iş yapma enerjileri, her zamanki gibi yüksektir. Herkes hummalı bir faaliyetle arı gibi çalışır. Dokumacıların durumu oldukça iyidir. Gaziantep'te eskiden beri binlerce aile dokumacılıkla geçinir. Savaştan önce günlük geçimini zorlukla kazanan esnaf zengin sermaye sahibi kişiler olmuşlardır. Sermayesini ikiye üçe katlayanların sayısı oldukça fazladır. Orta halli esnafta bu olumlu tablodan yararlanmış, bir kısmı yeni evler yaparken bir kısmı da kooperatifler kurmaya başlamışlardır. Durumu daha iyi olanlar ise büyük sermayeli şirketler kurmuşlardır. 1941-1945 yılları arasında Gaziantep ilinde 8.000 adet el dokuma tezgâhi mevcut olup, bu tezgâhlar faaliyet içerisindedir. Gaziantep halkı girişimci ve fedakârdır. Gaziantep sanayisinin gelişmesi ve halkın uçak seferlerinden faydalanabilmesi için yüz bin liradan fazla para toplayarak bir hava meydanı yaptırmaları bu girişimci ve fedakâr ruhun en önemli göstergelerinden biridir⁴⁰. 1944 yılında Gaziantep'te 17 tane Esnaf Cemiyeti bulunmaktadır. İşçi ve amele örgütleri ise henüz kurulmamıştır⁴¹.

CHP Vilayet İdare Reisi Cemil Alevli Bey'in 24.08.1943 tarihli raporunda Gaziantep İlinin haberleşme durumu ile ilgili olarak şu bilgileri vermiştir. Haberleşme Gaziantep'te bu dönem için pek parlak değildir. Adana gibi büyük

³⁷ 17.03.1944 tarihinde Dış Ticaret Reisliği tarafından Cumhuriyet Halk Partisi ve Bilecik Mebusu Mahmut Şevket Esendal göndermiş olduğu Antep Fıstığının genel durumu ile ilgili rapor. **BCA.** 490.01/ 654.178.1, lef: 65-66.

³⁸ 23.12.1943 tarihinde Gaziantep mebusu Ömer Asım Aksoy tarafından CHP Genel Sekreterliğine yazılmış rapor. **BCA.** 490.01/ 654.178.1, lef: 62.

³⁹ 20.02.1944 tarihinde Gaziantep mebusu Ömer Asım Aksoy ve Dr. Mehmet Ail Ağakay tarafından CHP Genel Sekreterliğine yazılmış rapor. **BCA.** 490.01/ 654.178.1, lef: 84

⁴⁰ 21.12.1943 tarihinde Gaziantep mebusu Ömer Asım Aksoy tarafından CHP Genel Sekreterliğine yazılmış rapor. **BCA.** 490.01/ 654.178.1, lef: 81

⁴¹ **BCA.** 490.01/ 612.128.2, lef: 24.

şehirlerimizin telefon şebekesi otomatik telefon tesisatıyla değiştirilirken Gaziantep'in telefon şebekesi 100 numaralı tek santralle çalışmaktadır. Antep şehirlerarası telefon irtibatından tamamen mahrumdur. Tesis edilen telefon şebekesi Adana'nın Bahçe kazasına kadar gelmekte ve Hatay'a kadar uzanmaktadır. Mevcut hattın Bahçe'den Fevzi Paşa yoluyla Gaziantep'e uzatılması halkın haberleşme sorununu önemli ölçüde çözecektir⁴².

11 Mayıs 1944'te Gaziantep Bölge Müfettişlerinden Ahmet Esen yapılan hizmetler hakkında merkeze çekmiş olduğu telgrafta CHP Parti çalışmalarının fevkalâde verimli ve takdire layık bulunduğunu ve halk tarafından memnuniyetle karşılandığını dile getirmiştir. Bu raporda ilde yedi bin liralık bir nahiye binası satın alınmış ve binanın tamiri için iki bin lira ayrılmıştır. Tenis kortu için merkezden beş bin lira gönderilmiştir. Yedi bin beş yüz liralık keşif bedelli poliklinik binası inşası için verilen iki bin liranın yanı sıra geri alan kısmı halk tarafından karşılanmıştır. Halkevi çalışmaları için dört bin lira sağlanmış, hayır kurumlarına da yirmi beş bin liralık bağış temin olunmuştur. Şahin Bey Abidesi'nin yapılması için on iki bin lira ayrılmış olup çalışmalara başlanılmıştır. Şehrin imarı gayesiyle güzelleştirme cemiyeti adlı yeni bir teşekkül oluşturulmuştur⁴³. Türkiye genelinde Bayındırlık alanında Gaziantep'te kişi başına yapılan kamu harcaması ortalaması 1943-1945 döneminde iller genel ortalamasının %75 altında iken 1946-1950 döneminde az da olsa bir artış göstermiş, genel ortalamanın %58 gerisinde kalmıştır⁴⁴.

İl'de bankaya borçlu köylülerin ayağına kadar memur gönderilmektedir. Bankadan köylüye kredi vermek ve köylüden devletin alacakları tahsil edilmektedir. Toprak mahsulleri vergisinin alınması usulünde sıkıntılar olmuştur. Köylü ve ölçü memurları birçok suiistimallere yönelmiştir. 1943 yılında Gaziantep ilinde toplanacak vergi miktarının bir önceki 1942 yılından fazla olmayacağı tespit edilmiştir⁴⁵.

Gaziantep'te hususi muhasebeye bağlı bir hastane ile elli seneden beri mevcut bir Amerikan Hastanesi vardır. Sağlık işleri memnurluk verecek durumdadır. Gaziantep Memleket Hastanesi binasının kifayetsizliğine, ekli yamalı olmasına rağmen faydalı çalışmalar yapılmıştır. Doğum ve Çocuk Bakımevi bu şehrin sağlığı için önemlidir. Bu ilde 1944 tarihinden önceki yıllarda sıtma hastalığı görülmemiştir. Ancak 1944 yılında Gaziantep ilinde sıtma hastalığı oldukça ileri bir seviyede olduğu tespit edilmiştir. Pazarcık ve İslâhiye ilçelerinde hastalığın şiddeti oldukça ileri bir seviyededir. Bu ilçelerde bu hastalığa yakalanan çocuklar 24 saat geçmeden vefat etmiştir. İslâhiye kazası ile ahiren Maraş'a bağlanan Pazarcık kazasında çeltik ekiminin gayri fennî usullerde yapılması sivrisineklerin çoğalmasına sebep olmuştur. Sıtma ilacı tedarikindeki sıkıntılara rağmen Sıhhat ve

⁴² CHP Vilayet İdare Reisi Cemil Alevli Bey'in 24.08.1943 tarihli raporu. **BCA**. 490.01/ 654.178.1, lef: 111.

⁴³ 11. 05. 1944 tarihinde Gaziantep Bölge Müfettişlerinden Ahmet Esen ilde yapılan hizmetler hakkında merkeze çekmiş olduğu telgraf. **BCA**. 490.01. 612.128.2. Lef:2.

⁴⁴ Metin Kopar, **Cumhuriyet Halk Partisi Döneminde Doğu Anadolu'ya Yapılan Kamu Harcamaları ve Yatırımlar (1927-1950)**..., s.160.

⁴⁵ CHP Erzurum Bölgesi Müfettişi ve Konya Mebusu Sedat Çumralı'nın 6.2.1945 tarihli CHP Genel Sekreterliğine yazmış olduğu rapor. **BCA**. 490.01/ 654.178.1, lef: 42

İçtimaî Muavenet Vekili Dr. Ahmet Hulisi Alataş tarafından 23 Mart 1944 tarihinde Gaziantep Sıhhat Müdürlüğü'ne 95 kilo devlet kinin⁴⁶, 200 kutu devlet kinin ampülü, 4532 kutu atebirin⁴⁷ göndermiştir.⁴⁸ Devlet fakir durumunda olan ancak sıtma hastalığına yakalanmış hastaların tedavisi için de bir kilo parasız kinin yollamıştır⁴⁹. Devletin bütün olumsuz şartlara rağmen Gaziantep ilinde sağlık alanında yıllık bütçe oranları incelendiğinde 1943-1950 yılları arasında sağlık sektörüne bütçeden önemli derecede pay ayırmış ve bölgeye aktarmıştır. Türkiye de iller genelinde kişi başına düşen sağlık harcaması 8.88 TL olurken bu oran Gaziantep'te 8.55 TL/kişi olmuştur⁵⁰. Gaziantep'e yapılan sağlık harcaması iller geneli ortalamasının altındadır.

II. Gaziantep İlçelerindeki Sosyo-Kültürel ve Ekonomik Durum

a. Kilis

Nüfusu 60.000 olan bu kazanın merkez nüfusu 30.000'dir. Türkiye ile Suriye sınırının şehir yakınından geçmesi dolayısı ile 20 seneden beri bu şehir halkı maddî ve manevî sıkıntılarla karşı karşıya kalmıştır. En verimli köy ve zeytinleri sınırın öte tarafında kalmıştır. Halkın zorluklarla karşı karşıya olduğu bilindiğinden 01.02.1944 tarihinde Ziraat Vekili Mahmut Reşit Hatipoğlu, CHP Genel Sekreteri Mahmut Şevket Esendal'a çekmiş olduğu telgrafta zeytin mahsullerinden alınacak toprak mahsulleri vergisinin %12'den %8'e indirildiği ve zeytin mahsulâtından %15 devlet hissesi alındığını belirtmiştir⁵¹.

⁴⁶ Kinin: Amazon'da yetişen Cinchona ağacının kabuğundan elde edilen kinin maddesi, hem sıtma ile savaşta, hem de sıtmaya karşı kullanılan sentetik ilaçların geliştirilmesinde moleküler model görevini yapmıştır. Cinchona ağacı kabuğundan kininden başka 20 farklı alkaloid madde çıkarılır. Bu maddeler, sıtmadan dolaşım bozukluklarına kadar çeşitli hastalıkların tedavisinde kullanılabilir. ⁴⁷ Atebrin: Mauss ve Mietzsh tarafından 1932 yılında meydana getirilen, sıtmaya karşı bir bileşiğin ticarî adıdır. Akridinden türetilen atebirin hastanın plazmasında ve organlarında çok uzun süre kalabilme özelliğini gösterir. Tedaviye son verildikten 9 hafta sonraya kadar hastanın plazmasında atebirin izleri kalır. Bu özellikleri nedeniyle atebirin akridin türevleri içinde etkenliğini günümüze kadar sürdüren tek ilaç olmuştur.

⁴⁸ Sıhhat ve İçtimaî Muavenet Vekili Dr. Ahmet Hulisi Alataş tarafından 23 Mart 1944 tarihinde Gaziantep Sıhhat Müdürlüğü'ne çekmiş olduğu telgraf. **BCA**. 490.01/ 654.178.1, lef:55

⁴⁹ Sıtma salgınlarının önüne geçilebilmesi yapılması gerekli basit önlemlerin yapılmayışı da şikâyetlere sebep olmaktadır. Ucuz ve bol miktarda kinine halkın ulaşabilmesi için bu ilaçların köy bakkallarına kadar gönderilmesi gerekliydi. Vatandaş, kinin ve enjeksiyon için sıtma mücadele merkezlerine kadar gitmeğe mecbur olmadan her sağlık merkezinde, her eczanede, her dispenserde sıtma tedavisi yapılabilirdi. Hastanelerde sıtma hastalarına, formalitelere gerek kalmadan muayene sonrasında kinin verilmeli ve "Sıtma mücadelesine gidiniz diye bir sıhhiye memurunun merhametine ve şefkatine" gönderilmemeliydi. Sıtmalılar da diğer bulaşıcı hastalıklar gibi sıhhiye memurlarınca sadece mücadele merkezlerinde değil, evlerde bile muayene edilebilirdi. Birçok sağlık memurlarının iğne yapmak için enjeksiyon ve iğne bulamadıkları durumlar oldu. Sıtma tedavisi konusunda köy öğretmeni ile sağlık memurlarının işbirliği yapmasının da faydası olurdu. bkz., Fatih Tuğluoğlu, "Türkiye'de Sıtma Mücadelesi (1924-1950)", **Türkiye Parazitoloji Dergisi**, C. 32, Sayı. 4, 2008, s.355-356.

⁵⁰ Metin Kopar, **Cumhuriyet Halk Partisi Döneminde Doğu Anadolu'ya Yapılan Kamu Harcamaları ve Yatırımlar (1927-1950)**..., s.160

⁵¹ 01.02.1944 tarihinde Ziraat Vekili Mahmut Reşit Hatipoğlu, CHP Genel Sekreteri Mahmut Şevket Esendal'a çekmiş olduğu telgraf. **BCA**. 490.01/ 654.178.1, lef: 68

Bütün zorluklara rağmen kaza okumak ve müstahsil olmak bakımından, tarihi vasfını kaybetmemiştir. Kazanın 1943 yılı bütçesi 1605 liradır. Geçen yıl kabul edilen bütçeden 275 lira 23 kuruş vezne mevcudu olup sarf edilen 468 lira 29 kuruş usulüne uygun harcanmıştır⁵².

Kilis'te eğitim çağında 10.077 çocuk olmasına rağmen ancak bu çocukların 2.364 tanesi eğitim görmektedir. Kilis'te orta öğretimde eğitim göreceğ öğrenci sayısı oldukça fazladır. 1944 yılında 4274 sayılı kanun gereğince merkeze bağlı köylerde 9, Kilis kazası köylerinde 10 ilkokul binası yaptırılmasına hız verilmiş ve köy enstitüsü mezunlarıyla öğretmenlerin geçimlerine yetecek kadar arazinin istimlâk işine girilmiştir. İlk mektebin çoğalması ve mevcut olan orta mektebin liseye çevrilmesi eğitimin artmasında önemli rol oynamıştır. Kilis'te eğitime büyük önem verilmiş, eğitim kurumlarının olması için halk, bir kız enstitüsü ve bir sanat okulu binasının yer tahsisi yapmıştır⁵³.

Kilis kazası 112 km. olan Kilis - Antep-Narlı yolu ile trene bağlıdır. 58 km. olan Kilis Antep yolu ulaşım bakımından kötüdür. Kilis, 34 km olan Çoban Bey istasyonu ile güney hattına bağlanır. Bu yolun esasen tasfiyesi turabiyesi yapılmış vaziyettedir. Yaz aylarında nakliyat hemen hemen bu yoldan yapılmaktadır. Kilis - İslâhiye'ye 93 km bir yolla bağlıdır. Bu yolun en mühim köprüleri ve kısmen de bazı yerlerinin tasfiyesi yapılmıştır. Kilis ile Gaziantep arasında yapılacak olan Şube hattının sağlanması hakikaten büyük inkişafı mazhar kılacaktır. Senede üç milyon kilo zeytinyağı, iki milyon kilo kuru üzüm; on milyon kilo yaş üzüm ve bir milyon kiloya yakın sabun istihsal eden bu kaza küçümsenmeyecek kadar ithalat ve ihracat yapar, bunun için tren ve şose, bu memleketin en başta gelen hayatı ihtiyacıdır. Tren hattının getirilmesi, Çoban Bey veya İslâhiye yollarından birinin yaptırılması memleketin iktisadiyatında büyük katkılar yapacaktır⁵⁴.

Gaziantep mebusu Dr. Muzaffer Canpolat CHP Genel Sekreterliğine 1944 yılında yazmış olduğu raporunda "Kilis kazasında 2,5 milyon bağ kütüğü mevcuttur. Modern bir bağcılık yapılmaktadır. Halk üzümü şu şekilde tüketir. Yaş olarak veyahut yaş üzümünden şıra ve pekmez yaparak, fakat büyük bir kısmını kurutur. Kurutma mevsimi Eylül ve Ekim aylarıdır. Bu aylar yağmurlu olduğundan ürün büyük ölçüde zarar görür. Bu yıl kurutmak istedikleri üzümün %80'ni zarar görmüştür. Ulaşım dolayısı ile yaş üzümün başka yerlere sevki bugün için imkânsızdır. Bundan dolayı İnhisar Vekâletince burada modern ve büyük bir şaraphane yaptırılacak olursa, zararın önüne geçilmesi önlenmiş olacaktır. 30.000 nüfuslu olan kazada içme suyu sıkıntısı vardır. 17 km uzaklıkta bulunan bir menbadan (Narlı Köyü) su getirilmesi için teşebbüste bulunulmuştur. Dâhiliye Vekâleti Belediyeler İmar Heyeti 2763 sayılı kanuna tevfikân bu menba suyunun tahlilini yaptırmış ve içmeye elverişli olduğu tespit edilmiştir. Belediyeler

⁵² BCA. 490.01/ 654.178.1, lef: 52

⁵³ 20.02.1944 tarihinde Gaziantep mebusu Dr. Muzaffer Canpolat tarafından CHP Genel Sekreterliğine yazılmış rapor. BCA. 490.01/ 654.178.1, lef: 72.

⁵⁴ 30.03.1944 Tarihinde Gaziantep Mebusu Abdurrahman Melek CHP Genel Sekreterliğine çekmiş olduğu telgraf. BCA. 490.01/ 654.178.1, lef: 71.

Bankası'ndan istikraz yapılarak bu suyun getirilmesi bu dönemde Kilis halkının su ihtiyacının bu yolla karşılanacaktır" şeklinde belirtmiştir⁵⁵.

b. İslâhiye

İslâhiye, hudut üzerinde önemli bir askerî kasabadır. Orada devamlı surette üç alay bulunur. Bu dönemde hem halkın hem de memurların karşılaşmış olduğu önemli bir takım sıkıntıları vardır. Gaziantep Ziraat Bankası Müdürlüğü'nden yapılan tahkiklere göre bu kazanın çiftçileri ziraî kredi işlerini Gaziantep merkezden takip etmiş ve bu bankadan ikraz edilen para miktarı 1943 yılında 33 bin lira olmuştur. İslâhiye çiftçilerinin de kredi işlerinin merkezden idare edilmesi çiftçileri oldukça zor durumda bırakmıştır. 1930'larda bu kazada Ziraat Bankası şubesi mevcut olduğu halde işin azlığı ve memur bulunmayışı dolayısı ile kapatıldığı bildirilmiştir. Acilen bu ilçede bir banka şubesinin açılması zaruridir⁵⁶.

Antep Vilayeti'nin iki küçük kazasından biri olan İslâhiye'de halk bu dönemde sıtmadan çok rahatsız olmuştur. Esasen Sıhhat ve İçtimai Muavenet Vekâleti'nce bu kazanın sıtma işleri ile alakadar olduğu ileriden beri malumdur. Ancak bu kaza halkına mümkün olan kinin ve antebrin yardımının eksik olduğu görülmüştür⁵⁷.

c. Pazarcık

Merkez nüfusu 1.400, Umum nüfusu 35.000 olan bu kaza istasyon civarında kurulmuştur. Hükümet konağı ve çok az sayıda ev vardır. Eski Pazarcık 3-4 km ileridedir. Bu yeni kazanın süratle vücuda gelmesi için PTT, Ceza Evi, Askerlik Şubesi, Parti ve Halkevi binaları yapılması gerekir. Bu binalar için arsalar Belediye tarafından hazırlanmıştır. Maraş'ta bulunan Ziraat Bankası bir şubesinin Pazarcık'ta açılması önemlidir⁵⁸.

d. Nizip

Nizip kaza merkezinin nüfusu yaklaşık 11 bindir. CHP teftiş raporları bu dönemde diğer illerde olduğu gibi Nizip kazasında eğitimin önemli bir sorun olduğu görülmektedir. Bina sıkıntısı hat safhadadır. Merkez ve köylerdeki ilkokullarda 1.050 çocuk okumaktadır. Okula devam etmeyen öğrenci sayısı 657'dir. Kaza'da orta mektep yoktur. Maarif Vekâleti bir orta mektep açılması için bu kazayı listeye dâhil etmiştir. Bir sanat mektebinin olmayışı önemli bir eksiklik olarak görülmüştür. Gaziantep merkezinde ki halkın önemli geçim kaynağı dokumacılık olmasına rağmen, Nizip halkı geçmişte olduğu gibi bu dönemde de geçimini çiftçilikten sağlamaktadır. Nizip'te bulunan çiftçilerin durumunun iyi olduğu ve çiftçinin yüzünün güldüğü ifade edilmiştir⁵⁹.

⁵⁵ 20.02.1944 tarihinde Gaziantep mebusu Dr. Muzaffer Canpolat tarafından CHP Genel Sekreterliğine yazılmış rapor. **BCA.** 490.01/ 654.178.1, lef: 65-66

⁵⁶ Cumhuriyet Halk Partisi Erzurum Bölgesi Müfettişi Konya mebusu Sedat Cumralı tarafından 02.01.1945 tarihli CHP Genel Sekreterliğine yazılan rapor. **BCA.** 490.01/ 654.178.1, lef:86

⁵⁷ 20.02.1944 tarihinde Gaziantep mebusu Dr. Muzaffer Canpolat tarafından CHP Genel Sekreterliğine yazılmış rapor. **BCA.** 490.01/ 654.178.1, lef: 72

⁵⁸ 20.02.1944 tarihinde Gaziantep mebusu Dr. Muzaffer Canpolat tarafından CHP Genel Sekreterliğine yazılmış rapor. **BCA.** 490.01/ 654.178.1, lef: 72

⁵⁹ 22.03.1944 tarihinde Gaziantep mebusu Ömer Asım Aksoy tarafından CHP Genel Sekreterliğine yazılmış rapor. **BCA.** 490.01/ 654.178.1, lef:52

Kaza halkının en önemli meselesi su sorunudur. Kaza halkı 7,5 km mesafedeki bir membadan şehre su getirmek için harekete geçmiş, bu suyun getirilmesi için 100 bin lirayı kendi aralarında toplamışlardır. Toplanan bu paranın 50.712 lirasını Belediyeler Bankası'na yatırılmışlardır. Bu suyunun projesi hazırlanmış ve demir borular sipariş edilmiştir. Belediyeler bankası bu paranın üzerini tamamlayacaktır⁶⁰. Proje ve bu hususa mütedair muameleli evrak Dâhiliye Vekâletine arz edilmiştir. Bir an evvel işe başlayabilmek için Dâhiliye Vekâleti'nden muamelenin çabuklaştırılması istenilmektedir⁶¹.

SONUÇ

Vatandaşlarımızın bölgede karşılaşmış olduğu sorunlar bölgeye gönderilen müfettişler ve o dönemde ilde seçilmiş olan mebusların merkeze gönderdiği raporlar, merkezinde bölge ile ilgili yapmış olduğu çalışmalar ve yapacakları projeler bu makalenin konusunu oluşturmuştur. Bu raporlarda yer alan ifadelerden, il ve ilçelerde yaşayan vatandaşların istekleri genel olarak şu konularda toplandığını görmekteyiz.

Müfettişlerin yazmış olduğu raporlarda ilde bulunan halkın hükümetin yapmış olduğu ve uyguladığı iç ve dış siyasetten memnun olduğu görüşü raporlarda açıkça belirtilmiştir.

Halkın kendi ürettiği malın şehir dışına taşınması noktasında demir yolu ihtiyacı yüksek bir şekilde dile getirilmiş, Devlet bu sese kulak vererek daha sonraki yıllarda demir yolunu bu şehre kazandırmıştır.

Şehrin en önemli gelir kaynaklarından olan tütün, üzüm ve fıstık üreticilerinin desteklenmesi, bu konuda bir şarap fabrikasının kurulması, fıstık ve tütün konusunda devlet desteği sağlaması konusu raporlarda yer almaktadır. Halkın bir diğer önemli geçim kaynağı da dokumacılıktır.

Geçmişte eğitim noktasında çok önemli kişiler yetiştirmiş olan bu şehir, insan eğitiminin ne kadar önemli olduğunu anlamış, bu konuda yeni okulların açılması ve açılmış olan bu okullarında ne kadar önemli olduğu vurgulanmıştır.

Gaziantep ilinin vakıf bakımından zengin bir il olduğu ve mevcut vakıfların korunması gerektiği ve o dönemde bazı vakıfların satıldığı bunun da devlete önemli bir gelir kazandırdığı belirtilmektedir.

Bu dönemde sıtma hastalığı belirtilerinin yaşandığı bu şehirde devletin gerekli tedbirleri alma noktasında önemli girişimleri olmuştur. Hastane ve ilaç konusunda halka gereken desteğin verildiği raporlarda yazılmıştır.

Gaziantep ilinin ilçeleri de raporlarda yer almış, bu dönemde devletin yapmış olduğu hizmetler ve halkın karşı karşıya kalmış olduğu ihtiyaçlar tek tek kaydedilmiştir. Bütün bu raporlardan anlaşıldığı üzere vatandaşların bazı taleplerinin daha çok ödenek ve planlama engeline takıldığı, bu ödenek ve

⁶⁰ 21.02.1944 tarihinde Gaziantep mebusu Dr. Muzaffer Canpolat tarafından CHP Genel Sekreterliğine yazılmış rapor. **BCA.** 490.01/ 654.178.1, lef: 72

⁶¹ Cumhuriyet Halk Partisi Erzurum Bölgesi Müfettişi Konya mebusu Sedat Cumralı tarafından 03.01.1945 tarihli CHP Genel Sekreterliğine yazılan rapor. **BCA.** 490.01/ 654.178.1, lef: 67

planlamanın serbest bırakıldığı veya gelecek yılın planlaması içinde yer alması durumunda gerçekleşebileceği kesin bir şekilde ifade edilmiştir.

KAYNAKÇA

BCA. 490.01. 612.128.2, Lef:2

BCA. 490.01/ 612.128.2 Lef:24

BCA. 490.01/ 654.178.1, lef: 18

BCA. 490.01/ 654.178.1, lef: 42

BCA. 490.01/ 654.178.1, lef: 44

BCA. 490.01/ 654.178.1, lef: 45

BCA. 490.01/ 654.178.1, lef: 48-49

BCA. 490.01/ 654.178.1, lef: 52

BCA. 490.01/ 654.178.1, lef:55

BCA. 490.01/ 654.178.1, lef: 62

BCA. 490.01/ 654.178.1, lef: 62-63

BCA. 490.01/ 654.178.1, lef: 65-66

BCA. 490.01/ 654.178.1, lef: 68

BCA. 490.01/ 654.178.1, lef: 69

BCA. 490.01/ 654.178.1, lef: 71

BCA. 490.01/ 654.178.1, lef: 78

BCA. 490.01/ 654.178.1, lef: 80

BCA. 490.01/ 654.178.1, lef: 81

BCA. 490.01/ 654.178.1, lef: 82

BCA. 490.01/ 654.178.1, lef: 83

BCA. 490.01/ 654.178.1, lef: 84

BCA. 490.01/ 654.178.1, lef: 86

BCA. 490.01/ 654.178.1, lef:98

BCA. 490.01/ 654.178.1, lef: 111

BCA, BKKK. 30.18. / 89.11.4.

Yeni Gaziantep, 14 Eylül 1943.

Yeni Gaziantep, 21 Eylül 1943.

Yeni Gaziantep, 8 Aralık 1945.

Exspres Gazetesi, 29 Haziran 2001.

Aydın Tarihi Dergisi, sy. 279, Şubat 1957.

BOZGEYİK, Burhan, Her Yönü İle Gaziantep, Gaziantep 1996.

CHP Teftiş Talimnamesi, Ankara 1943.

CEYHAN, Erdal, Gaziantep Tarihi, Gaziantep 1999.

DUMAN, Önder, "CHP Teftiş Raporlarına Göre Giresun'un Sosyo-Ekonomik Kültürel Durumu (1935-1945)", Uluslar Arası Giresun ve Doğu Karadeniz Sosyal Bilimler Sempozyumu, 09-01-2008, Giresun.

KOÇAK, Cemil, Türkiye'de Milli Şef Dönemi (1938-1945), C.2, İstanbul 1996.

KOPAR, Metin, Cumhuriyet Halk Partisi Döneminde Doğu Anadolu'ya Yapılan Kamu Harcamaları ve Yatırımlar (1927-1950), Ankara 2009.

PAMUK, Bilgehan, Bir Şehrin Direnişi Antep Savunması, İstanbul 2009.

TBMM. Zabıt Ceridesi, C.3, 1947.

- TC. Bayındırlık Bakanlığı, Bayındırlıkta 50. Yıl, Ankara 1973.
- TEZEL, Yahya Z., Cumhuriyet Döneminin İktisadi Tarihi, İstanbul 1994
- TUĞLUOĞLU, Fatih ,“Türkiye’de Sıtma Mücadelesi (1924-1950)”, Türkiye Parazitoloji Dergisi, C. 32, Sayı. 4, 2008
- TUNCAY, Mete, T.C.’nde Tek-Parti Yönetimi’nin Kurulması (1923-1931), İstanbul 1989
- TUNCAY, Mete “CHP’nin 1927 Kurultayının Öncesinde Toplanan İl Kongreleri”, Atatürk Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi (Atatürk Özel Sayısı), C. 36, No: 1-4, (Ocak-Aralık 1981).
- UYAR, Hakkı, Tek Parti Dönemi ve Cumhuriyet Halk Partisi, İstanbul 1999
- YETKİN, Çetin, Türkiye’de Tek Parti Yönetimi 1930-1945, İstanbul 1983.

The Socio-economic Status of Gaziantep during World War II, According to RPP Inspectional Reports

During World War II, Turkey, under the leadership of İsmet İnönü, succeeded in maintaining its borders by pursuing a prudent policy despite all reactions. However, Turkey had difficulty in keeping its social and financial structures. The amount of money circulating in the market from 1938 to 1942 increased by three times because the government printed money for expenditures, and this condition led to inflation which shook the foundation of Turkish society. Beginning from 1942, wholesale prices in big cities increased by three times, although the government limited increases in rent. Furthermore, in the following year living conditions became harsher, especially as the prices of foodstuffs increased six times more. The shortage of raw materials and spare parts influenced the process of production negatively. Black market activities by the export and import agency commissions resulted in excessive profits. This adverse situation was the same in other countries during the war. Therefore, implementation of the economic protection policy was inevitable. The first measure taken by the government was the collection of new taxes. As a result, the economic depression during wartime, the budget deficit, inflation, and profiteering led to the construction of a state of emergency in the name of the Capital Tax. Such conditions prevalent throughout the country affected the people living in Gaziantep noticeably. Despite all of these hardships, government investments in Gaziantep during these years were significant.

This article is a study showing the steps the government took in order to develop the country and the situation of the people during World War II. After declaration of the republic, Gaziantep became one of the centres of commerce and industry in Turkey. Gaziantep, which had suffered great destruction during the Liberation War, began to develop rapidly between 1923 and 1950.

One of Gaziantep's greatest needs in the republican era was a railway. This need was crucial during the war. In 1946 a 1,400,000-lira subsidy was allocated from the budget in order to construct a railway line between Gaziantep and Kahramanmaraş. This railway line began to be built in 1947 and opened in 1953.

In 1944 there were 60,000 children needing education in the city of Gaziantep. 9,069 children, 7,967 of which were in primary school and 1,102 of which were in secondary education, were receiving education. In the city centre – even though there were 13,000 children who needed to receive education – only 3,220 children were enrolled in the schools. 25% of children in the city centre had the chance to get an education while only 10% of children had this chance in the whole city. The biggest challenge, as in other cities, was the inadequacy of building. In the city there were just four buildings constructed for educational purposes. Only one of them was in the city centre, where 60,000 people were living. All of the buildings used for education were like rambling houses. After code 4274 was implemented in 1944, 9 buildings in the village connected to the centre and 10 buildings in villages connected to Kilis District began to be built, and the needed lands for Village Institutes were expropriated. In terms of education, the average

amount of public expenditure for all cities at that time was 36% less and the public expenditure of eastern cities was 20% less. Although Gaziantep's educational expenditures were high compared to other eastern cities, they were still less when compared to all cities.

Gaziantep is a city rich in *wakfs*. There are valuable and large lots in beautiful parts of the city. Local inhabitants' principal means of livelihood include growing peanuts and weaving. Thousands of families in Gaziantep have lived on weaving from time immemorial. Most of the artisans, who earned only a day's wage before the war, are now pretty well off. The middle-class citizens build houses and construct cooperative buildings. The richer ones, in addition, constitute big capital companies. There were 8,000 actively working looms in the city during 1941–1945.

The province was in a fully operational state, meeting the requirements for courts of law, and executive and official organisations during the 1940s. With some effort by the Republican People's Party, a certain number of investments were made in Gaziantep. A district (*nahiye*) building worth 7,000 liras was purchased, and underwent a restoration worth 2,000 liras. 4,000 liras were provided for the community centres and 25,000 liras for philanthropic institutions. 12,000 liras were donated for construction of the Sahinbey Monument. A new organisation was formed, the Development Association, with a goal of developing the city. There were four important districts in Gaziantep at that time: Kilis, Islâhiye, Nizip and Pazarcık..

Osmanlı Döneminde Maraş'ta İktisadi Faaliyetler: 19. Yüzyılın Sonu ve 20. Yüzyılın Başlarında

Economic Activities of Maraş during the Ottoman Period: At the End of 19th Century and at the Beginning of 20th Century

Harun Şahin*
Bingöl Üniversitesi

Özet

Bu çalışma 19. yüzyılın sonu ve 20. yüzyılın başlarını kapsamaktadır. Bu çalışmada Maraş'ta iktisadi faaliyetleri Osmanlı arşiv belgeleri ve Halep Vilayet Salnameleri'nden yararlanarak ortaya koymaya çalıştık. Maraş, coğrafi konumu ve tarıma elverişli toprağı nedeniyle tarih boyunca birçok medeniyete ev sahipliğı yapmıştır. Bu nedenle tarihte önemli bir ticaret ve üretim merkezi olmuştur. Osmanlı döneminde Halep ve Maraş ülkenin önemli tekstil üretim merkezleriydi. 19. yüzyılın sonlarında geleneksel yöntemlerle üretilen sınaî mamuller Avrupa'ya ve uzak pazarlara ihraç edilmekteydi. Aynı dönem Maraş'ta artan nüfusa paralel olarak üretimde ve özellikle dokuma alanında faaliyet gösteren işletme sayılarında artış olmuştur. 20. yüzyılın başlarında ise şehirde iktisadî canlılığın arttığı görülmektedir. Bölgede tarım ve hayvancılığın yaygın olarak yapılması tarıma dayalı sanayi kollarının da gelişmesini sağlamıştır.

Anahtar Kelimeler: Maraş, Halep, Tekstil, Sanayi, Avrupa, Şark Halı Kumpanyası

Abstract

This study includes end of the nineteenth century and the beginning of twentieth century. In this study, we have tried to put forward at the economic activities of Marash. For this, we have used Ottoman archival documents and Aleppo Province Salnames. Marash, geographical location and because of arable land throughout history has been home to many civilizations. For this reason, Marash became an important commercial and manufacturing center in the past. Aleppo and Marash have been major textile manufacturing center of the country during the Ottoman period. At the end of nineteenth century, traditional industrial products were exported to Europe and away from markets. Marash textile sector has been an increase in the number of businesses in line with the growing population. At the beginning of the

* Yrd. Doç. Dr., Bingöl Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi İktisat Bölümü, e-posta: harunsahin2@yahoo.com

twentieth century, economic vitality increased in the city. Agriculture and animal husbandry in the region advanced. Accordingly, the agro-based industries have developed.

Keywords: Marash, Aleppo, Textile, Industry, Europe, Oriental Carpet Ltd.

I. GİRİŞ

Osmanlı Devleti'nin taşra eyalet ve sancaklarının siyasi ve sosyal tarihlerini konu alan bilimsel çalışmaların yanı sıra iktisadî ve malî tarihin aydınlatılması amacıyla yapılan araştırmalar büyük önem arz etmektedir. Son zamanlarda Osmanlı şehirlerinin iktisadî ve malî bünyelerini aydınlatmak amacıyla hazırlanan bilimsel çalışmalarda artışlar dikkat çekmektedir. Özellikle Osmanlı Arşiv belgelerine dayalı olarak yapılmakta olan çalışmalar önem arz etmektedir. Konuyu iktisadî ve malî açıdan ele alan kent tarihi çalışmaları sayesinde Osmanlı toplumunun iktisadî yapısı daha iyi anlaşılmasına başlanmıştır. Osmanlı şehir ekonomisi (iktisadî ve malî yapı) çalışmaları şehirlerin henüz aydınlatılmayan yönleri için bakir bir konudur.

Yukarıdaki düşüncelerden yola çıkarak XIX. yüzyılın sonu ve XX. yüzyılın başlarında Maraş'ta sınaî faaliyetleri başta Osmanlı arşiv belgeleri ve Halep Vilayet Salmameleri olmak üzere konuyla ilgili çeşitli kaynaklardan yararlanarak ortaya koymaya çalışacağız. Öncelikle XVI. yüzyılda Maraş'ta mevcut iktisadi durumla ilgili kısa açıklamalardan sonra XIX. yüzyılın sonu ve XX. yüzyılın başlarında Maraş'ta sınaî faaliyetleri ana hatlarıyla anlatmaya çalışacağız.

Maraş Şehri tarih boyunca önemli yol güzergâhları üzerinde bulunmuş Osmanlı Devleti'nin kadim şehirlerinden biriydi. Aynı zamanda Maraş ılıman havası, bol suyu, verimli toprağı ve tabii güzellikleri bakımından gözde bir bölgeydi. Özellikle Anadolu'yu Kuzey-Güney istikametinde birbirine bağlamaktaydı. Bu nedenle tarihte birçok devlet veya millet tarafından mücadelelere konu olmuştur. Özellikle Araplar, Türkler ve Bizanslılar arasında sürekli çekişmelere sahne olmuş ve sık sık bu devletler arasında el değiştirmiştir.¹

Maraş ve çevresinin iktisadî ve sosyal gelişmişlik bakımından en parlak dönemi, Dulkadırlı Beyliği zamanında (1337–1515) yaşanmıştır. Dulkadırlı Beyliği döneminde Maraş'ın ileri gelenlerinden Alauddevle Bey zamanında (1481–1515) Maraş şehrinde kurulan vakıfların şehrin imarında büyük rolü olmuştur. Maraş'ta vakıflar aracılığıyla kurulan müesseseler ve sosyal yapılar (cami, mescit, medrese vs.) şehirde iktisadî ve sosyal canlılığın önemli bir göstergesi olmuştur.² XVI.

¹ Bkz. "Kahramanmaraş Maddesi", *Yurt Ansiklopedisi*, 1982-1983. C. VIII, Anadolu Yayıncılık, İstanbul. ss. 5643-5745

² Günümüz Maraş Vilayeti çevresinde Dulkadır Beyliği ve Osmanlı Devleti zamanında yapılan hayri, zürri ve sair vakıfların tespiti ve Maraş çevresinde Dulkadırlılar ve Osmanlılar tarafından kurulan vakıfların bölgedeki durumu, etkileri, bölgede sosyal ve kültürel hayatın gelişmesi ve değişmesine katkılarıyla ilgili detaylı bilgi için bkz. Yaşar Baş-Rahmi Tekin, *Maraş Vakıfları (Dulkadırlı ve*

yüzyılın başlarında Maraş şehrinin merkezi, Ulu Cami ve çevresidir. Ulu Cami'ye yakın Taş Medrese, bezzazistan ve diğer dükkân ve işyerleri (ayakkabıcılar, köşkerler vs.) bulunmaktaydı.³

XVI. yüzyılda şehirde atölye tipi küçük imalat faaliyetleri yürütülmekteydi. 1563 tarihli Maraş Tahrir Defteri'nde şehirde kıst-ı kasaban, bac-ı bazar, şemhane, debbağın, kirişçiyan ve diğer esnaflar belirtilmiş, ayrıca boyahane, kirişhane, debbağhane, macunhane ve değirmen mevcutları verilerek buralarda üretilen ürünlerin satıldığı bedestenler ve dükkânlar belirtilmektedir. Söz konusu defterde Maraş'ta 2 bedesten ve 2 kervansarayın bulunduğu görülmektedir.⁴

Aynı yüzyılda Güneydoğu Anadolu'da ve Ceyhan Nehri üzerinde bir yerleşme alanı olan Furnus ve Maraş'ta yüksek kapasitede üretimin gerçekleştirildiği boyahanelerin varlığı kaydedilmiştir. Boyahaneler genellikle tekstil üretiminin yaygın olduğu yörelerde kurulmuştur. Bu bakımdan bu dönemde Maraş'ta dokuma faaliyetlerinin öneminden söz edilmektedir.⁵ Kanuni Sultan Süleyman döneminde Maraş'ta dokumacılıkta 95 000 iğ'in⁶ kullanılması tekstil üretiminin ilerlemiş olduğunun bir göstergesidir.⁷

XVII. yüzyılda Maraş, Anadolu'nun en önemli tekstil üretim merkezlerinden biriydi. Maraş'ta eski dönemlerden itibaren dokumacılıkla paralel olarak boyacılık ta yapıla gelmiştir. Suraiya Faroqhi, Fırat Nehri yakınlarındaki kentlerin yanı sıra Ceyhan Nehri boyundaki yerleşimlerde (Maraş, Elbistan ve Sis şehirlerinde) yüksek üretim kapasitesine sahip boyahanelerin faaliyette olduğunu belirtmektedir. Faroqhi, aynı zamanda Maraş ve çevresinde bulunan boyahanelerin tahrir değerini şöyle vermektedir: Maraş'taki boyahanenin tahrir değeri 25 000 akçedir. Elbistan'daki boyahane 28 000 akçe, Fırmıs ve Zeytun yörelerinde bulunan boyahaneler ise daha düşük kapasiteli olup tahrir değeri 5'er bin akçe olarak hesaplanmıştır. Ayrıca Kars-ı Maraş (Kadirli) dolayındaki boyahanenin değeri ise 5 000-10 000 akçe arasındır.⁸

Maraş merkez kazada faal bulunan diğer bir iş kolu ise dericiliktir. Maraş'ta dericilik çok eski dönemlere dayanmaktadır. 1563 tarihli tahrir defterinde debbağhane olarak geçen deri işleme merkezlerinden bahsedilmektedir.⁹

Osmanlı Dönemi), Konya Ereğli Oğuz Dulkadroğlu Bektik Kültürünü Yaşatma Derneği Kültür Hizmeti No:1, Konya-Ereğli 2007, s.75

³ Mehmet Gürbüz, *Kahramanmaraş Merkez İlçenin Beşeri ve İktisadi Coğrafyası*, Kahramanmaraş Valiliği İl Kültür Müdürlüğü Yayınları No:2, K. Maraş, 2001, s.192

⁴ Refet Yinanç-Mesut Elibüyük, *Maraş Tahrir Defteri (1563)*, Cilt:I, Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayını No:1, Ankara 1988., ss.XXXII-XXXIII

⁵ Gürbüz, a.g.e., s.192

⁶ İğ, yün, pamuk vs. kıvırmaya mahsus iğnedir.

⁷ Ayhan Doğan, *XIX. Yüzyılın İkinci Yarısında Maraş*, (Basılmamış Doktora Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya 1999, s.134,180-181; Tufan Gündüz, Kahramanmaraş, *Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, İSAM Yayını, Cilt:24, İstanbul 2001, s.295

⁸ Suraiya Faroqhi, *Osmanlı'da Kentler ve Kentliler*, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, Türkiye Araştırmaları 3, İstanbul, 1993, ss.188-189

⁹ Yinanç-Elibüyük, a.g.e., s.XXXII

Evliya Çelebi, yaşadığı XVII. yüzyılda Maraş'ı da ziyaret etmiş ancak; Maraş'ta icra olunan sınaî faaliyetlerle ilgili özet bilgiler vermekle yetinmiştir. Evliya Çelebi şehrin ticari merkezi konumunda iki bedesten, sınaî ve ticari faaliyetlerin icra edildiği 1045 adet dükkânın ve konaklamak için birçok hanın bulunduğunu belirtmektedir.¹⁰

II. XIX. YÜZYILDA İKTİSADİ FAALİYETLER

Osmanlı ekonomisi XVI. yüzyıldan başlayarak gittikçe artan bir hızla gelişmekte olan Avrupa ekonomilerinin rekabetiyle karşı karşıya kalmıştır. Özellikle XIX. yüzyıl içinde Avrupalı ülkelerle yapılan ticari antlaşmaların da etkisiyle Osmanlı ekonomisi büyük ölçüde Avrupa'nın etkisi altına girmiştir. XVIII. yüzyılda her bakımdan kendine yeten ve hatta ürettiği mamulleri ihraç eder durumdayken, XIX. yüzyılda özellikle Osmanlı'nın Batı'ya açılan kısımlarında üretim düşüşleri yaşanmıştır. Bu yüzyılda Osmanlı, mamul mal ihraç eden değil, artık büyük ölçüde hammadde ihraç eden ve mamul madde satın alan bağımlı bir ekonomiye dönüşmüştür.¹¹

XVIII. yüzyılın sonlarında Osmanlı sanayii Avrupa mallarının rekabeti karşısında henüz ciddi boyutlarda etkilenmemiştir. Özellikle pamuk ve ipek imalatı, durumunu korumaktaydı. Ülkenin ihtiyacı olan pamuklu ve ipekli dokumalar ülkenin kendi imkânlarıyla üretilip arz edilebilmekteydi. Aynı zamanda ihtiyaç fazlası tekstil ürünleri önemli miktarda ihraç edilmekteydi. Dokuma mamullerinin yanı sıra pamuk ipliği ihracatı da yapılmaktaydı. Bu dönem Fransa ile Osmanlı Devleti arasındaki dış ticaret durumu bu düşünceyi desteklemektedir. Bununla birlikte bu dönem Osmanlı sanayii hâlâ dokuma mamulleri ile iplik ihracatçısı konumundadır. Fakat Osmanlı ekonomisi önceki dönemlerde sahip olduğu gücü kaybetmiştir. Çünkü ülkenin ihtiyacı olan malların büyük bölümü dışardan alınmaktaydı. Osmanlı sanayii bu dönem çökmemekle birlikte genel itibarıyla Avrupa sanayiine göre geri kalmış ve gelişme özelliği gösterememiştir. Avrupa'nın yeni sanayi mallarına talep gittikçe artmıştır. Avrupa'dan yünlü kumaşlar, hırdavat, şeker, kâğıt ve saat gibi birçok sanayi malları ithal edilmekteydi.¹²

XIX. yüzyıla girildiğinde Avrupa'nın yeni sanayi malları dış piyasaları istila etmeye başlamıştır. 1825–1830 yılları arasında Osmanlı sanayii bu nedenle büyük bir buhran içine girmiştir. Osmanlı sanayiinin belkemiği konumunda olan pamuklu imalatı, Manchester fabrikalarının ezici rekabeti altında gerilemiştir. Ülkenin pamuk ihracatı durmuş, buna karşılık büyük miktarlarda pamuk ithal edilmeye başlanmıştır. Bununla birlikte XIX. yüzyılın başlarında Osmanlı sanayii henüz tam anlamıyla etkilenmemiştir. Bu değişimden en çok şehirlerde bulunan

¹⁰ Evliya Çelebi, *Evliya Çelebi Seyahatnamesi*, Cilt:9, MF. V. Devlet Matbaası, İstanbul, 1935, s.348

¹¹ A. Gündüz Ökçün, *Osmanlı Sanayi: 1913, 1915 Yılları Sanayi İstatistikleri*, Tarihi İstatistik Dizisi, Cilt: 4, Ankara 1997, s.XIX

¹² Ömer Celal Sarc, *Tanzimat ve Sanayimiz, Tanzimat I*, İstanbul 1940, ss.423–424

küçük sanayi işletmeleri etkilenmiştir. Yabancı mallardan dolayı sanayideki inhitat, İstanbul ve Avrupa Türkiye'si gibi, ülkenin Avrupa ile sıkı ilişkiler içinde bulunan kısımlarında göze çarpmaktadır. Yine de bu dönem yerli mallar hâlâ iç piyasaya hâkim konumdadır.¹³

XIX. yüzyılda Maraş'ta yapılan sınaî faaliyetlere baktığımızda üretim tamamen küçük üretim olarak adlandırılan zanaatkârlık biçiminde gerçekleştirilmektedir. Maraş'ta üreticiler sahip oldukları aletler ve destgahlar ile evlerde ve dükkânlarda bizzat kendileri çalışmak suretiyle yakın ve uzak pazarlar için üretim yapılmaktaydı. Özellikle XIX. yüzyılın sonlarında Avrupa sanayilerinin ezici rekabetiyle karşı karşıya kalan sanayi dallarında üretilen ürünler genellikle yakın pazarlara ihraç edilebilmişken¹⁴, aynı dönem Maraş'ta geleneksel usullerle ortaya çıkan ürünün uzak pazarlara da gönderilmekte oluşu dikkat çekicidir.¹⁵

XIX. yüzyılın ilk yarısında (1830) Maraş'ta iktisadî faaliyetlere değinen Texier, "Maraş'ta dokuma sanatı çok yaygın ve faaliyettir, abalar ve sırma ya da ipekle dokunmuş yünden harmani ve yelekler yaparlar" demekle şehirde tekstil üretiminin revaçta ve ileri düzeyde olduğuna işaret etmektedir.¹⁶

XIX. yüzyılın sonlarına doğru Vital Cuinet'in bölgede gerçekleştirilen sınaî üretim konusunda verdiği bilgiler şöyledir: "Bu dönem Maraş'ta birçok sınaî üretim gerçekleştirilmektedir. Önceki dönemlerde Maraş'ta sınaî üretim iyi bir üne sahipti. Bu dönem üretim konusunda yapılacak bir takım çalışmalarla şehir sınaî üretim konusunda eski ününe kavuşabilir. Sınaî faaliyetler konusunda en önemli üretim alanları kumaş dokumacılığı ve giyim imalatıdır. Tekstil imalatı bu dönem Halep Şehri'nin de en önde gelen üretim dallarındandır. Halep ve Maraş tekstil üretim merkezi olarak tanınmıştır. Sade yün, sade pamuk ve bunların karışımından abalar, machalisler ve değişik giysiler bütün ülke için üretilmekteydi. Bu kumaşlar üzerine altın ve gümüşle nakışlar yapılıyordu. Bunlar göze çok hoş görünmekteydi. Şehirde 281 adet dokuma tezgâhı vardı. Maraş'ta Avrupa tarzı marangozculuk da yapılıyordu. Bu mobilyaların yapımında genellikle ceviz ve kestane ağaçları kullanılırdı. Ayrıca şarap ve sert içki imalatı da yapılıyordu. Keçi ve deve kılından çeşitli çantalar üretiliyordu. Bütün bu kaliteli ve güzel ürünler ucuza satıldığı gibi üreticiler için de iyi bir kazanç kapısıydı."¹⁷

XIX. yüzyılın sonlarına doğru, Osmanlı sanatkârları geleneksel motif ve kumaşlarla birlikte, İrlanda danteli de üretmeye ve ihraç etmeye başlamışlardır. Bir kısım Anadolu ve Arap şehirlerinde Hıristiyan yatırımcılar ucuz iş gücüne dayalı ve uluslar arası pazarlara dönük tekstil üretim merkezleri oluşturmuşlardır. Anadolu'da Karadeniz Bölgesi'nde örneğin Merzifon'da misyonerler yaptıkları sınaî faaliyetleri devam ettirebilmek için Amerikan ve İngiliz hayırseverlerin bağışlarını

¹³ Sarc, a.g.m., ss.425-426

¹⁴ Ökçün, a.g.e., s.XXII

¹⁵ Vital Cuinet, *La Turquie D'Asie*, Tome Deuxieme, Ernest Leroux, Editeur, Paris 1891, ss.228-233

¹⁶ Charles Texier, *Küçük Asya, Coğrafyası Tarihi ve Atlası*, Çev.: Ali Suat, Üçüncü Cilt, İnfomasyon ve Dökümantasyon Hizmetleri Vakfı, Ankara, 2002, s.142

¹⁷ Cuinet, a.g.e., ss.231-234

kullanmışlardı. Adana yakınlarında yetim ve fakir ailelerin çocukları yine Amerikan ve İngiliz hayırseverlerin sağladığı desteklerle devam ettirilen dokuma sanayiinde istihdam edilmişlerdi. Aynı şekilde Maraş, Urfa ve Antep'te Ermeni ailelerin çocuk ve kadınları Amerikan misyonerlerin yönetiminde İngiltere ve Amerika'daki pazarlar için dokuma sanayiinde istihdam edilmişlerdi.¹⁸

Yukarıdaki açıklamalardan da görüleceği gibi XIX. yüzyılın sonlarında Osmanlı ekonomisini etkisi altına alan Avrupa mamul malları karşısında Maraş'ta ticari hayatın canlı olduğu, üreticilerin Avrupa mallarına direnç gösterdiği ve ürettikleri ürünlerin bir bölümünün dış satıma konu olduğu görülmektedir. Bu dönem Maraş gibi Anadolu'da önemli ticari merkezlerin hâlâ canlı olmasının nedeni olarak “– her halde nakil masraflarının yüksekliği dolayısıyla – yerli mallar hâlâ piyasaya hâkim bulunmaktadır.”¹⁹

Maraş Sancağı'nın sosyo-kültürel ve ekonomik durumunu ortaya koyan en önemli kaynakların başında hiç şüphesiz Halep Vilayet Salnameleri gelmektedir. Osmanlı döneminde dükkânlar, bedestenler, hanlar, hamamlar, değirmenler, debbağhaneler, fabrikalar, imalathaneler vb. yapılar şehirlerin ekonomik ve sosyal canlılığının en önemli belirtisi durumundaydı. Salnamelerde 1867–1908 yılları arasında şehrin sosyo-ekonomik yapısını ortaya koyan kayıtlar yer almaktadır. Maraş'ta şehrin ekonomik bakımdan gelişmişliğinin bir göstergesi olan işletmelerin (dükkân, imalathane, fabrika, otel vs.) sayısını salname verilerinden izleyebiliriz.

Aşağıdaki tabloda Halep Vilayet Salnameleri'ne göre 1876–1908 yılları arasında Maraş'ta faaliyette bulunan çeşitli sınaî ve ticari işletme mevcutları görülmektedir.

Tablo: Yıllar İtibariyle Maraş'ta İşletme Sayısı (H.1293/1326-M.1876–1908)

İşletmeler	Yıllar								
	1876	1885	1898	1900	1901	1902	1903	1904	1908
Dükkân ve Mağaza	990	1937	1447	1525	1550	1648	1591	1606	1620
Fırın	27	11	41	41	40	41	41	41	41
Hamam	11	11	12	13	12	12	11	12	12
Sabunhane	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Değirmen	28		96	73	75	75	73	73	73
Aba ve Meşlah						300	285	300	300

¹⁸ Halil İnalçık-Donald Quataert, *An Economic And Social History of The Otoman Impire, 1300–1914*, Cambridge University Press, 1994, s.914

¹⁹ Sarc, a.g.m., s.426

İşletmeler	Yıllar								
	1876	1885	1898	1900	1901	1902	1903	1904	1908
Tezgâhı									
Alaca-Kumaş Tezgâhı	1000	281	281	281	281	285			400
Pamuk Fabrikası				2	2	2	1	2	2
Ma'sere	6			2	2	2	2	2	2
İmarethane							1	1	2
Han	5	7	6				8	12	14
Otel							1	1	1
Lokanta									1
Bedesten	2	1	1	1	1	1			
Debbağhane	30								
Basmahane	11								
Boyahane	32								

Kaynak: Said Öztürk, *Osmanlı Salnamelerinde Maraş Sancağı 1284–1326/1867–1908*, 1. ve 2. Cilt, İstanbul 2006; Tabloda verilmeyen yıllara ait işletme sayıları için Bkz. Emin Toroğlu, “Salnamelere Göre (1869–1908) Maraş Kazası’nda Nüfus, Yerleşme ve Ekonomik Faaliyetler”, *Maraş Tarihi ve Sanatı Üzerine*, Haz.: Mehmet Özkarcı, İlyas Gökhan ve Selim Kaya, KSÜ Kahramanmaraş Yöresi Kültür Değerlerini Araştırma ve Uygulama Merkezi, K. Maraş, 2008, s.224

XIX. yüzyılın sonu, XX. yüzyılın başı itibariyle Maraş’ta faaliyette bulunan ticari ve sınaî iş yeri türleri şunlardır: “Boyahane, basmahane, debbağhane, lokanta, otel, han, ma’sere, pamuk fabrikası, aba ve meşlah tezgâhı, alaca kumaş tezgâhı, değirmen, sabunhane, hamam, fırın, dükkân ve mağaza, halı fabrikası, saraçhane, tahtacı, pabuççu, oymacı, nalbant, kalhane, bakırcılar, tahmishane, abacı (aba giysisi dokuyanlar), alacacı (karışık renkli kumaş dokuyanlar), cülfalar (yatak yüzü, yatak çarşafı, bez, astar vb. dokurlar), çırçırcılar (kozasından çıkarılan pamuğu tohumundan ayırma işini yapanlar), mazmanlar (keçi kılından yapılan çuval, yem torbası, hayvan kolonları, göçebe çadırı dokuyanlar), külahçılar- keçeciler (yünden külah ve keçe dokuyanlar), hallaçlar (pamuk ve yün atanlar), haphapçılar (kapkap da denen takunya yapanlar), masmalacılar (zeytinyağı üreticileri), devlepciler, kahgəciler, külekçiler (tahta eşya yapıp satanlar), mühürçüler (mühür kazanlar), pineciler (yemeni denen ayakkabı tamircileri), köşkerler, sabancılar, tenekeçiler, kuyumcular ve diğer işletmeler.”²⁰

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi 32 yıllık dönemde Maraş’ın artan nüfusuna paralel olarak faaliyette bulunan dükkân ve mağaza sayısında artış görülmektedir. 1898 yılında 1 447 adet olan işyeri sayısı 1908’e gelindiğinde 1 620’ye yükselmiştir. Şehirdeki iş yeri sayısının artan bir eğilim izlemesinin en önemli nedeni nüfus artışı, dolayısıyla tarımsal ve sınaî ürünlere olan talep

²⁰ Doğan, a.g.e, ss.302–303

artışından kaynaklandığını düşünüyoruz. Dönem boyunca dükkân ve mağaza sayılarında görülen artışların nedeninin nüfus artışına bağlı olarak şehirde ticari potansiyelin artmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Salname kayıtlarında 1876 yılında Maraş'ta mevcut boyahane sayısı 32 adet olarak gösterilmektedir. Tekstil üretiminin temel hammaddesi olan pamuğun çoklukla üretildiği Maraş ve çevresinde daha önceki dönemlerde olduğu gibi dokuma sanayiine paralel olarak boya sanayii de gelişmiştir. 1876–1908 döneminde tekstil üretiminin önce azaldığı daha sonra da artarak devam ettiği söylenebilir. Çünkü 1876 yılı verilerine göre şehirde dokuma tezgâhı sayısı 1 000 adettir. Yüzyılın sonlarında doğru tezgâh sayısında azalış görülmektedir. Ancak üretim artışının bir göstergesi olarak özellikle yüzyılın başlardan itibaren tezgâh sayılarında artış olmuştur. 1902 yılında 585 adet olan toplam dokuma tezgâhı, 1908 yılında 700'e yükselmiştir.²¹ Ayrıca yüzyılın başlarından itibaren pamuk işleyen müesseselerin kurulmaya başlandığı görülmektedir.

Şehir merkezinde, şehir içinde akan suların gücünden yararlanılarak kurulan un değirmenleri de bulunmaktadır. Değirmenlerde genellikle buğday, arpa, çeltik işlenmekteydi.²² XVII. yüzyılın ortalarında Maraş'ta 24 göz değirmen vardı. Bunlardan 8 tanesi Pınarbaşı kaynak suyundan beslenirken, diğer 16'sı da Elmalı Köyü yakınlarından akmakta olan su üzerinde kurulmuştu. 24 adet değirmenin tamamının vakfedilmiş olduğu belirtilmektedir.²³

Yukarıdaki tabloya göre kasabada 1876 yılında 28 adet olduğu görülen değirmen mevcudunun daha sonraki yıllarda 70'in üzerine çıkmıştır. Aynı dönem içinde kasabadaki diğer işyeri sayısındaki artışlara paralel olarak değirmen sayısının da artmış olması değirmene olan ihtiyaç ve talebin artmasından dolayısıyla tarımsal üretim artışlardan kaynaklandığı söyleyebiliriz.

Yine XX. yüzyılın başlarından itibaren şehirde mevcut han sayısındaki artış dikkat çekmektedir. Hanlar bir şehirde iktisadî ve ticari yaşamın canlılığının önemli bir göstergesi durumundadır. Han sayısındaki artış, bu dönem şehrin iktisadî ve ticari potansiyelinin arttığı göstermektedir.

Maraş'ta yaygın olarak gerçekleştirilen diğer bir ekonomik faaliyet de orman ürünlerinin işlenmesidir. Maraş ve çevresinde ormanlık alanların varlığı ormancılığın, marangozluğun ve mobilyacılığının gelişmesini sağlamıştır. H.1284(1867) tarihli salnamede tahtacılık olarak adlandırılan mobilyacılık önemli sanatlar arasında gösterilmektedir.²⁴ Ayrıca H.1300(1882) tarihli salnamede cevizden ve çınardan Avrupa taklidi yaylı iskemleler, masalar ve tavlaların

²¹1284, 1300 ve 1310 tarihli Halep Vilayet Salnameleri'nde Maraş'ta tekstil sektöründe üretilen ürünler için şu ifadeler kullanılmıştır: Alaca bez ve aba, ipten mensuc şalvar ve kuşak, penbe mensucatu, alaca Avrupa taklidi pantolonluk dokumalar, meşlah, bez, pamuktan sayfiye elbiselik dokuma, kıymettar Frenk ipinden mamul boz ve kırmızı abalar. Bkz. Öztürk, a.g.e., 1. ve 2. Ciltler.

²²Toroğlu, a.g.m., s.223

²³Doğan, a.g.e., s.299

²⁴Öztürk, a.g.e., 1. Cilt, s.76

üretildiği kaydedilmektedir.²⁵ Atalay, XX. yüzyılın başlarında Maraş'ta marangozluğunun önemli olduğunu belirtmektedir.²⁶ Maraş Mutasarrıfı olarak görev yapan Yahya Dede Paşa'nın II. Abdülhamit'e sunduğu hediyeler arasında Maraşlı marangozlarca hazırlanan el yapımı bir çift koltuk da bulunmaktaydı. Bu olay yörede geleneksel bir üretim tarzı haline gelen mobilyacılığın gelişmiş olduğunun bir göstergesi olarak görülebilir.²⁷

Yukarıdaki tabloya göre (H.1293 tarihli salnamede) 1876'da Maraş'ta 30 kadar deri işleme merkezinin bulunduğu kaydedilmiştir.²⁸ Cuinet'e göre 1891'de çok güzel saraç ürünleri, koşum takımları nakışlarla ve yün iplerle süslenmekteydi. Saraç ürünlerinin bir kısmı ipekle ve çeşitli süslemelerle de yapılmaktaydı. Maraş'ta ve Antep'te keçi derisi işlenmekteydi. Canlı renklerle işlenmiş ve boyanmış deriler şark usulü ayakkabı imalatında kullanılmaktaydı. Maraş kunduracıları Avrupalılara yönelik de ayakkabı üretimi gerçekleştirmişlerdir. Fransa'dan hammadde olarak ithal edilen deriler işlenmekte ve ihraç edilmekteydi.²⁹

Dericiliğin yaygın olduğu Maraş'ta deriden yapılan diğer bir mamul de saraciye ürünleridir. Bu ürünlerin yapılıp satıldığı iş yerlerine saraçhane denmiştir. Salnamelerde deriden yapılan saraciye ürünleri için, sırmadan mamul esb takımı, eğer takımı, palaska, palan, âla at takımı, sair sırmalı mamulât-ı saraciye ifadeleri kullanılmıştır. H.1310 tarihli salnamede deri mamullerinin Kozan, Adana, Cebel-i Bereket ve Malatya pazarlarına gönderildiği belirtilmiştir.³⁰ Bölge ormanlarında tilki, kurt, yaban kedisi vs. hayvanlar çokça bulunduğu bunların derileri de ticarete konu olmaktadır.³¹

Şemseddin Sami, Maraş'ta mevcut sınaî ve ticari işletmelerle ilgili şu bilgileri vermektedir: “Şehirde 1447 dükkân vardır. Çarşısı ve pazarı oldukça işlektir. 7 hanı ve 11 adet hamamı vardır. 281 adet alaca kumaş ve diğer dokumaların yapıldığı tezgâhlar bulunmaktadır. 2 adet sabunhane mevcuttur. Deri işleme için tabakhaneleri vardır. Yöreye uygun olarak âla at takımları ve saraciye mamulleri üretilir. Sancağın bütün dağları ormanlarla kaplı olup meşe, ceviz, kestane, kayın ağaçları çokça bulunmakta ve bu ormanlardan kilitli kereste ve yakacak odun elde edilmektedir. Orman ürünlerinden şehirde Avrupa tarzı sandalye, kanepe, koltuk gibi mobilyalar üretilir. Bu ürünler oldukça ucuza satılır. Sınaî üretim yalnızca şehir merkezinde yapılmaktadır.”³²

²⁵ Öztürk, a.g.e, 1. Cilt, s.443

²⁶ Besim Atalay, *Maraş Tarihi ve Coğrafyası*, Matbaa-i Âmire, İstanbul 1339, s.162

²⁷ Doğan, a.g.e., s.299

²⁸ 1282 tarihli salnamede Maraş'ta üretilen deriden yapılmış ürünler için “meşin mamulatı” ifadesi kullanılmıştır. 1300 tarihli salnamede ise Maraş'ta “gayet temiz sahtiyan gavsele” üretildiği belirtilmektedir. Bkz. Öztürk, a.g.e., 1. Cilt, s.76 ve s.443

²⁹ Cuinet, a.g.e., s.233

³⁰ Öztürk, a.g.e., 1. Cilt, s.721

³¹ Cuinet, a.g.e., s.231

³² Şemseddin Sami, “Haleb”, *Kamusu'l-A'lam*, Cilt: 6, Mearif Nezareti Tarafından Tab' Edilmiştir, İstanbul 1316, ss.4263-4264; XIX. yüzyılın sonlarında Maraş Mutasarrıfı Yahya Dede Paşa, Sultan II.

Ali Cevad, Zeytun ve Elbistan Kazaları'nda "müteaddid meyah-ı madeniye menbaları bulunmaktadır"³³ demektedir. maden kaynaklarının zenginliğine işaret etmektedir. Cuinet de yüzyılın sonlarında Zeytun Kazası yakınlarında demir madeni olduğunu belirtmektedir.³⁴ Bu madenden çıkarılan demir ile yerli sınaî mamul üreticilerinin ihtiyaçları karşılanmıştır. Zeytun Kasabası'nda bulunan demir madeninden getirilen demirler şehirde işlenmekteydi.³⁵ Bu demirler at nalı ve diğer aletlerinin yapımında kullanılıyordu. Ayrıca yörede pembe ve siyah mermer kaynakları bulunmaktaydı.³⁶ 1870 yılında Maraş'a tabi Camustıl Nahiyesi'nin Orçan ve Dadağlı Köyleri ile Maraş'a tabi Yenice kale Nahiyesi'nin Uryanlı Köyü'nde birer gümüş madeni bulunmaktaydı. Yine aynı dönemde Bertiz Nahiyesi'nin Karamanlı Köyü'nde de bir demir madeni bulunmaktaydı.³⁷ XX. yüzyılın başlarına gelindiğinde Maraş ve Zeytun bölgelerindeki mevcut madenler faal durumdaydı. Yine Maraş, Elbistan ve Zeytun'da bulunan kaplıcalar da önemliydi.³⁸

III. 1863 İSTANBUL SERGİSİ VE MARAŞ

Osmanlı Devleti XIX. Yüzyılda bir dizi uluslararası sergiye iştirak etmiştir. 1851 Londra Sergisi, 1855 Paris Sergisi ve 1862 Londra Sergisi devletin iştirak ettiği önemli sergilerdir. Osmanlı Devleti'nin söz konusu sergilere katılmaktaki amacı, ülke topraklarının verimliliğini göstermek, Osmanlı tebaasının tarım, sanayi ve sanat alanlarındaki kabiliyetini ispatlamak, padişahın ülkenin gelişmesi yolunda sarf ettiği gayretleri ortaya koymaktı. Devletin sergiye katılma nedenlerinden biri de özellikle Tanzimat'tan sonra gelişen Osmanlı-İngiliz dostluğunu pekiştirmektir.³⁹

1863 İstanbul Sergisi'nin amacı ise daha öncekilerden farklı olarak Osmanlı ekonomisinin sorunlarını tespit ederek, çözüm aramak olmuştur. 1862 tarihli nizamname ile vilayet ve kazalara gönderilen bir genelgede serginin önemi anlatılarak, devlet memurlarının çiftçi, esnaf ve tüccarları sergiye katılmaya teşvik etmeleri ve sergiye katılanlara her türlü kolaylığı gösterilmesi istenmiştir. Gerek

Abdülhamit'e hediyeler takdim etmiştir. Bu hediyeler arasında Maraş dokuma ustalarının ürettiği seccade de bulunmaktaydı. Bkz. Doğan, a.g.e., s.296

³³ Ali Cevad, *Memalik-i Osmaniyenin Tarih ve Coğrafya Lügati*, Kısmı Evvel: Lügat-ı Coğrafya, Mahmut Bey Matbaası, Dersaadet 1313, s.339

³⁴ Cuinet, a.g.e., s.230; Cuinet'e göre XIX. yüzyılın sonlarında Maraş Sancağı Bütçesi içinde maden ve orman gelirleri toplamı 12 870 kuruş olarak belirtilmektedir. Buna göre maden üretiminin bölgede önemli bir gelir kaynağı olduğu anlaşılmaktadır. Bkz. Cuinet, a.g.e., s.235

³⁵ Şemseddin Sami, "Haleb", a.g.e., Cilt:6, s.4263

³⁶ Cuinet, a.g.e., s.230; Tabakoğlu Osmanlı Devleti'ndeki başlıca maden ocaklarını sıralarken Maraş'ta Güherçile madeninin de işletilmekte olduğunu belirtmektedir. Bkz. Ahmet Tabakoğlu; *Türk İktisat Tarihi*, Dergah Yayınları, Tarih Dizisi, İstanbul 1986, s.441

³⁷ "Kahramanmaraş Maddesi", *Yurt Ansiklopedisi*, C. VIII s.5665

³⁸ Kâmil Bâli El-Halebi Eşşehir-u Bilğazzi, *Nehrü'z-Zeheb Fi Tarih-i Haleb*, El-cüz'ül-evvel, Menşurat-u Darü'l-kalemi'l-Arabiyyi bi Haleb 1993, s.50

³⁹ Rıfat Önsoy, Osmanlı İmparatorluğu'nun Katıldığı İlk Uluslararası Sergiler ve Sergi-i Umumi-i Osmani (1863 İstanbul Sergisi), *Belleten*, TTK Basımevi, Cilt XVIII, Sayı: 85, Ankara 1984, s.195

İstanbul'da gerekse Anadolu'da sergiye gönderilecek malları tespit amacıyla mülki amirlerin başkanlığında çeşitli mesleklere mensup kimselerden teşekkül eden alt komiteler kurulmuştur. Bu komiteler tarafından seçilen eşyalar sergilenmek üzere emin veya işgüzarlar vasıtasıyla İstanbul'a gönderilmiştir. Sergide 10 bin kalemin üzerinde eşya sergilenmiştir. Sergide en geniş yeri İmparatorluğun hemen hemen her tarafından gönderilmiş olan tarım ürünleri almıştır.⁴⁰

Osmanlı toprakları pirinç tarımına elverişli olmasına rağmen, pirinç tarlalarının çeşitli hastalıklara sebep olması nedeniyle çeltik ekimi pek gelişmemiştir. Bu bakımdan sergiye az sayıda (42 numune) gönderilebilmiştir. Tarım ürünleri arasında tütüne fazla önem verilmiştir. Başta Halep Eyaleti olmak üzere sekiz eyaletten tütün numunesi sergilenmek üzere gönderilmiştir. Tütün Halep Eyaleti'nde az miktarda yetiştirilebiliyordu. Tütün ancak bölgenin ihtiyacını karşılayabiliyordu. Kalitesi yüksek tütünler 25 kuruşa kadar satılabiliyordu.⁴¹

Osmanlı dış ticaretinde önemli yeri olan diğer bir ürün pamuktur. 1860'ların başından itibaren, Avrupa piyasalarında Osmanlı pamuklarına talep büyük ölçüde artmıştır. Osmanlı hükümeti bu ihtiyacı karşılayabilmek amacıyla pamuk üretimini teşvik etmiş, pamuk türünü ıslah için Mısır ve Amerika'dan iyi cins pamuk tohumları getirtmiş ve bu alanda makineleşmeyi desteklemiştir. Bu çabaların sonucunda pamuk üretiminde önemli artışlar sağlanmıştır. Sergiye bir numune de Maraş'tan da olmak üzere İmparatorluğun her tarafından 92 numune pamuk getirtilmiştir.⁴² Diğer numuneler İzmir, Serez, Balıkhisar, İçel, Trablusşam, Lazkiye, Şam, Halep, Musul, Adana, Akka, Diyarbakır, Rodos, Çanakkale, İzmit, Amasya, Kudüs, Konya, Selanik, Filipe, Edirne, Drama, Tekirdağ, Mısır ve Beyrut'tan gönderilmiştir.⁴³

Osmanlı öncesinde Anadolu'da dokumacılık Türkler tarafından evlerde icra edilmekteydi. Osmanlılar zamanında daha da geliştirilen bu faaliyetler dokumacılığı önemli bir sanayi kolu haline getirmiştir. Dokumacılığın ham maddesi olan yün, Anadolu'da yaygın olan hayvancılığa paralel olarak bol miktarda üretilebiliyordu. Önceleri sadece iç pazar ihtiyacını karşılarken zamanla önemli bir ihraç ürünü olmuştur. Ülkenin çeşitli bölgelerinden 120 adet yün numunesi gönderilmiştir. Bu öneminden dolayı yün numuneleri sergide büyük pavyonlardan birini oluşturmuştur.⁴⁴

Sergiye çok çeşitli deri ürünleri gönderilmiştir. Çeşitli bölgelerden eyer, at koşumları, bel kemerleri, palaskalar, büyük bir bölümü İstanbul esnafınca teşhir edilen terlikler, bavul, para cüzdanları ve deri elbiseler dikkat çeken deri

⁴⁰ Önsoy, a.g.m., s.210

⁴¹ Önsoy, a.g.m., ss.211–212; XX. yüzyılın başlarında Maraş'ta tütün fabrikasının tesis edilmesinin talep edilmiş olması yörede iyi kalitede tütün üretiminin yaygın olarak gerçekleştirildiği söylenebilir. Bkz. BOA, DH. MKT, Dosya no:2825, Gömlek no:19, Belge No:3

⁴² Önsoy, a.g.m., ss.212–213

⁴³ Rifat Önsoy, *Tanzimat Dönemi Osmanlı Sanayi ve Sanayileşme Politikası*, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Ankara 1988, s.76

⁴⁴ Önsoy, a.g.m., s.214

mamullerdi. Bu ürünler arasında Vidin, Edirne, Maraş ve İzmir'den silahlıklar gönderilmiştir.⁴⁵

Sergiye gönderilen ağaç ürünlerinden oluşan pavyon fazlaca dikkat çekmemiştir. Önemli orman numuneleri Karadeniz bölgesinden gönderilmişti. Sergiye Anadolu'nun pek çok yerinden gönderilen kesilmiş ağaç tomrukları gönderilirken Maraş Sancağı'ndan da ceviz ağacı tomruğu gönderildiği ifade edilmektedir.⁴⁶

Dokumacılığın önemli bir kolu olan halıcılık da geleneksel ev sanayi şeklinde icra edilmekteydi. Halıcılık eskiden beri Türklerin ekonomik yaşamında yeri olan önemli bir iktisadî faaliyet türüydü. Halı ticareti 19. yüzyılın ortasında itibaren gittikçe daha da önem kazanmaya başlamıştır Halılar İngiltere, Amerika ve Fransa'ya ihraç ediliyordu. Ülkede birçok yerde halı dokunmakla birlikte daha kaliteli halılar Maraş'la birlikte Kandıye, Selanik, Niş, Sivas, Niğde, Konya, Uşak, İzmir ve Halep'de imal ediliyordu.⁴⁷

Sergi yaklaşık 5 ay açık kalmış ve 150 000 kişi tarafından ziyaret edildiği tahmin edilmektedir. Hâsılat da 450 000 kuruş civarında olmuştur ki bu meblağ bütün masrafların ancak 1/5'ini karşılayabilmiştir. Teşhir edilen eşyanın büyük bir kısmı satılmış, kalanlar ise belirlenen fiyata devlet tarafından satın alınarak bedelleri kendilerine gönderilmiştir.⁴⁸

IV. XX. YÜZYILIN BAŞLARINDA İKTİSADÎ FAALİYETLER

H.1326 tarihli Halep Vilayet Salnamesi'nde XX. yüzyılın başında sınaî üretim şu cümlelerle özetlenmektedir: “Maraş'ta âla at takımı ve mümtaz sırmalı mamulât-ı saraciye ve kıymettar âla sırmalı Frenk ipinden mahmul boz ve kırmızı abalar ve meşhur alaca pamuktan sayfiye elbiselikler ve gayet âla sahtiyan ve kösele, ceviz ve çınardan Avrupakari âla meşhur ve mütenevvi masa ve kanepeler ve iskemleler yapılır. Ve bununla beraber Acem şalı taklidi güzel şallar ve mütenevvi'ül-elvan güzel çarşafklar ve hamam takımı havlular ve pencere ve yatak ve yastık yüzü ve perdeler nesc ve imal olunur” denmektedir.⁴⁹

Besim Atalay, Maraş Tarihi ve Coğrafyası isimli eserinde sanayi başlığı altında Maraş'ta yapılan sınaî üretimi ise şu bilgilerle özetlemektedir: “Maraş şehir merkezinde İzmir Şark Halı Kumpanyası'nın (Oriental Carpet Ltd.) bir şubesi bulunmaktadır. Bu fabrikada 100 dolayında halı tezgâhı ile halı üretimi

⁴⁵ Önsoy, a.g.e., s.88

⁴⁶ Önsoy, a.g.e., s.79

⁴⁷ Önsoy, a.g.e., s.87

⁴⁸ Önsoy, a.g.m., ss.234–235

⁴⁹ Öztürk, a.g.e., 2. Cilt, s.791

yapılmaktadır.⁵⁰ Halı fabrikasında halılar çocuk yaştaki işçilerce dokunmaktadır. Fabrikada çalışan işçiler, Hıristiyan kız çocuklarıydı. Üretimi yapılan halıların ipleri İzmir'den boyanmış olarak ithal edilmekteydi. Maraş'ta üretilen halılar tekrar İzmir'e gönderildikten sonra, İzmir'den Avrupa ve Amerika'ya ihraç edilmiştir. Fabrikada çalışan işçilere ücret olarak 2 kuruş 60 para gündelik ödenirdi. İşçilerin fabrikada asgari 8 saat çalışma zorunluluğu vardı. Dokumacılığın yanı sıra el sanatı olarak kadınlarca dokunan mendiller ve işlemler Avrupa ve Amerika'ya ihraç edilen diğer ürünler arasındadır.⁵¹

XX. yüzyılın başlarında Osmanlı Devleti'nde parça başına iş gördürme sistemin yaygınlık kazandığı bir dönem olmuştur. Özellikle büyük şehirlerde halıcılık, kunduracılık, elbise, kravat, gömlek, şapka ve şemsiye imalatı gibi alanlarda bu sistem oldukça yaygınlaşmıştır. Ticaret sermayesinin üretime hâkim olması şeklinde ortaya çıkan bu sistem bu dönem Anadolu'nun içlerine kadar yayılmıştır. Örneğin yukarıda Atalay'ın ismini belirttiği yabancı bir şirket olan Şark Halı Kumpanyası (Oriental Carpet Ltd.) Demirci, Akhisar, Sivrihisar, Niğde, Kula, Kütahya, Simav, Manisa, Gördes, Uşak, Denizli, Milas, Akşehir, Şile ve Isparta şehir ve kasabalarında bulundurduğu acenteler aracılığıyla mahalli halı üreticilerine halı imal ettirmekteydi. Şark Halı Kumpanyası İzmir, Sivas, Burdur, Isparta, Haçin, Urla, Maraş, Kırkağaç şehir ve kasabalarda halı imalathaneleri kurmuştur. Bu dönem Maraş'ta da sınaî üretim artık geleneksel yöntemlerden sıyrılarak manifaktür şeklindeki üretim sistemine dönüşmeye başlamıştır.⁵²

Atalay'a göre bu dönemde Maraş'ta diğer önemli bir üretim çeşidi de deri üretimidir. Dericilik faaliyetleri genellikle Müslüman esnaflarca yapılırdı. Maraşlı Müslüman debbağlar deri üretiminden büyük kazançlar elde ederdi. Ancak debbağlar kösele ve parlak yapma tekniklerini iyi bilmiyorlardı. Bu dönem Maraş'ta 170 tane debbağ dükkânı faaliyettedir. Önceki dönemlerde şehirde saraççılık oldukça gelişmişti. Ancak XX. yüzyılın başlarına geldiğinde bu meslek cazibesini kaybetmiştir. Atalay'a göre Maraş'ta dericiliğin yanı sıra marangozluk, pabuçculuk, çulhacılık faaliyetleri önemlidir. Meslekler içinde marangozluk diğerlerine oranla daha yaygın ve gelişmiştir. Marangozluk büyük ölçüde Hıristiyan esnaflarca yapılırdı. Hıristiyan marangoz esnafın ürettiği mallar sanat itibarıyla daha değerliydi. Bu üretim dallarında yapılan üretim tamamen geleneksel yöntemlerle yapılmaktaydı. Şehirde sınaî faaliyetlerin istenen düzeyde olmamasının en önemli nedeni ulaşım imkânlarının yetersiz olmasıdır.⁵³

Çok eski dönemlerden beri Maraş'ta marangozculuk, oymacılık gibi hammadde olarak orman ürünlerinin kullanıldığı meslekler veya üretim dalları da

⁵⁰ Yüzyılın başlarında Maraş Sancağı'nın en önde gelen sınaî mamulleri sahtiyan, yün, pamuk ve keçi kılından üretilen mensucattır. Bkz. İbn-i Nüzhet Cevad, *Musavver Memalik-i Osmaniye Coğrafyası*, İkinci Sene, Tab' ve Naşiri: Tefid Kütüphanesi, İstanbul, 1328, s.149

⁵¹ Atalay, a.g.e., s.161

⁵² Ökçün, a.g.e., s.XXI

⁵³ Ökçün, a.g.e., s.162

gelişmiştir.⁵⁴ Maraş ve çevresinde ormanlık sahaların büyük yer kaplaması, dolayısıyla orman ürünlerine dayalı üretim faaliyetlerinin de gelişmesini sağlamıştır. XVI. Yüzyıldan itibaren Maraş'tan Güneydoğu Anadolu ve Mezopotamya ve Mısır'a kereste ihracatının yapıldığı görülmektedir. Fırat Nehri üzerinde bir nehir filosu oluşturmak amacıyla Maraş'ta büyük ölçekte kereste üretimi gerçekleştirildiği kaydedilmektedir.⁵⁵ Arşiv kayıtlarında da görüldüğü gibi XX. yüzyılın başlarında bölgedeki orman ürünlerinden sınaî üretimde ve yakacak olarak kullanılmak üzere kereste üretimi gerçekleştirilmektedir.⁵⁶

1926 ve 1927 tarihli Devlet Salnamesi verilerine göre bu dönemde Maraş'ta 1 adet çeltik fabrikası, 21 adet un değirmeni, 50 adet alaca kumaş dokuma tezgâhı bulunmaktaydı.⁵⁷ Bu dönem Maraş'ın en önemli sanayi kuruluşu çeltik fabrikasıydı.⁵⁸ Fabrika, Maraş ve çevresinde yaygın olarak üretilen çeltiği işleyerek kabuğundan ayırırken aynı zamanda fabrikada hububat ve kırmızıbiber de işlenmekteydi. Cumhuriyet'in ilk yıllarında şehirde diğer önemli sınaî üretim de dokumacılıktı. Şehirde 100 adet dokuma tezgâhı olduğu belirtilmektedir. Kumaş dokumacılığı atölyelerde ve evlerde yapılmaktaydı. Şehirdeki çarşılarda ve bedestenlerde bakırcılık, kuyumculuk, dericilik, saraçlık, demircilik önemli sanat dallarıydı. Tarımda makineleşmenin yaygın olmadığı dönemlerde demircilik önemini korumuştur.⁵⁹

⁵⁴ Besim Darkot, bu dönemle ilgili olarak şunları ifade etmektedir: "Evvelce Maraş'ta çok makbul at takımları, sahtiyan, kösele imal edilir, sırma işlenmiş ama yapılır, alaca bez dokunurdu. Bu sanatların büyük kısmı ortadan kalkmış olmakla beraber, tezgâhlarda yine çeşitli dokumalar yapılmakta, mobilya imal edilmekte, şarapçılığa ehemmiyet verilmektedir; şehirde çeltik (pirinç) ve un fabrikaları da vardır." Bkz. Besim Darkot, "Maraş", *İslam Ansiklopedisi*, Mearif Vekaleti Yayını, 69. Cüz, Maarit Matbaası, İstanbul 1955, s.312

⁵⁵ Suraiya Faroqhi, *Osmanlı Şehirleri ve Kırsal Hayatı*, Doğu-Batı Yayınları, 2006, s.80

⁵⁶ 1333 malî sene bütçeleri Maraş Sancağı mutasarrıflığınca kanunlara uygun olarak uygulandıktan sonra, yapılan çalışmalar üçer aylık icraat raporları düzenlenerek Dâhiliye Nezareti'ne sunulmuştur. "Söz konusu rapora göre bölgede sınaî ormanlar olmadığı gibi idare-i hususiye namına yeni ormanlar yetiştirilememiştir. Yalnız mevcut ormanlardan yapılan kesimlerden sınaî üretimde kullanılmak üzere 590 metrelik kereste, 9 424 kantarlık yakacak temin edildiği belirtilmektedir." Bkz. BOA, DH UMVM, Dosya no:151, Gömlek no:3, Belge no:3; "R. 1333'te yeni ormanlar yetiştirilememiş, ancak devlete ait orman alanlarından sınaî üretim kullanılmak üzere 333 metre kereste elde edilmiştir. 150 kantarı kömür olmak üzere 500 kantarlık yakacak üretilmiştir." Bkz. BOA, DH UMVM, Dosya no:153, Gömlek no:10, Belge no:4; "R. 1333 yılı içinde devlete ait ormanlardan imalat ve sanayide kullanılmak üzere 370 metrelik kereste elde edilmiştir. Ayrıca 150 kantarlık kısmı kömür olmak üzere toplam 550 kantar yakacak sağlanmıştı." Bkz. BOA, DH UMVM, Dosya no:153, Gömlek no:70, Belge no:1; "Bu aylarda (R. 1332) mevcut ormanlardan sınaî üretimde kullanılmak için 193 m kereste, ayrıca 425 kantar yakacak sağlanmıştı." Bkz. BOA, DH UMVM, Dosya no:144, Gömlek no:57, Belge no:7; Bkz. El-Halebî, a.g.e., Elcüz'ül Evvel, s.445

⁵⁷ Gürbüz, a.g.e., s.194

⁵⁸ 1924 tarihli belgeye göre Ticaret Vekâleti'nce Tosya, Bursa ve Maraş'ta toplam 10 adet çeltik fabrikasının tesisine karar verilmiştir. Bkz. BOA, HR. İM.. Dosya no:104, Gömlek no:84

⁵⁹ Metin Tuncel, "Kahramanmaraş", [Cumhuriyet Dönemi] *DİA*, C. XXIV, TDV Yayınları, İstanbul, 2001, s. 196

1907 yılında Maliye Nezareti'nce Dâhiliye Nezareti'ne gönderilen yazıda Maraş'ta tesisi düşünülen tütün fabrikasıyla ilgili şu açıklamalar yapılmaktadır: Halep vilayetince nezarete daha önce bir tahrirat gönderilmiştir. Bu tahrirata göre Maraş'ta bir tütün fabrikasının tesis edilmesinin yararlı olacağı belirtilmiştir. Ancak nezaretçe tütün rejisi vekâletinden bu konuda alınan tezkireye göre, daha önce mahzurları görülen böyle bir teşebbüste (tütün fabrikası kurulması) bulunmak için şu anda herhangi bir neden bulunmamaktadır. Aynı zamanda bu yıllarda tütün satışlarında genelde bir azalma olmuştur. Bu durum tütün imalatını düşürmüştür. Bu nedenle yetkililerce şu anda Maraş'ta bir fabrikanın kurulması uygun görülmemektedir.⁶⁰

I. Dünya Savaşı yıllarında ilgili nezaretçe vilayet ve sancaklardaki fabrika ve sınaî tesisler hakkında bilgi istenmiştir. Aynı şekilde Maraş Mutasarrıflığı'na da bu konuda bir yazı gönderilmiştir. Bu yazıda Maraş'ta fabrika veya sınaî tesislerin bulunup bulunmadığı, varsa bu tesislerin sayısı, mevcut fabrikaların yıllık üretim miktarları, bu fabrikalarda çalışan müstahdem, ustabaşı ve amele sayısı ile hangi milletten oldukları, çalışanların aldıkları ücret miktarı, yörede açılacak sınaî tesislerin neler olabileceği sorulmaktadır. Maraş Mutasarrıflığı'nca H. 1333 (1915) yılında gönderilen yazıda Maraş'ta bulunan fabrika ve sınaî tesisler hakkında şu bilgiler verilmektedir: Bu yıllarda "Maraş'ta devlete ait hiçbir fabrika bulunmamaktadır. Maraş'ta dokumacılıkta kullanılan pamuk, yün ve yapağı hammaddeleri bulunmaktadı. Eğer hammaddeyi işleyebilecek makineler getirilebilirse pamuk ve yünden iplik, kumaş, bez, astar vb. dokuma türleri üretilebilecektir. Bu ürünleri üretebilecek iplik ve mensucat fabrikalarının Maraş'ta tesis edilmesi mümkündür. Ancak bu konuda şimdiye kadar herhangi bir teşebbüste bulunulmamıştır. Maraş'ta tekstil fabrikalarının tesisi için bütün şartlar yeterlidir."⁶¹

V. SONUÇ

XIX. yüzyılda Maraş'ta yapılan sınaî faaliyetler tamamen zanaatkârlık biçiminde gerçekleştirilmekteydi. Şehirde üreticiler çeşitli geleneksel aletler ve destgahlar kullanmak suretiyle evlerde ve iş yerlerinde bizzat kendileri çalışarak yurt içi ve yurtdışı pazarlar için üretim yapılmaktaydı. Yüzyılın sonlarında Osmanlı üreticilerinin Avrupa menşeli mallarının ezici rekabetiyle karşı karşıya kaldıklarını görüyoruz. Bu dönem Osmanlı sınaî malları genellikle yakın pazarlara ihraç edilebilmişken, aynı dönem Maraş'ta geleneksel yöntemlerle elde edilen malların önemli ölçüde uzak pazarlara ihraç edilmiş olması oldukça önemlidir. Bu dönem Maraş gibi Anadolu'da önemli ticari merkezlerin hâlâ canlı olmasının nedeni olarak Avrupa mallarının karşı karşıya kaldığı ulaşım masrafları, vergiler vb. nedenleri sayabiliriz.

XIX. yüzyılın sonu ve XX. yüzyılın başları itibarıyla Maraş'ta ortaya çıkan nüfus artışlarını Halep Vilayet Salnameleri'nden izleyebiliriz. Söz konusu nüfus

⁶⁰ BOA, DH. MKT, Dosya no:2825, Gömlek no:19, Belge No:3

⁶¹ BOA, DH. UMVM, Dosya no:78, Gömlek no:4

artışına paralel olarak şehirde aktif sınaî ve ticari işletme sayısı da artış göstermiştir. Kentte 1876–1908 yılları arasında iş yeri sayısının artan bir eğilim izlemesinin en önemli nedeni nüfus artışından kaynaklı talep artışının neden olduğunu söyleyebiliriz. Maraş'ta tarıma dayalı sınaî faaliyetler oldukça önemliydi. Dericilik ve dokumacılık en yaygın üretim faaliyetleri durumundaydı. Maraş'ta yapılan üretim faaliyetleri ile önemli miktarda üretilen ziraî ve hayvansal ürünler değerlendirilmekte, madenlerin işlenmesi sağlanmakta ve ticari faaliyetler de desteklenmekteydi.

XX. yüzyılın başlarında ülkede parça başına iş gördürme sistemi kullanılarak sınaî üretimi arttırma çabaları yaygınlık kazanmıştır. Nüfus yoğunluğu fazla olan kentlerde halıcılık, kunduracılık, elbise, kravat, gömlek, şapka ve şemsiye üretiminde bu sistem yaygın olarak kullanılmıştır. Söz konusu üretim sistemi sermayesinin üretime hâkim olması anlamına gelmekteydi. Yüzyılın başında Maraş'ta bir şubesi bulunan Şark Halı Kumpanyası (Oriental Carpet Ltd.) şehir ve kasabalarındaki şubeleri aracılığıyla mahalli halı üreticilerine halı imal ettirmekteydi. Yüzyılın başlarından itibaren Maraş'ta sınaî üretim geleneksel yöntemlerden gittikçe farklılaşarak zanaatkârlıktan sanayileşmeye geçişin bir aşaması olan manifaktür şeklindeki üretime dönüşmeye başlamıştır.

Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde Maraş ve çevresinde yaşanan ve iktisadi faaliyetleri önemli ölçüde etkileyen olumsuz gelişmelere rağmen, Osmanlı arşiv belgelerinde Maraş'ta özellikle tarımsal üretimde artışların gerçekleştiği, üretim artışıyla birlikte ihracatta artışların olduğu belirtilmektedir. Ayrıca kentte iktisadî canlanmaya paralel olarak nakit ihtiyacı da artmıştır. Üreticilerin nakit taleplerinin karşılanması için yetkililerce Osmanlı Bankası'nın bir şubesinin Maraş'ta açılması talep edilmiştir.

KAYNAKÇA

I. BAŞBAKANLIK OSMANLI ARŞİVİ

HR. İM, Dosya no:104, Gömlek no:84

DH. UMVM, Dosya no:78, Gömlek no:4

DH UMVM, Dosya No:144, Gömlek No:57, Belge No:7

DH UMVM, Dosya No:151, Gömlek No:3, Belge No:3

DH UMVM, Dosya No:153, Gömlek No:70, Belge No:1

DH UMVM, Dosya No:153, Gömlek No:10, Belge No:4

DH.MKT, Dosya No:2825, Gömlek No:19, Belge No:3

II. KAYNAK KİTAPLAR

- ALİ CEVAD, *Memalik-i Osmaniyyenin Tarih ve Coğrafya Lüğati*, Kısım-ı Evvel: Lüğat-ı Coğrafya, Mahmut Bey Matbaası, Dersaadet 1313
- BESİM ATALAY; *Maraş Tarihi ve Coğrafyası*, Matbaa-i Âmire, İstanbul 1339
- CUINET, Vital ; *La Turquie D'asie*, Tome Deuxieme, Ernest Leroux, Editeur, Paris 1891
- EVLİYA ÇELEBİ; *Evlıya Çelebi Seyahatnamesi*, Cilt:9, Mf. V. Devlet Matbaası, İstanbul 1935
- İBN-İ NÜZHET CEVAD; *Musavver Memalik-i Osmaniye Coğrafyası*, İkinci Sene, Tab' Ve Naşiri: Tefid Kütüphanesi, İstanbul, 1328
- KAMİL BÂLÎ EL-HALEBÎ EŞŞEHİR-U BİLĞAZZİ; *Nehrü'z-Zeheb Fî Tarih-İ Haleb*, El-Cüz'ül-Evvel, Menşürat-u Darü'lkalemi'l-Arabiyyi bi Haleb 1993
- ŞEMSEDDİN SAMİ, “Haleb”, *Kamusu'l-A'lam*, Cilt: 6, Mearif Nezareti Tarafından Tab' Edilmiştir, İstanbul 1316
- TEXIER, Charles, *Küçük Asya, Coğrafyası Tarihi Ve Atlası*, Çev.: Ali Suat, Üçüncü Cilt, Enformasyon ve Dokümantasyon Hizmetleri Vakfı, Ankara 2002

III. ARAŞTIRMA VE İNCELEME ESERLER

- BAŞ, Yaşar-TEKİN, Rahmi, *Maraş Vakıfları (Dulkadirli ve Osmanlı Dönemi)*, Konya Ereğli Oğuz Dulkadıroğlu Bektik Kültürünü Yaşatma Derneği Kültür Hizmeti No:1, Konya-Ereğli 2007
- DARKOT, Besim; “Maraş”, *İslam Ansiklopedisi*, Mearif Vekâleti Yayını, 69. Cüz, Maarif Matbaası, İstanbul 1955
- DOĞAN, Ayhan; *XIX. Yüzyılın İkinci Yarısında Maraş*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Doktora Tezi, Konya 1999
- FAROQHI, Suraiya; *Osmanlı Şehirleri ve Kırsal Hayatı*, Doğu-Batı Yayınları, 2006
- FAROQHI, Suraiya; *Osmanlı'da Kentler ve Kentliler*, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, Türkiye Araştırmaları 3, İstanbul 1993
- GÜNDÜZ, Tufan; “Kahramanmaraş”, *Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, İsam Yayını, Cilt:24, İstanbul 2001
- GÜRBÜZ, Mehmet; *Kahramanmaraş Merkez İlçenin Beşeri ve İktisadi Coğrafyası*, Kahramanmaraş Valiliği İl Kültür Müdürlüğü Yayınları No:2, K. Maraş 2001
- İNALCIK, Halil-QUATAERT, Donald, *An Economic and Social History of The Otoman Empire, 1300–1914*, Cambridge University Press, 1994
- “Kahramanmaraş Maddesi”, *Yurt Ansiklopedisi*, 1982-1983. C. VIII, Anadolu Yayıncılık, İstanbul. ss. 5643-5745

- ÖKÇÜN, A. Gündüz; *Osmanlı Sanayii 1913,1915 Yılları Sanayi İstatistikleri, Tarihi İstatistikler Dizisi, Cilt:4, Ankara 1997*
- ÖNSOY, Rıfat; *Tanzimat Dönemi Osmanlı Sanayi Ve Sanayileşme Politikası, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Ankara 1988*
- ÖZTÜRK Said; *Osmanlı Salnamelerinde Maraş Sancağı 1284-1326/1867-1908, Cilt 1 ve 2, Kahramanmaraş Belediyesi Kültür Armağanı, İstanbul 2006*
- SARC, Ömer Celal; *Tanzimat ve Sanayimiz, Tanzimat I, İstanbul 1940*
- TABAKOĞLU, Ahmet; *Türk İktisat Tarihi, Dergâh Yayınları, Tarih Dizisi, İstanbul 1986*
- TOROĞLU, Emin; “Salnamelere Göre (1869-1908) Maraş Kazası’nda Nüfus, Yerleşme ve Ekonomik Faaliyetler”, *Maraş Tarihi ve Sanatı Üzerine, Haz.: Mehmet Özkarcı, İlyas Gökhan ve Selim Kaya, KSÜ Kahramanmaraş Yöresi Kültür Değerlerini Araştırma ve Uygulama Merkezi, K. Maraş 2008*
- TUNCEL, Metin; “Kahramanmaraş”, *DİA, C. XXIV, TDV Yayınları, İstanbul 2001*
- YİNANÇ, Refet- ELİBÜYÜK, Mesut; *Maraş Tahrir Defteri (1563), Cild:I, Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayını No:1, Ankara 1988*

Economic Activities in Marash during the Ottoman Period: At the End of 19th Century and at the Beginning of 20th Century

Researchs on Ottoman Empire and its sanjaks in terms of economic history are very important. Recently, scientific studies about Ottoman cities have increased. Nevertheless, further studies in this area will fill a big gap. This study will contribute to scientific studies in this field.

Ottoman archive documents and the yearbooks contains important information about the social and economic aspects of Marash. Ottoman archive documents is very important in this regard. Name of the study has been determined: "Economic Activities of Marash during the Ottoman Period: At the End of 19th Century and at the Beginning of 20th Century".

We started by scanning the main sources of study relevant to the subject. Scientific studies were reviewed and analyzed. Doctoral and master's theses were examined carefully. This study includes nineteenth and twentieth century. Our study is the following divisions: The Economic Activities of Marash City in sixteenth century, The Economic Activities of Marash City in Nineteenth Century, 1863 The Exhibition of İstanbul and Marash, The Economic Activities of Marash City At The Beginning of The Twentieth Century.

Marash, geographical location and because of arable land throughout history has been home to many civilizations. In the city has been significant economic advances during Dulkadir Administration. The city's economic importance has decreased in part of the Ottoman Empire period. However, in recent times of economic vitality in the city increased. The industrial production (manufacture) has been very important economic activity in the city. Textile and leather production was important in Marash. Marash industry is very important economic activity. Workings in the city are mostly family-type ones. Among these industrial sectors, weaving is the most important one. Agriculture and animal husbandry in the region advanced. Accordingly, the agro-based industries have developed.

At the end of nineteenth century and at the beginning of twentieth century, Marash's active commercial and industrial business types are: Paint shops, cotton fabric manufacturers, tanneries, restaurants, hotels, inns, molasses producers, cotton factory, aba and meşlah benches, fabric benches, mill, soap factory, baths, bakery, shops and shops, carpet factory, saddlery manufacturers, carpenters, shoemakers , carvers, blacksmiths, coppersmiths, coffeehouses, woolen cloth weavers, yarn manufacturers, felt makers, those who take cotton and wool, olive oil producers, bagel manufacturers, furniture, sinker (seal boilers), shoe repairers, koshy, plow manufacturers , tinsplate manufacturers, jewelers and other businesses.

The aim of the Istanbul Exhibition in 1863, unlike previous exhibitions, has been to find solutions to the problems of the Ottoman economy. More than 10 thousand kinds of products exhibited at the exhibition. Agricultural products were

sent for The İstanbul Exhibition from all over the Empire. cotton, leather gun cases, walnut billets and quality carpets were sent for the exhibition. This exhibition shows that textile and leather sector's importance in Marash.

In nineteenth century, industrial activities are carried out in the form of tradesman in Marash. Marash producers have exported the goods they produce their own hands for near and far market. Especially XIX. at the end of the century, the Ottoman state was faced with competition of European goods. Despite the negativity in the region, agricultural production increased in the last period of the Ottoman Empire. In parallel to increases in agricultural production, imports and exports also increased in Marash. Parallel to the economic revival in the markets has emerged the need for cash. Ottoman archival documents, to meet cash needs of producers, says the necessity of the establishment of a bank.

Towards the end of the nineteenth century, other Ottoman artisans began producing and exporting "Irish" lace, as well as embroideries and other textiles. At 1890s , a lot of foreing Christian missionaries in several Anatolian and Arab provinces established textile centers based on cheap labor, usually oriented towards the international market. At Urfa, Aintab and Marash, Armenian women and children worked under the direction of the American mission, embroidering for English and American buyers and markets. By 1910, women using cambric, silk and high-grade linen from Belfast were exporting "ladies handkerchiefs, doyleys, table centres, collars and scarves," as well as men's silk girdles, to the United States and Egypt. At Aintab, the agent of an Irish firm in 1911 employed and lacework and soon were competing with small "native" firms that exported directly to the United States. On the eve of the war, the Syrian region "was rapidly taking the first place in the production of Irish lace."

At the begining of twentieth century, Oriental Carpet Ltd has a branch in Marash. The factory has produced carpets that high quality. Carpet factory workers were the Christian girls. Yarns used in carpet production, brought from Smyrna. Carpets produced were sent back to Smyrna. Marash carpets have been exported to Europe and America from Smyrna. Carpets, as well as a lot of hand-woven products have been exported to Europe and America.

At the end of nineteenth century and at the begining of twentieth century, Marash's products had been exported to Europe and other far markets. This situation is striking. Marash producers have shown resistance to European goods. In this period, the city of Marash have alive economy. European goods been faced with taxes, transportation costs and so on. At the beginning of the twentieth century, import and export has increased in Marash city. At the end of nineteenth century has increased the population of the city of Marash. During the period of 32 years, with population growth in Marash, has increased the number o shops and stores.

Ağ Bağlantılı Sınıf Rehberliği Uygulamasının İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Kariyer Gelişim Düzeylerine Etkisi¹

The Effect of Network Connected Classroom Guidance Application on 8th Grade Primary School Students Career Development

Hüseyin Doğan*
Melikşah Üniversitesi

Özet

Bu araştırmanın amacı, ağ bağlantılı kariyer grup rehberliği uygulamasının, ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin kariyer gelişim düzeylerine etkisini belirlemektir. Araştırmada, öğrencilerin kariyer gelişim düzeyleri Çocuklar İçin Kariyer Gelişim Ölçeği ile ölçülmüştür. Araştırma Ahmet Kirazgiller İlköğretim Okulu'nda 8. sınıfta öğrenim gören 120 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın deney (12 kız 15 erkek) ve kontrol (15 kız 10 erkek) grupları seçkisiz yöntemle oluşturulmuştur. Bundan sonra, deney grubuna, kariyer gelişim düzeylerini beş oturumluk bir eğitim programı verilmiş, bu süreçte kontrol grubuna ise geleneksel grup rehberliği uygulaması yapıldıktan sonra, Çocuklar İçin Kariyer Gelişim Ölçeği her iki gruba tekrar uygulanmıştır. Yapılan bağımsız gruplar için t testi analizi sonucunda, kontrol grubunun ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı, buna karşılık deney grubunun, 8 alt boyuttan: merak/araştırma, bilgi, ilgiler benlik kavramı, anahtar figürler ve planlılık düzeylerinde son testte anlamlı bir şekilde arttığı, denetim odağı ve zaman perspektifi düzeylerinden anlamlı bir azalmanın olmadığı belirlenmiştir. Tüm ölçekten alınan toplam puanlar dikkate alındığında ise, yine deney grubunun son-test puanlarının, ön-test puanlarından daha yüksek olduğu ve bu farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: Ağ bağlantılı sınıf rehberliği uygulaması, mesleki olgunluk, mesleki gelişim, bilgisayarlı mesleki rehberlik sistemleri, ilköğretim öğrencileri

Abstract

¹ Bu makale "4. International Computer And Instructional Technologies Symposium"da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

This study examined the effectiveness of application of networking classroom career guidance, on elementary school students' career development levels. In the study, career development levels were measured by the scale of Career Development Scale for Childhood (CDSC). This research conducted in on 120 students in the 8th grades. In this study, the control group with pretest, posttest experimental design was used. Students have taken part in experimental group (female:12, male:15) and control group (female:15; male:10). These students have been selected randomly among 120 students from students of 8th elementary school. Thereafter, networking classroom guidance application has been applied to experiment group in five sessions. Within the same times, traditional classroom career guidance was conducted without networking and computer aided. t test for independent groups analysis, between the control group pre-test and post-test scores did not differ significantly. However, in the experimental group, after application networking classroom guidance eight sub-dimensions: interest / research, knowledge, interest, self-concept, key figures and plan levels significantly was increased. In locus of control and time perspective levels has not increased significantly than students' of control group students. The total score was significantly increased after networking classroom guidance in experiment group.

Key words: Networked classroom guidance, career maturity, career development, computerized career guidance systems, and elementary school students

1.GİRİŞ

Bireyleri toplumun ve çağın gereksinimleri doğrultusunda yaşama hazırlamak eğitimin temel görevlerinden biridir. Eğitim sistemleri, bilgi çağına uygun, bilgi toplumunun gerektirdiği özellikleri taşıyan bireyler yetiştirmek zorundadır. Eğitim sisteminin bu görevi yerine getirirken bireyleri hem yeni teknolojilerden haberdar etmesi hem de bunlardan öğretme-öğrenme sürecinde yararlanması kaçınılmazdır. Son yıllarda teknolojideki hızlı gelişim eğitim sistemini doğrudan ve birçok yönden etkilemiştir. Bu teknolojik araçlar içerisinde en önemli gelişmişlerinden birisi de kuşkusuz bilgisayar ve internet teknolojileridir. Bilgisayar ve internet teknolojileri eğitim sisteminde çeşitli amaçlarla kullanılmaktadır. Ancak, bilgisayar ve internetin eğitim amacıyla kullanılması eğitim ortamlarında bazı değişiklikleri zorunlu kılmıştır. Örneğin, fiziksel ortamların yeniden düzenlenmesi, program içerikleri ve öğretim yöntemlerinin değiştirilmesi gerekmiştir. Bu değişim ise öğrenmenin niteliğini artırmış, öğrenci ve öğretmenin hedefe ulaşmak için harcadıkları zamanı azaltmış, öğrencinin eğitim sürecine aktif katılımını sağlamış ve niteliği düşürmeden eğitimin maliyetini düşürmüştür. Bilgisayar ve internet teknolojileri özellikle yurtdışında fen bilimleri yakın zamanda ise sosyal bilgiler konu alanlarında işbirlikçi öğrenme stratejisi çerçevesinde etkili şekilde kullanılmaktadır (Anderson ve Kanuka, 2003; Bransford, Goldman ve Pellegrino, 1991; Pozzi, 2009; O'Malley, Suthers, Reimann ve Dimitracopoulou, 2009; Persico, Pozzi ve Sarti, 2010). Son 5-10 yıldır Türkiye'de de bu teknolojilerden eğitim alanında hızlı bir şekilde yararlanılmaya başlandığı görülmektedir.

Bilgisayarlar ve internetin eğitim ortamında kullanılması rehberlik hizmetlerinin de bilgisayar ve internet yoluyla verilmesine olanak hazırlamıştır. Meslek rehberliğinde bilgisayarlardan yararlanma girişimi 1960'lı yıllarda başlamış olup başta ABD ve Kanada olmak üzere, teknolojiye ileri ülkelerde hazırlanan programlar günümüze kadar yapılan çalışmalarla bir hayli geliştirilmiş ve yeni bölümlerle zenginleştirilmiştir. Başlangıçta geliştirilen bilgisayar programları sadece meslekler ve okullar hakkında bilgi vermekte iken daha sonra kullanıcıya yetenekleri, ilgileri, meslek değerleri ve diğer kişilik özelliklerine ilişkin algılarını ifade edebilecekleri bir ölçek uygulanarak, ölçek verileri ile çok çeşitli eğitim ve meslek seçeneklerinin gerekleri karşılaştırılmasına ve kendisine uygun olabilecek seçenek listelerinin verilmesine başlanmıştır (Kuzgun, Bozgeyikli ve Timur, 2010) Bu eşleme programları bir süre sonra kişinin bilgisayarla etkileşime girmesine yani yanıtlarını değiştirmekle ne gibi seçeneklere ulaşabileceğini görmesine olanak veren ve bu yolla karar verme becerisi geliştiren sistemler haline getirilmiştir. Ancak özellikle Türkiye'de bilgisayar ve internet teknolojilerinden fen bilimleri ve sosyal bilgiler konu alanlarında hızlı ve etkili bir şekilde yararlanılırken, rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında bu hizmetlerden birkaç çalışmanın(BILDEMER ve BILDEMER-O) dışında neredeyse hiç yararlanılmadığı görülmektedir.

İnternet ve bilgisayar teknolojileri araştırma davranışına güdelediği, merak uyandırdığı ve motivasyonu artırdığı için özellikle ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin eğitsel ve öğretimsel çıktılarının sayısını ve niteliği artırmada eşsiz araçlar olarak kullanılabilir. Kariyer danışmanlığı ve rehberliği açısından sözü edilen bu dönem ise kariyer gelişimini etkilemesi açısından eğitim kademeleri içinde önemli bir yere sahiptir. Bu dönem kariyer gelişimi için ilgilerin ve yeteneklerin dikkate alındığı ve kariyer seçeneklerinin billurlaştırılmaya başlandığı önemli bir zaman dilimidir. (Super, 1957; Gottfredson, 1981). Özellikle ülkemizin eğitimsel koşulları dikkate alındığında öğrencilerin kariyer gelişimleri için bir dönüm noktasıdır. Ergenlik döneminin ilk yılları, Super'in Araştırma Dönemi adını verdiği 14-24 yaş diliminin ilk yılları kişinin ilgilerini, yeteneklerini ve değerlerini tanıdığı ve kararlı bir öz kavramı geliştirdiği bir dönemdir. Bu yıllarda gençten, meslek alanları arasından bir veya bir kaçına yönelerek meslek tercihlerini billurlaştırması beklenmektedir. Ön ergenlik döneminde genç ilgilerinin yanı sıra yeteneklerini de dikkate alarak mesleklerin gerektirdiği nitelikleri ve sağladığı olanakları tanıyarak meslek seçme sorununa bilinçli bir tavırla yaklaşmaktadır (Super, 1990)

Okul rehberlik hizmetleri özellikle ilgilerin ve yeteneklerin ayrışmaya başladığı bu dönemde bulunan öğrencilerin mesleki gelişimsel görevleri kazanmalarını kolaylaştırarak onların başarılı bir şekilde çalışma yaşamına geçmelerine yardımcı olmalıdır. Bunun yanı sıra öğrencilerin bu geçişi sağlıklı bir şekilde yapabilmeleri öncelikle öğrencilerin kariyer gelişim görevlerini (ilgilerin belirginleşmesi, araştırma davranışını geliştirme, karar verme becerilerini kazanma vb.) başarılı bir şekilde elde etmiş olmalarına bağlıdır. Bu geçişi anlama ve kolaylaştırma çabaları ise en iyi ilköğretim yıllarında gerçekleşmektedir (Lent ve Hackett, 2002).

Bilgisayarlı Meslek Rehberliği Sistemlerinin (BMRS) kariyer gelişimi alanında çok etkili ve verimli sonuçlar ortaya koyduğu yapılan birçok araştırmada (Fukuyama, Probert, Neimeyer, Nevill ve Metzler, 1988; Garis ve Bowlsbey, 1992; Garis ve Niles, 1990; Gati, Saka ve Krausz, 2001; Gati, 1994; Gati ve Fassa, 1997; Glaize ve Myrick, 1984; Luzzo ve Pierce, 1996; Marin ve Splete, 1991; Oliver ve Spokane, 1988; Whiston, Sexton ve Lasoff, 1998) belirtilmiştir. Yapılan çalışmalarla bu sistemlerin bireylerin karar verme becerisini geliştirme, plan yapma, mesleki karar verme yetkinliğini artırma, mesleki araştırma davranışlarını geliştirme, kendi ilgi ve yeteneklerini gerçekçi bir gözle değerlendirebilme açısından yardımcı olacak düzeye erişmişlerdir (Kuzgun, 2006) Bilgisayarın başına oturan kullanıcı sistemle etkileşebilmekte, sisteme girdiği bilgileri değiştirdikçe kendisine uygun seçenek listesinin nasıl değiştiğini görebilmektedir. Örneğin danışan algıladığı yetenek ve ilgilerini değiştirdiğinde girmeyi düşündüğü mesleği veya daha uzun bir eğitime razı olduğu takdirde seçenek listesi de değişebilmekte, böylece meslek seçiminde uzlaşma gereğini görebilmektedir.

BMRS'nin yararlı olabilmesini etkileyen en önemli faktör kullanım şeklidir. Bu sistemleri tek başına kullanma ile danışman yardımı ile kullanma yöntemlerini, elde edilen yarar açısından karşılaştıran araştırmalar (Brown ve Krane, 2000; Garis ve Niles, 1990; Glaize ve Myrick, 1984; Johnston, Buescher ve Heppner, 1998; Kapes, Borman ve Fraizer 1989; Niles ve Harris-Bowlsbey, 2005; Taber ve Luzzo, 1999; Watts, 1993) BMRS'nin etkililiği ancak diğer kariyer müdahaleleri ve psikolojik danışma teknikleri ile birlikte kullanıldığı zaman ortaya çıkabileceğini göstermiştir.

Yurtdışında kariyer danışmanlığı ve rehberliği alanında geliştirilen kariyer müdahale sistemlerinin en etkilileri SEÇENEKLER (Computerized Heuristic Occupational Information: CHOICES), Rehberlik Bilgi Sistemi (Guidance Information System: GIS) İnteraktif Rehberlik Bilgi Sistemi (System of Interactive Guidance and Information: SIGI PLUS) ve KEŞİF (DISCOVER)'dir. Bu sistemlerin özellikle diğer grup rehberliği etkinlikleri (grup rehberliği etkinlikleri, model sunma, yorumlama ve geribildirim, iş dünyası ve meslekler hakkında güncel ve ayrıntılı bilgiler sunma vb.) içerisinde bütünleştirilerek daha kapsamlı ve etkili şekilde sunulduğunda amacına ulaşabilecekleri vurgulanmaktadır (Brown ve Krane, 2000)

Türkiye'de ise okullarda bilgisayarların çoğalması, eğitimin bilgisayar destekli olarak yürütülmesine çalışılması üzerine Bozgeyikli, Kuzgun ve Timur (2010) tarafından ortaöğretim düzeyi öğrencileri için BİLDEMER-O adında (BİLDEMER- Ortaöğretimin kısaltılmışı) bir kendini değerlendirme aracı geliştirilmiştir. Bu aracın birinci bölümü öğrencinin kendine uygun okul türlerini ve liselerde alanları görebilmesine yardımcı olacak biçimde düzenlenmiştir. İkinci bölüm meslek liselerine yönelen öğrencilere, kendilerine uygun bölüm seçeneklerini vermektedir.

Bu araştırmada ilköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin kariyer gelişim düzeylerini artırmak amacıyla geliştirilen ağ bağlantılı sınıf rehberliği uygulamasının içeriğini sınıf rehberliği etkinliklerinin ve BİLDEMER-O uygulamasının oluşturmaktadır. Geliştirilen mesleki sınıf rehberliği uygulaması hemen hemen her okulda bulunma zorunluluğu olan 20+1 bilgisayardan oluşan bilgisayarların internete ve birbirine bağlı olduğu maksimum etkileşime (öğrenci-öğrenci ve öğrenci-danışman) ve uygulama sürecini kontrol etmeye olanak tanıyan ağ bağlantılı sınıflar olarak da bilinen bilişim teknolojileri sınıfında gerçekleştirilmiştir. Ağ bağlantılı sınıflar öğretmene ya da grup liderine, ana bilgisayar ekranını, dilediği bütün kullanıcıların ekranında aynı anda görüntüleme, gerçek zamanlı olarak istenilen kullanıcının ekranını diğer kullanıcıların ekranına yansıtma, çalışılan konu üzerinde tüm sınıfın dikkatini anında toplayabilme, anında geribildirim sunabilme ve alabilme, maksimum kontrolü sağlayabilme, ekran değerlendirmesine en iyi şekilde imkan tanıma vb. grup etkileşimini ve grup dinamiğini sağlayan imkanlar sunmaktadır. Bununla birlikte ağ bağlantılı sınıf uygulamalarının öğrencilerin yaratıcılığı, özyeterlilik ve özdenetim düzeylerini, işbirliğini ve üzerinde çalışılan konuya ilişkin motivasyonu artırdığı birçok araştırmacı tarafından ortaya konulmuştur (Artino ve Stephens, 2006, 2007; Catherine, Michael, Anthony ve Martin, 2006; Kauffman, 2004)

Ağ bağlantılı sınıf rehberliği uygulamasının ilköğretim 8. sınıf öğrencilerin meslek gelişim düzeyini artırma üzerindeki etkisi, incelenmeye değer bir konu olarak görülmüş ve bu araştırmanın konusunu oluşturmuştur.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerine uygulanan ağ bağlantılı sınıf rehberliği uygulamasının, öğrencilerin mesleki gelişim düzeyleri üzerinde etkili olup olmayacağını incelemektir. Araştırmanın genel amacına uygun olarak aşağıda belirtilen denenceler test edilmiştir:

1. Uygulanan ağ bağlantılı sınıf rehberliği uygulamasının, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin mesleki gelişim düzeylerini artırır.

1.1. Ağ bağlantılı sınıf rehberliği uygulamasına katılan öğrencilerin, bilgi ön-test-son-test puanları arasındaki fark, kontrol grubundaki deneklerin fark puanlarından daha yüksektir.

1.2. Ağ bağlantılı sınıf rehberliği uygulamasına katılan öğrencilerin, merak/araştırma ön-test-son-test puanları arasındaki fark, kontrol grubundaki deneklerin fark puanlarından daha yüksektir.

1.3. Ağ bağlantılı sınıf rehberliği uygulamasına katılan öğrencilerin, ilgiler ön-test-son-test puanları arasındaki fark, kontrol grubundaki deneklerin fark puanlarından daha yüksektir.

1.4. Ağ bağlantılı sınıf rehberliği uygulamasına katılan öğrencilerin, denetim odağı ön-test-son-test puanları arasındaki fark, kontrol grubundaki deneklerin fark puanlarından daha yüksektir.

1.5. Ağ bağlantılı sınıf rehberliği uygulamasına katılan öğrencilerin, anahtar figürler ön-test-son-test puanları arasındaki fark, kontrol grubundaki deneklerin fark puanlarından daha yüksektir.

1.6. Ağ bağlantılı sınıf rehberliği uygulamasına katılan öğrencilerin, zaman perspektifi ön-test-son-test puanları arasındaki fark, kontrol grubundaki deneklerin fark puanlarından daha yüksektir.

1.7. Ağ bağlantılı sınıf rehberliği uygulamasına katılan öğrencilerin, planlama ön-test-son-test puanları arasındaki fark, kontrol grubundaki deneklerin fark puanlarından daha yüksektir.

1.8. Ağ bağlantılı sınıf rehberliği uygulamasına katılan öğrencilerin, benlik kavramı ön-test-son-test puanları arasındaki fark, kontrol grubundaki deneklerin fark puanlarından daha yüksektir.

2.YÖNTEM

2.1.Araştırmanın Deseni

Ağ bağlantılı sınıf rehberliği uygulamasının, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin mesleki gelişim düzeylerine etkisinin incelendiği bu araştırma “kontrol gruplu ön-test ve son-test modele” dayalı deneysel bir çalışmadır. Bu araştırmanın bağımsız değişkeni ilköğretim 8. sınıf öğrencilerine verilecek olan ağ bağlantılı sınıf rehberliği uygulamasıdır. Bağımlı değişken ise, bu öğrencilerin mesleki gelişim düzeyleridir. Araştırmada deney grubu ile haftada 45’er dakikalık iki oturum olmak üzere 3 haftada toplam 6 oturum ağ bağlantılı sınıf rehberliği uygulamasının rehberliği yapılmıştır. Kontrol grubunda ise aynı sürede okulun rehberlik programından seçilen ve bağımlı değişkenlerle ilişkisi olmayan konular işlenmiştir. Kontrol grubunda araştırmacı, tartışmayı başlatmak ve yönetmek düzeyinde aktif olmuştur.

2.2.Araştırmanın Denekleri

Araştırma 2009–2010 öğretim yılı ikinci semestrinde Kayseri Melikgazi İlçesi Ahmet Kirazgiller İlköğretim okulunda öğrenim görmekte olan 8. sınıf (13-14 yaşlar arasındaki) öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Bu okulun 8. sınıfında öğrenim gören 120 öğrenciye araştırmanın veri toplama aracı Çocuklar İçin Kariyer Gelişim Ölçeği ön-test olarak uygulanmıştır. Yapılan ön-test uygulamasından sonra deney ve kontrol grupları bu 120 öğrenci arasından seçkisiz yöntemle oluşturulmuştur.

Deney grubunu oluşturan öğrencilerle, kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin KGÖ ön-test uygulamalarından aldıkları puanlar arasında önemli bir fark olup olmadığını saptamak amacıyla her iki grup öğrencilerinin KGÖ ön-test puanları bağımsız t testi ile analiz edilmiştir. Bu analize ilişkin istatistiksel değerler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1- Deney ve Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin KGÖ ön-test Puanlarına göre, aritmetik ortalama, standart sapma ve t değerleri

Ölçek	Gruplar	n	\bar{X}	Ss	t	p
KGÖ	Deney grubu	27	1.65	.39	-1.30	.008
	Kontrol grubu	25	1.68	.43		

Tablo 1’de görüldüğü gibi her iki grubun KGÖ ön-test uygulamalarına ilişkin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark göstermemektedir. Hesaplanan bu değerler deney ve kontrol gruplarına alınan öğrencilerin KGÖ ön-test puanlarının birbirine benzediğini göstermektedir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Çocuklar İçin Kariyer Gelişimi Ölçeği (KGÖ)

Öğrencilerin kariyer gelişim düzeylerini belirlemek için Schulthciss ve Stead (2004) tarafından geliştirilen ve Türkçe’ye uyarlaması Bacanlı, Özer ve Sürücü (2006) tarafından yapılan "ocuklar için Kariyer Gelişimi Ölçeği (KGÖ)" kullanılmıştır. KGÖ’nün teorik temeli Super’in (1990) ocuklukta ki kariyer gelişimi modeline dayandırılmıştır. KGÖ 52 maddeden oluşan 3’lü likert tipi bir ölçek olup, toplam 52 maddeden oluşmaktadır. Türkçe KGÖ’nün yapı geçerliğini belirlemek için n = 2500 ilköğretim öğrencisinden (4., 5., 6., 7. ve 8. sınıflardaki) elde edilen verilere açıklayıcı ve doğrulamalı faktör analizleri uygulanmıştır. Her iki analiz sonuçları da KGÖ’nün orijinali gibi sekiz alt faktörden oluştuğunu ortaya koymuştur. Bu sekiz faktörlü yapı hem ölçeğin dayandırıldığı teorik modelle (Süper, 1990) hem de orijinal KGÖ’nün yapısı ile uyum göstermiştir.

KGÖ’nün faktörleri; planlama: Çocukların geleceği planlamalarının önemini içeren 11 maddeden, benlik kavramı: benlik bilgisinin farkındalığını değerlendiren 6 maddeden, bilgi: meslekler hakkındaki bilgileri kullanmayı ve öneminin farkında olmayı içeren 6 maddeden, ilgiler: Çocukların hoşlandıkları etkinliklerin farkında olmalarını içeren 6 maddeden, denetim odağı: Çocukların yaşamlarında karşılaştıkları olaylara ilişkin içsel kontrollerini değerlendiren 7 maddeden, merak/araştırma: Çocukların okulda ve oyunlarındaki merak veya araştırma

davranışlarını içeren 7 maddeden, anahtar figürler: çocukların rol modellerini yani kime benzemek istediklerini içeren 5 maddeden, zaman perspektifi: çocukların içinde buldukları anı geleceklere nasıl yansıttıklarını içeren 4 maddeden oluşmaktadır. ÇKGÖ'nün Türkçe formunun güvenilirliğini belirlemek için Cronbach'ın Alpha katsayısı ile ölçeğin tümü ve alt ölçeklere ilişkin iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Türkçe ÇKGÖ'nün tümü ve alt ölçekleri için Cronbach Alpha değerleri sırasıyla; ölçeğin tümü (a= .78), bilgi (a= .64), merak/araştırma (a= .60), ilgiler (a= .64), denetim odağı (a= .76), anahtar figürler (a= .49), zaman perspektifi (a= .65), planlama (a= .81) ve benlik kavramı (a= .73) bulunmuştur. Türkçe ÇKGÖ'nün geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ilişkin bulgular bu ölçeğin doyurucu geçerlik ve güvenilirlik değerlerine sahip olduğunu göstermiştir.

2.4. Ağ Bağlantılı Sınıf Rehberliği Yönteminin Genel Nitelikleri ve Uygulanması

Bu araştırmada denenen “ağ bağlantılı sınıf rehberliği uygulaması” ile ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin mesleki gelişim düzeylerinin ölçümünde kullanılan ÇKGÖ'nün ölçebildiği, mesleki gelişim boyutlarına (merak/araştırma, bilgi, ilgiler benlik kavramı, anahtar figürler ve planlılık, denetim odağı ve zaman perspektifi) ilişkin mesleki tutum ve davranışların kazandırılması amaçlanmıştır. Ağ bağlantılı sınıf rehberliği uygulanırken Netop School 5.0 programından yararlanılmıştır.

Netop School 5.0 programı:

- Öğretmenlerin, gerçek zamanlı olarak, istedikleri ekranı öğrencilere göstermelerini sağlamasında
- Öğrencileri izleme ve onlara destek olma yeteneklerini artırılmasında
- Uygulamaların ve web sitelerin kontrolünü gerçek zamanda yapmanıza izin vermesinde
- Öğretmene, her bir öğrencinin gelişimini daha iyi kavrama fırsatı vermesinde
- Ağ üzerinde test hazırlamayı ve bunu uygulamayı kolaylaştırmasında
- Ağ üzerinde yazılı veya sesli tartışma yapma imkânı sağlamasında
- Öğrencilere ihtiyatlı biçimde yardım isteyebilme şansı vermesinde
- Öğrencilere, anlatılan konuyla ilgili, uygulayarak tecrübe kazandırmasında
- Eğitim maddelerini, ağ üzerinde gösterebilme yeteneği sağlamasında
- Fiziksel olarak ortamda olmayan öğrencilerin eğitimi için, yeni imkânlar yaratmasında

etkili bir araçtır.

Ağ bağlantılı sınıf rehberliği uygulaması genel olarak *üç aşamada* gerçekleştirilmiştir. *İlk aşamada* ilgi, yetenek ve kişilik özelliklerinin neler olduğu, mesleki gelişim görevlerinin neler olduğu, meslek gelişim sürecini etkileyen faktörlerin neler olduğu, ilköğretim sonrası eğitim seçenekleri, üst eğitim kurumları ve meslek alanları konusunda her öğrencinin 3'erli grup halinde internette (İŞKUR'un, ÖSYM ve MEB'in siteleri, kariyer siteleri) araştırma yapması sağlanmış ve topladıkları bilgileri sunum haline getirmeleri sağlanmıştır.

Öğrencilerin eksik bilgileri tamamlanarak sunumun danışman tarafından hazırlanan bilgi testi her öğrencinin ekranına yansıtılarak doğru-yanlış oyunu oynanmıştır. Son olarak öğrencilerin kendi ilgi ve yeteneklerinin neler olduğu, neleri yapıp neleri yapamadıkları konusunda grup etkinlikleri yapılmıştır.

Ağ bağlantılı sınıf rehberliği uygulamasının *ikinci aşamasında* Kuzgun, Bozgeyikli ve Timur (2010) tarafından ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin kendilerine uygun üst eğitim kurumlarına yönlendirilmesinde kullanılmak üzere geliştirilen BİLDEMER-O programının uygulamasına geçilmiştir. İlk olarak öğrencilerin ilköğretim sonrasında gitmeyi düşündükleri 5 eğitimsel seçeneği beğenirlik derecesine göre sıralamaları istenmiştir. Daha sonra BİLDEMER-O programının amacı, kullanımında dikkat edilmesi gereken hususlar hakkında BİLDEMER-O programının kullanımına ilişkin sunum gerçekleştirilmiştir. Daha sonra örnek bir uygulama yapılarak BİLDEMER-O programının nasıl kullanılacağı konusunda öğrencilere uygulamalı olarak bilgi verilmiştir. Ön uygulamadan sonra her öğrencinin kendi bilgisayarında BİLDEMER-O programını çalıştırmaları sağlanarak doldurmaları sağlanmıştır.

Bu aşamadan sonra öğrencilere BİLDEMER-O programından elde edilen sonuç listesi ile daha önceden hazırladıkları listenin karşılaştırılması istenmiştir. BİLDEMER-O programı tarafından çıkarılan listeye daha önceden kendisinin belirlediği listesi uyumlu olan bir öğrencinin programda hangi maddeye ne cevap verdiğini bütün öğrencilerin görmesi amacıyla örnek bir uygulama yapılarak, öğrencilerin eğitimsel seçeneklerle hangi yetenek ve ilgilerin ilişkili olduğu konusundaki farkındalıkları arttırılmıştır. Bu uygulama yapılırken her öğrencinin ekranına örnek öğrencinin sonuçları yansıtılmış ve bu sonuçlar üzerinde tartışma yapılmıştır.

Daha sonra benzer bir uygulama, BİLDEMER-O programı tarafından çıkarılan listeye, kendi hazırladığı listenin uyumsuz olduğu bir katılımcının sonuçları ele alınarak uyumsuzluğun nedenleri hakkında grup tartışması yapılmıştır. Grup tartışmasından sonra bu öğrencinin sahip olduğu yetenek, ilgi ve özelliklerine göre BİLDEMER-O programı soru formunu tekrar doldurması istenerek daha gerçekçi bir liste oluşturulması sağlanmıştır. Daha sonra öğrencilerin BİLDEMER-O programı sonuç listelerinde çıkan meslek alanı ve eğitsel seçeneklerle ilgili olarak meslek ve eğitim kurumu inceleme yaşantısı geçirmeleri sağlanmıştır.

Ağ bağlantılı sınıf rehberliği uygulamasının son aşamasında öğrencilerin, girmeyi düşündükleri eğitimsel seçeneklerin hangi meslek alanları ve mesleklerle ilişkili olduğunu fark etmeleri amacıyla internetteki çeşitli kariyer sitelerine (www.iskur.org.tr; www.yenibiris.com vb.) üye olmaları sağlanmıştır. Online kariyer sitelerine üye olan katılımcıların iş ve çalışma dünyasında hangi mesleklerin ve çalışma alanlarının ortaya çıktığı, hangi meslek ve işlerin hangi tür eğitimsel seçenekleri, iş tecrübesini, mesleki becerileri gerektirdiği vb. özelliklerin neler olduğu konusunda farkındalıkları arttırılmaya çalışılmıştır. Bu yolla sahip oldukları yetenek ilgi ve kişilik özelliklerine uygun gelecek planı yapmalarına yardımcı olunmuştur.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmada denenen Ağ bağlantılı sınıf rehberliği uygulamasının, öğrencilerin mesleki gelişim düzey düzeyleri üzerinde etkili olup olmadığını ortaya koymak amacıyla iki grubun Ön-test son-test fark puanlarına ait ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı ilişkisiz gruplar için t testi ile analiz edilmiştir. Ön-test son-test kontrol gruplu desende deneysel işlemin etkililiğini test etmek için hesaplama ve yorumlama bakımından elverişli olması nedeniyle bu yola başvurulmuştur. Ayrıca elde edilen t değeri etki büyüklük indekslerinden birisi olan Cohen (1992)'in “d” indeksi doğrultusunda yorumlanmıştır. Cohen (1988) d'nin yorumu için belli kesme noktaları belirlemiştir: Etki büyüklükleri $d = .02$ 'de “küçük”, $d = .05$ 'te “orta” ve $d = .08$ olduğunda ise “büyük” olarak gruplanmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın denencilerini test etmek amacıyla yapılan analizler sunulmuştur. Ağ bağlantılı sınıf rehberliği uygulamasına katılan ve katılmayan öğrencilerin, ÇKGÖ (merak/araştırma, bilgi, ilgiler benlik kavramı, anahtar figürler ve planlılık, denetim odağı ve zaman perspektifi) son-test-öntest puanları arasındaki farkı ortaya koymak amacıyla ilişkisiz gruplar için t testi yapılmıştır bu analize ilişkin bulgular sırasıyla Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2- Deney Grubunun ÇKGÖ Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma t ve d Değerleri

ÇKGÖ	Öntest/Sontest	N	\bar{X}	Ss	t	Cohen d	p
Bilgi	Öntest	27	1.70	.36	2.41	.81	0.00
	Sontest	27	1.98	.33			
Merak/araştırma	Öntest	27	1.74	.29	2.43	.63	0.02
	Sontest	27	1.94	.34			
İlgiler	Öntest	27	1.94	.34	2.38	.47	0.02
	Sontest	27	1.52	.38			
Denetim odağı	Öntest	27	1.87	.36	0.93	.07	0.07
	Sontest	27	1.90	.41			
Anahtar Figürler	Öntest	27	1.85	.37	2.33	.37	0.03
	Sontest	27	2.0	.43			
Zaman perspektifi	Öntest	27	1.69	.36	.85	.13	0.06
	Sontest	27	1.74	.38			
Planlama	Öntest	27	1.64	.30	1.05	.35	0.02

	Sontest	27	1.74	.34			
Benlik	Öntest	27	1.65	.35	2.28	.41	0.00
	Sontest	27	1.79	.33			
Toplam	Öntest	27	1.70	.17	2.30	.80	0.00
	Sontest	27	1.84	.18			

*p<.005

Tablo 2’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubunun toplam puan ortalamaları arasında anlamlı ve yüksek düzeyde bir fark vardır ($t=2.30$, $p<.005$; $d=.80$). Ağ bağlantılı sınıf rehberliği uygulamasına katılan öğrencilerin kariyer gelişim düzeylerinde işlem sonrası gözlenen artışın kontrol grubundakilerden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuç, öğrencilerin kariyer gelişim düzeylerinde gözlenen değişmelerin manipüle edilen deneysel işleme (Ağ bağlantılı sınıf rehberliği uygulamasının) bağlanabileceğini göstermektedir. Bu durumda, araştırmada denenen ağ bağlantılı sınıf rehberliği uygulamasının, geleneksel rehberlik uygulamalarına göre daha etkili olduğunu ve bu etkinin de yüksek olduğunu göstermektedir. Bu bulgu denence 1.’i desteklemektedir.

Spesifik olarak ÇKGÖ alt boyutlarından alınan puanlardaki değişime bakıldığında Tablo 2’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubunun bilgi alt boyutundaki puan ortalamaları arasında anlamlı ve büyük düzeyde bir fark vardır ($t=2.41$, $p<.005$; $d=.81$). Ağ bağlantılı sınıf rehberliği uygulamasının rehberliği uygulamasına katılan öğrencilerin meslekler hakkındaki bilgileri kullanmayı ve öneminin farkında olmayı düzeylerinin, kontrol grubundaki öğrencilerinkinden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgulara göre, ağ bağlantılı sınıf rehberliği uygulamasının geleneksel rehberlik uygulamalarına göre daha etkili olduğunu göstermektedir. Bu bulgu araştırmadaki denence 1.1’i desteklemektedir.

Tablo 2’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubunun merak/araştırma puan ortalamaları arasında anlamlı ve orta düzeyde bir fark vardır ($t=2.43$ $p<.005$; $d=.63$). Ağ bağlantılı sınıf rehberliği uygulamasına katılan öğrencilerin okulda ve oyunlarındaki merak veya araştırma davranışı düzeylerinin, kontrol grubundaki öğrencilerinkinden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Deney grubundaki öğrencilerin merak veya araştırma davranışları düzeylerinde gözlenen bu farklılıkların, ağ bağlantılı sınıf rehberliği uygulanmasından kaynaklandığı söylenebilir. Bu durumda, araştırmada denenen ağ bağlantılı sınıf rehberliği uygulamasının, geleneksel rehberlik uygulamalarına göre daha etkili olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, araştırmadaki denence 1.2’yi desteklemektedir.

Öğrencilerin hoşlandıkları etkinliklerin farkında olmalarını içeren davranışlarındaki değişim incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin ilgi puan ortalamaları ile kontrol grubundaki öğrencilerin ilgi puanları karşılaştırıldığında anlamlı ve düşük düzeyde bir fark bulunmuştur ($t=2.38$ $p<.005$; $d=.47$). Ağ bağlantılı sınıf rehberliği uygulamasına katılan öğrencilerin hoşlandıkları etkinliklerin farkında olma düzeylerinin, kontrol grubundaki öğrencilerinkinden daha yüksek olduğu

anlaşılmaktadır. Deney grubundaki öğrencilerin ilgi düzeylerinde gözlenen bu farklılıkların, ağ bağlantılı sınıf rehberliği uygulanmasından kaynaklandığı söylenebilir. Bu durumda, araştırmada denenen ağ bağlantılı sınıf rehberliği uygulamasının, geleneksel rehberlik uygulamalarına göre daha etkili olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, araştırmadaki denence 1.3'ü desteklemektedir.

Tablo 2 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun denetim odağı puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır. ($t=.93$ $p>.005$; $d=.63$). Bu durumda, araştırmada denenen ağ bağlantılı sınıf rehberliği uygulamasının, öğrencilerin yaşamlarında karşılaştıkları olaylara ilişkin içsel kontrollerine katkı sağlamadığı bulunmuştur. Bu bulgu, araştırmadaki denence 1.4'ü desteklememektedir.

Tablo 2'ye baktığımızda, deney ve kontrol grubunun anahtar figürler puan ortalamaları arasında anlamlı ve düşük düzeyde bir fark vardır ($t=2.33$ $p<.005$; $d=.37$). Ağ bağlantılı sınıf rehberliği uygulamasına katılan öğrencilerin rol modellerini yani kime benzemek istediklerine ilişkin düzeylerinin, kontrol grubundaki öğrencilerinkinden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Deney grubundaki öğrencilerin anahtar figürlere ilişkin puan düzeylerinde gözlenen bu farklılıkların, ağ bağlantılı sınıf rehberliği uygulanmasından kaynaklandığı söylenebilir. Bu durumda, araştırmada denenen ağ bağlantılı sınıf rehberliği uygulamasının, geleneksel rehberlik uygulamalarına göre daha etkili olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, araştırmadaki denence 1.5'i desteklemektedir.

Tablo 2'de görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubunun zaman perspektifi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur ($t=1.10$ $p>.005$; $d=.13$). Ağ bağlantılı sınıf rehberliği uygulamasına katılan öğrencilerin çocukların içinde buldukları anı geleceklerine nasıl yansıttıklarını içeren puan düzeylerine katkı sağlamadığı görülmektedir. Bu bulgu, araştırmadaki denence 1.6'yı desteklememektedir.

Tablo 2'ye baktığımızda, deney ve kontrol grubunun planlama puan ortalamaları arasında anlamlı ve düşük düzeyde bir fark vardır ($t=1.05$ $p<.005$; $d=.35$). Ağ bağlantılı sınıf rehberliği uygulamasına katılan öğrencilerin geleceği planlamalarının önemine ilişkin puan düzeylerinin, kontrol grubundaki öğrencilerinkinden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Deney grubundaki öğrencilerin planlamaya ilişkin puan düzeylerinde gözlenen bu farklılıkların, ağ bağlantılı sınıf rehberliği uygulanmasından kaynaklandığı söylenebilir. Bu durumda, araştırmada denenen ağ bağlantılı sınıf rehberliği uygulamasının, geleneksel rehberlik uygulamalarına göre daha etkili olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, araştırmadaki denence 1.7'yi desteklemektedir.

Tablo 2'ye baktığımızda, deney ve kontrol grubunun benlik kavramı puan ortalamaları arasında anlamlı ve düşük düzeyde bir fark vardır ($t=2.28$ $p<.005$; $d=.41$). Ağ bağlantılı sınıf rehberliği uygulamasına katılan öğrencilerin benlik bilgisinin farkındalığına ilişkin puan düzeylerinin, kontrol grubundaki öğrencilerinkinden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Deney grubundaki öğrencilerin benlik bilgisinin ilişkin puan düzeylerinde gözlenen bu farklılıkların,

ağ bağlantılı sınıf rehberliği uygulanmasından kaynaklandığı söylenebilir. Bu durumda, araştırmada denenen ağ bağlantılı sınıf rehberliği uygulamasının, geleneksel rehberlik uygulamalarına göre daha etkili olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, araştırmadaki denence 1.8'i desteklemektedir.

Yukarıdaki bulgular doğrultusunda, deney grubundaki öğrencilerin mesleki gelişim düzeylerini, ve bilgi, merak/araştırma, ilgiler, anahtar figürler, planlama ve benlik kavramı boyutlarındaki puanlarının kontrol grubundaki öğrencilerden anlamlı düzeyde yükseldiği görüşmüştür. Denetim odağı ve zaman perspektifi boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgulara göre araştırmada denenen Ağ bağlantılı sınıf rehberliği uygulamasının, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin mesleki gelişim düzeylerini arttırmada etkili olduğu belirlenmiştir.

4.TARTIŞMA

Bu araştırmada ağ bağlantılı sınıf rehberliği uygulamasının öğrencilerin kariyer gelişim düzeylerini arttırmada etkili olup olmayacağı incelenmiştir. Araştırmada denenen ağ bağlantılı sınıf rehberliği uygulamasının içinde buldukları gelişim dönemine özgü mesleki gelişim görevlerini kazanmalarına yardımcı olmaya çalışılmıştır. Bireyin ideal bir mesleki kararı vermesi mesleki gelişimsel görevlerde ne derece başarılı olabileceklerine bağlıdır. Bu açıdan yaklaşıldığında ilköğretim dönemi öğrencilerin bir sonraki gelişimsel görevlerini etkileyecek mesleki gelişimsel görevleri kazanmalarına ilişkin olumlu bir inanç geliştirmelerinde kritik bir dönemdir. Bundan dolayı öğrencilerin çeşitli mesleki rehberlik etkinliklerine katılarak kendini sınama ve fark etmesi sağlanarak, sahip oldukları gizil güçlerini kullanıp sağlıklı bir şekilde kendi yetenek ve ilgilerine uygun bir meslek alanına yönelmelerine yardımcı olmaya çalışılmıştır.

Araştırma bulguları ağ bağlantılı sınıf rehberliği uygulamasına katılan öğrencilerin, bilgi, merak/araştırma, ilgiler, anahtar figürler, planlama ve benlik kavramı boyutlarında ön-test puanlarının, deneysel işlemin sonunda anlamlı düzeyde artış göstermiştir. Buna karşılık kontrol grubunun ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunurken zaman perspektifi ve denetim odağı boyutlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu da ağ bağlantılı sınıf rehberliği uygulamasının, öğrencilerin genel olarak mesleki gelişim düzeylerini, dolayısıyla mesleki gelişimini, olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bu araştırmanın sonuçları bilgisayar ve internetten yararlanarak geliştirilen kariyer müdahale sistemlerinin etkililiğinin sınındığı araştırmaların (Bozgeyikli ve Doğan, 2010; Fouad, Cotter ve Kantamneni, 2009; Fukuyama ve diğerleri; Garis ve Niles, 1990; Gati, Saka ve Krausz, 2001 ve Reese ve Miller ve 2006) sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Fukuyama ve diğerleri (1988) BMSR'nin mesleki karar verme yetkinliği üzerine etkisini araştırdıkları ve 177 kolej öğrencisi üzerine yaptıkları öntest-sontest kontrol gruplu araştırmada, BMRS'nin mesleki karar verme yetkinliğini deney grubunun lehine önemli ölçüde artırdığı sonucunu bulmuşlardır.

Bununla birlikte Garis ve Niles (1990) 112 kolej öğrencisi üzerinde yaptıkları kontrol gruplu öntest-sontest deneysel modele dayalı araştırmada BMRS'nin kariyer gelişimi ve kariyer karar verme yetkinliğini geliştirdiğini bulmuşlardır. Bu araştırmanın sonuçları sözü edilen araştırmanın sonuçları ile benzerlik taşımaktadır.

Gati ve diğerlerinin (2001) bilgisayarlı 3 kariyer rehberlik sisteminin ve kombinasyonlarının genç yetişkinlerin kariyer karar verme güçlüklerini azaltmada etkisinin incelendiği araştırmalarında deneklere uyguladıkları bilgisayarlı 3 kariyer rehberlik sisteminden deneklerin 10 kariyer karar verme güçlük kategorisinden 7'sinde azalma olduğunu bulmuşlardır. Gati ve diğerlerinin (2001) yapmış olduğu araştırmanın bulguları deneysel işlemin içeriği ve etkiliği açısından bu araştırmanın bulguları ile benzerlik taşımaktadır.

Ayrıca bu araştırmanın sonuçları etkisi sınanan deneysel işlemin içeriği açısından benzer olan Fouad ve diğerlerinin (2009) üniversite öğrencileri için 15 haftalık kariyer eğitimi kursunun kariyer karar verme güçlükleri toplam puanını azaltmada ve kariyer karar verme yetkinlik düzeylerini artırmada etkili buldukları araştırmanın sonuçlarını ile tutarlılık göstermektedir.

Bozgeyikli ve Doğan'ın (2010) ilköğretim öğrencilerinin kariyer karar verme yetkinliklerini artırmak amacıyla yapmış oldukları bilgisayar destekli grup rehberliği programının etkililiğinin sınıandığı araştırma bulguları bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Sözü edilen araştırma bulguları bilgisayar destekli kariyer grup rehberliğinin kariyer karar verme yetkinliğini artırmada etkili iken, sunulan bu araştırma bulguları ise kariyer gelişim düzeylerini genel olarak artırmada etkili olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar Türkiye'de özellikle kariyer rehberliği ve danışmanlığı alanında internet ve bilgisayar destekli sistemlerin geliştirilerek etkililiğinin sınanmasını gerektirmektedir.

Bilgisayar ve internet destekli mesleki rehberlik uygulamasının kariyer grup rehberliği etkinlikleri içine entegre ederek psikolojik danışma ve diğer rehberlik çalışmalarıyla birlikte uygulanmasının (bireysel ya da grupla danışma; bireysel ya da grupla rehberlik etkinlikleri) geleneksel müdahale yöntemlerine göre daha etkili olduğu vurgulanmaktadır (Brown ve Krane, 2000; Glaize ve Myrick, 1984; Kapes ve diğerleri, 1989; Marin ve Splete, 1991; Niles ve Harris-Bowlsbey, 2005; Taber ve Luzzo, 1999; Watts, 1993).

Araştırmada zaman perspektifi boyutunda anlamlı bir azalmanın bulunmamasının nedeni zaman perspektifinin olgunlaşmaya bağlı olarak gelişen bir özellik olması ve ergenlik döneminin sonuna doğru kazanılması (Shaffer ve Kipp, 2007) gösterilebilir. Denetim odağı boyutunda anlamlı bir azalmanın bulunmaması ise denetim odağının kişisel bir özellik olduğu ve daha çok uzun süreli psikolojik danışma yardımı sonucunda değişebileceğinden (Perry, Liu ve Griffin, 2010). kaynaklandığı söylenebilir.

Bir kişinin sağlıklı meslek seçimi yapabilmesi için bulunduğu ęađın mesleki gelişim gevlerini tamamlamış olması bir diğer ifadeyle o dönemdeki mesleki olgunluğa erişmiş olması gerekmektedir. İlkogretim döneminin sonunda bulunan ogrencilerden beklenen mesleki gelişim gevleri, yetenek, ilgi, değer vb. gibi bireysel özelliklerini bilme, bunları mesleklerin veya gidebilecekleri okulların özellikleriyle karşılaştırma ve seçim yapmadır.

Bu araştırmada uygulanan ağ bağlantılı sınıf rehberliği uygulamasının iğeriğini hem bilgisayar ve internet hem de kağıt-kalem etkinlikleri bütünleştirilmiştir. Bunun yanı sıra eğitimsel seçenekleri genişletme, belli bir kariyeri hedefleme, başarılı olabilmek için kariyer engellerini belirleme ve bu engelleri analiz etme, plan yapma, istekleri erteleyebilme ile ilgili rehberlik etkinliklerine de yer verilmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarının diğer araştırmalardan en önemli farkı ogrencilerin mesleki gelişim düzeylerini artırmada kendilerini daha geręekęi değerlendirmelerini, kendilerini ve mesleki araştırma davranışlarını güdüleyerek daha geręekęi olarak mesleki gelişim davranışlarını kazandırmaya yardımcı olmasıdır. Bunu yaparken, ögrenci-ögrenci, psikolojik danışman-danışan etkileşimine imkan tanıyan ve ogrencilerin en üst düzeyde işbirliği geręekleřtirdiđi, kendilerini güdüleyen, özdüzenleme yapmalarına ve ozyetkinliklerini artırmaya yardımcı bir atmosfer oluşturan ağ bağlantılı sınıf rehberliği uygulamasından yararlanılmıştır.

Araştırmada etkililiği sinanan ağ bağlantılı sınıf rehberliği uygulamasına katılan ogrencilerin geręekęi öz algısı geliştirmeleri, başta internet araçları olmak üzere çevrelerinden bilgi toplama konusunda cesaretlendirilmeleri, bağımsız ve mantıklı karar verme becerileri geliştirmeleri gibi konular zamanda mesleki olgunluğun önemli birer olcutudur. Ön ergenlik döneminde bulunan ergenlerin internet ve bilgisayar gibi araçlarla yoğun ilişkileri duşunuldugunde bu araçların onların yeteneklerini, ilgilerini ve mesleki araştırma davranışına gudulemeleri ve mesleki gelişim gevlerini kazanmalarını kolaylaştırmada kullanılabilir. Bundan dolayı ogrencilerin içinde bulunduğu gelişimsel dönem ve kazanılması gereken mesleki davranışların niteliğini göz önünde bulundurarak çeşitli etkileşime ve bireysel kullanıma dayalı mesleki rehberlik araçları geliştirilebilir. Bu uygulama aynı zamanda uygulayıcıya da (okul psikolojik danışmanı) sınıf rehberliği sürecini ekonomik, kontrollü, planlı şekilde yönetmesine, maksimum düzeyde tüm ogrencilerle etkileşime geğerek anında geri bildirim ve pekiştirme verebilmesine fırsat sunmuştur. Sağladığı bu avantajlardan dolayı bu tür araçların ve yöntemlerin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinden daha etkin ve verimli olarak yararlanılabilmesi için rehberlik ve psikolojik danışma alanında, özellikle mesleki rehberlik alanında çeşitli uygulamaların geliştirilmesi önerilebilir. Ayrıca diğer gelişim dönemlerindeki mesleki gelişim gevlerinin kazanılmasında ve çeşitli yaş gruplarında benzer araçların ve yöntemlerin etkililiğinin test edilmesi gerekmektedir. Son olarak ağ bağlantılı sınıf rehberliği uygulamaları sadece mesleki rehberlik alanında değil kişisel-sosyal ve eğitsel rehberlik alanındaki kazanımların daha kolay ve etkili kazanılmasında kullanılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Anderson, T., & Kanuka, H. (2003). *E-research: Methods, strategies, and issues*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Artino, A. R., & Stephens, J. M. (2006). Learning online: Motivated to self-regulate? *Academic Exchange Quarterly*, 10(4), 176-182.
- Artino, A. R., & Stephens, J. M. (2007, October). Motivation and self-regulation in online courses: A comparative analysis of undergraduate and graduate students. Paper presented at the annual meeting of the Association for Educational Communications and Technology, Anaheim, CA.
- Bransford, J., Goldman, S., & Pellegrino, S. (1991). Some thoughts about constructivism and instructional design. *Educational Technology*, 31(9), 16-18. Retrieved from <http://asianvu.com/bookstoread/etp/>
- Brown, S. D. ve Krane, N. E. (2000). Four (or five) sessions and a cloud of dust: Old assumptions and new observations about career counseling. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (pp. 740-766). New York: John Wiley.
- Bozgeyikli and Doğan (2010). The Effect Of Computer Assisted Career Group Guidance On The Self- Efficacy Levels Of Career Decision Making In Students *European Journal of Educational Studies* 2(2)
- Catherine Jones, Michael Connolly, Anthony Gear and Martin Read *Management Learning* 2006; 37; 377
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155-159.
- Fouad, N., Cotter, E.W., Neeta, K., (2009). The Effectiveness of a Career Decision-Making Course *Journal of Career Assessment*; 17; 338.
- Fukuyama, M. A., Probert, B. S., Neimeyer, G. J., Nevill, D. D. ve Metzler, A. E. (1988). Effects of DISCOVER on the career self-efficacy and decision making of undergraduates. *Career Development Quarterly*, 37, 56-62.
- Garis, J. W. ve Niles, S. G. (1990). The separate and combined effects of SIGI and DISCOVER and a career planning course for undecided university students. *Career Development Quarterly*, 38, 261-274.
- Gati, I., Saka, N. ve Krausz, M. (2001). "Should I use a computer-assisted career guidance system?" It depends on where your career decision-making difficulties lie. *British Journal of Guidance and Counseling*, 29, 301-321.
- Gati, I. ve Fassa, N. (1997). Evaluating computer-assisted career guidance systems: The role of career counselors. *Career Planning and Adult Development Journal*, 13, 63-75.
- Glaize, D. L. ve Myrick, R. D. (1984). Interpersonal groups or computers? A study of career maturity and career decidedness. *Vocational Guidance Quarterly*, 32, 168-176.
- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 549-579.

- Johnston, J. A., Buescher, K. L. ve Heppner, M. J. (1988). Computerized career information and guidance systems: Caveat emptor. *Journal of Counseling and Development*, 67, 39-41.
- Kauffman, D. F. (2004). Self-regulated learning in Web-based environments: Instructional tools designed to facilitate cognitive strategies use, metacognitive processing, and motivational beliefs. *Journal of Educational Computer Research*, 31, 139-161.
- Kapes, J. T., Borman, C. A. ve Frazier, N. (1989). An evaluation of the SIGI and DISCOVER microcomputer-based career guidance systems. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 22, 126-136.
- Kuzgun, Y. (2006). *Meslek Rehberliği ve Danışmanlığına Giriş*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kuzgun, Y. Timur, B. ve Bozgeyikli, B. (2010). Bildemer, Bilgisayar Destekli Meslek Rehberliği Programının Geliştirilmesi. II. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bilimsel Çalışmaları, Konya.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. In D. Brown (Ed.), *Career choice and development* (pp. 255-311). San Francisco: Jossey-Bass.
- Luzzo, D. A. ve Pierce, G. (1996). Effects of DISCOVER on the career maturity of middle school students. *Career Development Quarterly*, 45, 170-172.
- Marin, P. ve Splete, H. (1991). A comparison of the effect of two computer-based counseling inventions on the career decidedness of adults. *The Career Development Quarterly*, 39 (4), 360-71.
- Niles, S. G. ve Harris-Bowlsbey, J. (2005). *Career development interventions in the 21st century*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Oliver, L. W. ve Spokane, A. R. (1988). Career-intervention outcome: What contributes to client gain? *Journal of Counseling Psychology*, 35, 447-462.
- O'Malley, C., Suthers, D., Reimann, P., & Dimitracopoulou, A. (Eds.). (2009). *Computer supported collaborative learning practices – CSCL2009 conference proceedings*. Retrieved from <http://www.isls.org/csc12009/>
- Persico D., Pozzi.F. and Sarti L. (2010). Monitoring collaborative activities in computer supported collaborative learning Istituto per le Tecnologie Didattiche del Consiglio Nazionale delle Ricerche, Via de Marini, 6, 16149 Genova, Italy Taylor and Francis CDIE_A_472982.sgm
- Pozzi, F. (2009). Using collaborative techniques in virtual learning communities. *LNCS Lecture Notes in Computer Science*, 5794, 670–675. doi:10.1007/978-3-642-04636-0_66
- Perry, J.C., & Liu, X., & Griffin, G.C. (2010). The Career Locus of Control Scale: Further Evidence of Validity in the United States, *Journal of Career Development*, 37-4
- Reese, R. J., and Miller, C. D. (2006). Effectiveness of a university career development course on career decision-making self-efficacy. *Journal of Career Assessment*, 14, 252-266.

- Shaffer, David. R.& Kipp, K. (2007). *Developmental Psychology: Childhood and Adolescence*, 7.Ed. Wadsworth Publishing Company
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown, L. Brooks ve Associates (Fds.), *Career choice and development*, 2nd ed., pp. 197-261.
- Super, D.E. (1957). *The psychology of careers: An Introduction to vocational development*. New York: HarperandRow Publishers.
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown, L. Brooks ve Associates (Fds.), *Career choice and development*, 2nd ed., pp. 197-261.
- Taber, B. J. ve Luzzo, D. A. (1999). A comprehensive review of research evaluating the effectiveness of DISCOVER in promoting career development (ACT Research Report Series No. 99.3). Iowa City, IA: American College Testing.
- Watts, A. G. (1993). The politics and economics of computer-aided careers guidance systems. *British Journal of Guidance and Counseling*, 21, 175-187.
- Whiston, S. C., Sexton, T. L. ve Lasoff, D. L. (1998). Career-intervention outcomes: A replication and extension of Oliver and Spokane (1988). *Journal of Counseling Psychology*, 45, 150-165.

The Effect of Network Connected Classroom Guidance Application on 8th Grade Primary School Students Career Development

1. Introduction

Especially considering the educational conditions of our country, adolescence is a milestone in career development for students. The first years of adolescence which is called exploring and crystallizing period by Super, the first years of 14 – 24 years of age is the period when the person recognizes interests, abilities and values and develops a stable self-concept. During these years it is expected from young people that they address one or more career opportunities and crystallize their career decisions. Today's rapidly changing and increasingly complex business world made it as a mandatory to use computer and internet technology in career counseling and guidance. The use of computers and internet in educational environment is awarded guidance services also can be through computers and internet. Initially, developed computer programs provide information only about career and schools, while later a scale is applied to user where users can express their capabilities, interests, career values and the perception of other personality traits. With comparisons of the data of scale and the requirements of a wide variety of educational and vocational options, it started to give lists of options that may be suitable (Kuzgun, Bozgeyikli & Timur, 2010).

After that these kinds of programs let the person to interact with the computer for changing the answers to see what options that could be reached and in this way the system develops the decision making ability. Today by combining the possibilities of internet and computer technologies and such systems users motivate to research behavior, aroused curiosity and increased motivation. Because of these it is a unique tool in supporting career development especially for students in adolescence period.

In this study, these sort of systems are not used alone but is applied in networked class as classroom guidance. Networked classrooms offers opportunities as; projecting the desired users screen to the other users in real time, getting attention of the entire class to the topic being studied at the time, immediately receiving and giving feedback, providing maximum control, opportunity to peer assessment, increasing the motivation and cooperation for affording group interaction and group dynamics (Artino & Stephens, 2006, 2007; Catherine, Michael, Anthony & Martin, 2006; Kauffman, 2004).

1.1 The Aim of the Research

The aim of this study is to examine whether the implementation of networked classroom guidance to the students of primary 8th class has effect on students professional development levels.

In accordance with the overall purpose of the study the following hypotheses were tested;

1. Application of the network related guidance application increases the professional development levels of primary 8th class students.

1.1 The differences between the pretest posttest scores of students participating the networked classroom guidance is higher than the control group scores.

1.2 The differences between the pretest posttest in curiosity / explore of students participating the networked classroom guidance is higher than the control group scores.

1.3 The differences between the pretest posttest in interests of students participating the networked classroom guidance is higher than the control group scores.

1.4 The differences between the pretest posttest in locus of control of students participating the networked classroom guidance is higher than the control group scores.

1.5 The differences between the pretest posttest in key figures of students participating the networked classroom guidance is higher than the control group scores.

1.6 The differences between the pretest posttest in time perspective of students participating the networked classroom guidance is higher than the control group scores.

1.7 The differences between the pretest posttest in planning of students participating the networked classroom guidance is higher than the control group scores.

1.8 The differences between the pretest posttest in self-concept of students participating the networked classroom guidance is higher than the control group scores.

Research Design

This research which studied the application of networked classroom guidance to the primary 8th class students for searching the effect for development levels is an experimental study based on control group pretest posttest model.

In this research two sessions of 45 minutes per week is made with the experimental group for three weeks in total of 6 logs networked classroom guidance application.

Participants

This study was conducted on primary 8th class students (13 – 14 aged) of the academic year 2009 – 2010 second semester from the school of Kayseri Melikgazi İlçesi Ahmet Kirazgiller İlköğretim.

Career development inventory for children is used as pretest to the 120 students of 8th class of this school .

After application of pretest, experimental and control groups are created randomly among this 120 students.

Data Analysis

To test whether networked classroom guidance application has effect on students professional development, data were analyzed with the t test for independent groups.

In addition, obtained t value is interpreted according to Cohen (1992)'s 'd' index which is one of the effect size indexes.

For the interpretation of Cohen (1988) d certain cut off points are grouped as: effect size $d=.02$ 'small', $d=.05$ 'medium' and $d=.08$ 'big'.

Results

As shown in Table 2, there is a high and significant difference in average total scores between experimental and control groups ($t=2.30$, $p<.005$; $d=.80$).

After the procedure there is a higher increase in career development level by students who participate networked classroom guidance than control group.

As shown in table 2, specifically sub dimensions of CKGO, the experimental and control group information ($t=2.41$, $p<.005$; $d=.81$); curiosity / explore ($t=2.43$ $p<.005$; $d=.63$); interest ($t=2.38$ $p<.005$; $d=.47$) ; key figures ($t=2.33$ $p<.005$; $d=.37$); planning ($t=1.05$ $p<.005$; $d=.35$). self-concept ($t=2.28$ $p<.005$; $d=.41$) has significant difference. While no significant difference in locus of control ($t=.93$ $p>.005$; $d=.07$) and time perspective ($t=1.10$ $p>.005$; $d=.13$).

Discussion

The general results of the research shows that networked classroom guidance has a positive effect on professional development level of 8th class students, therefore also professional development.

The results of this study is consistent with the results of testing the effectiveness of career intervention research developed using computer and internet systems (Bozgeyikli & Doğan, 2010; Fouad, Cotter & Kantamneni, 2009; Fukuyama et al. ; Garis & Niles, 1990; Gati, Saka & Krausz, 2001; Reese & Miller 2006). In the study which Gati et. al. (2001) examined computerized 3 career guidance systems and its combinations for reducing the career decision making difficulties. Computerized 3 career guidance system applied to participants out of 10 career decision making difficulties categories there is a decrease in 7 of them. Research findings of Gati et. al. (2001) supports this research in content of experimental procedure and effectiveness.

The results of this study also support the results of the study of Fouad et. al. (2009) which studied reducing career making decision difficulties and increasing competencies of career decision making for university students for the 15 week course in career education.

The research findings of Bozgeyikli and Dogan (2010) in computer based group guidance programs effectiveness in increasing primary school students career decision making competencies supports the findings of this research.

The research findings of Bozgeyikli and Dogan (2010) is effective in increasing career decision making competencies of computer based group guidance, while this research is effective in increasing general career decision making levels.

In this study there is no significant reduction in time perspective this is because of the fact that time perspective is a feature due to mature and it is gained towards the end of adolescence (Shaffer and Kipp, 2007).

There is no significant reduction in locus of control this is because of the fact that it is a personal feature and it usually changes after a long term psychological counseling assistance.

The contents of applied networked classroom guidance is integrated both the computer and internet as well as paper-pencil activities in this study.

As shown in Table 2, the most striking result of this research is; in increasing professional development students assess themselves realistic, motivating themselves and their professional research behaviors more realistic which helps to bring the professional development behaviors.

Given the intense relationships of the adolescents access to and use of internet and computer, these tools can be used in motivating their talents, interests and professional research behaviour and facilitating to gain professional development tasks.

Temel Bilgisayar Uygulamaları Dersinde Öğrenme İçerik Yönetim Sistemi Kullanımı

Using A Learning Content Management System in Computer Literacy Course

Volkan Gökova*
Hava Astsubay Meslek Yüksek Okulu

Mustafa Murat İnceoğlu**
Ege Üniversitesi

Özet

Araştırmada e-öğrenme türlerinden biri olan Öğrenme İçerik Yönetim Sistemlerinin Hava Astsubay Meslek Yüksek Okulunda, bilgisayar uygulamaları dersinde öğrencilerin başarısı üzerindeki etkileri incelenmiştir. Joomla İçerik Yönetim Sistemi ile çevrim dışı bir eğitim portalı geliştirilerek, içerisine eklenen öğrenme materyalleriyle birlikte Öğrenme İçerik Yönetim Sistemine dönüştürülmüştür. Geliştirilen sisteme JTÖİYS adı verilerek bilgisayar laboratuvarına kurulmuştur. JTÖİYS sisteminin amacı, öğrencilere ders çalışırken ek kaynak görevi üstlenme olarak belirlenmiştir. Öğrenme materyalleri hazırlanmadan önce öğrencilerin öğrenme stilleri Felder-Solomon Öğrenme Stilleri envanteri ile belirlenmiştir. Farklı öğrenme stillerine göre hazırlanmış eğitim materyalleri JTÖİYS üzerine yüklenmiştir. Araştırmada ön-test son-test, kontrol gruplu nicel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırma grubuna 167, kontrol grubuna 165 öğrenci rastgele seçilerek 15 hafta süreyle, bilgisayar laboratuvarlarında uygulama yapılmıştır. Kontrol grubunda derslerde JTÖİYS kullanılmazken deney grubunda JTÖİYS kullanılmıştır. 2x2 tekrarlı ölçümler ANOVA analizi ile dönem başı ve sonunda yapılan ön-test ve son-test sonuçları analiz edilerek kontrol ve deney grubu başarı ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: e-öğrenme, içerik yönetim sistemleri, Joomla, öğrenme yönetim sistemleri, öğrenme içerik yönetim sistemleri, öğrenme stilleri.

Abstract

Aim of this research was to examine effects of Learning Content Management System which has many advantages, over Air Force NCO College student's success in Computer Literacy Course. In this study, offline portal, JTÖİYS developed with Joomla, was used in an intranet laboratory. Furthermore, JTÖİYS's purpose was

* Hava Astsubay Meslek Yüksek Okulu email: gokovav@gmail.com

** Ege Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, email: mustafa.inceoğlu@ege.edu.tr

guiding students and publishing different kinds of learning materials such as practices, surveys and exams. Before preparing the learning materials, students' learning styles were identified by Felder-Solomon learning index. Pre-test – post-test quantitative research design with control group was chosen. Research group(167) and control group(165) consisted of 332 students. The control group took lessons in classic way and the research group took lessons with JTÖİYS for 15 weeks. In the pre-test and post-test results attained by repeated measure 2x2 ANOVA, the research group's success was found meaningfully greater than the control group.

Keywords: e-learning, content management systems, Joomla, learning management systems, learning content management systems, learning styles.

I. E-ÖĞRENME

Bugünün öğrencileri geçmişten farklı olarak değişik öğrenme yolları ile öğrenme süreçlerini yaşamaktadırlar. Bu değişik yollardan birisi de e-öğrenme olarak karşımıza çıkmaktadır. E-öğrenmenin avantajlarının büyük bir bölümü web tabanlı teknolojilere dayanmaktadır. Ancak unutulmamalıdır ki, öğrenmeyi teknoloji değil insan gerçekleştirir. Doğru teknolojinin seçiminde en önemli kriter öğrenme sürecini yaşayacak öğrencilerdir. Bu aşamada bu süreci yaşayacak öğrencilere uygun teknolojinin seçilmesi ve eğitim materyallerinin oluşturulması önem kazanmaktadır. E-öğrenme her türlü web ve internet teknolojilerinin birlikte kullanılmasıyla oluşturulmuş her yerde ve her zaman öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayan öğrenme ortamları olarak tanımlanmaktadır (Horton & Horton, 2003). Farklı bir tanım olarak, e-öğrenme bilgisayar ve elektronik araçlarla geliştirilen eğitim ve öğretim materyallerinin, öğrencilere sunulması anlamına da gelmektedir (Vandam, 2004). Görülmektedir ki “e” harfinin gerçek gücü çeşitli öğrenme ortamlarında kullanıma sokulan önemli bilgilerin uygulanabilirliği ve geliştirilebilirliğini artırma olarak karşımıza çıkmaktadır (Rosenberg, 2006). Bunlara ek olarak, öğretmenlerin e-öğrenmeyi geliştirirken ve düzenlerken ihtiyaç duyabileceği teknoloji tabanlı çözümler Tablo 1’de görülebilir.

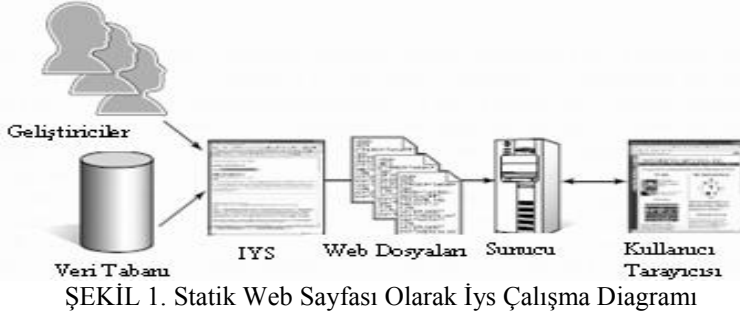
Tablo 1. E-Öğrenme Çözümleri

Eş Zamansız E-Öğrenme	Eş Zamanlı E-Öğrenme	Geliştirme ve Yönetim Araçları
*Kişisel Kurslar *Tartışma Grupları	*Sanal Sınıflar *Video konferans *Sohbet Odaları *Paylaşımlı Beyaz Tahta *Uygulama Paylaşımı *Anında Haberleşme	*Öğrenme Yönetim Sistemleri *Öğrenme İçerik Yönetim Sistemleri *Bilgi Yönetimi *Kurs Yönetimi

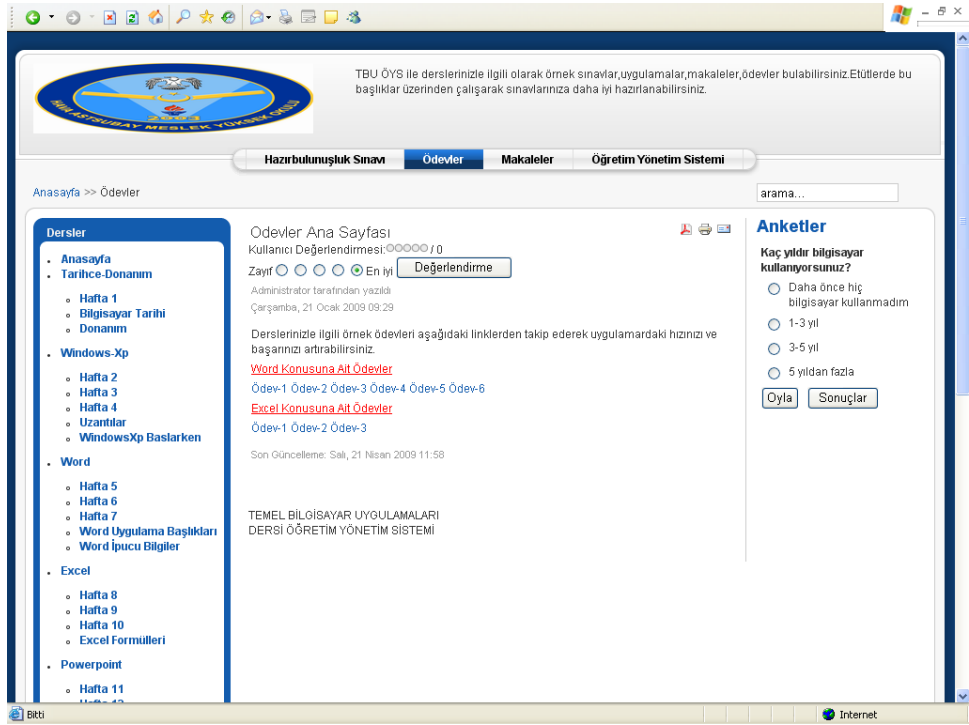
II. İYS, ÖYS, ÖİYS KAVRAMLARI

Bu çalışmada e-öğrenme çözümlerinden Öğrenme İçerik Yönetim Sistemleri (ÖİYS) kullanılmıştır. Joomla İçerik Yönetim Sistemi (İYS), üretilen öğrenme materyalleri ile ÖİYS haline çevrilmiştir. Etkili içerik yönetimi,

tanımlanmış kurallara göre oluşturulan içeriğin sürekli tekrar eden yeniden kullanımıyla kullanıcıların erişimine açılmasıyla ve içerik kaynaklarının yönetilmesiyle sağlanmaktadır (Boiko, 2005). İçerik yönetimi hangi verilerin nasıl düzenlenip kullanıcının erişimine nasıl sunulacağını belirleyen bir sistem bütünüdür. Doğru kişilere doğru bilgileri ulaştırabilmek için İYS Şekil-1'deki gibi işleyen bir süreç çerçevesinde kullanılır.



ÖİYS elektronik öğrenme materyallerini öğrencilere ulaştıran, öğrencilere farklı eğitimler sunan, öğrencileri test edip değerlendiren, veri tabanında bu bilgileri saklayan bir yapıdır. Carliner(2008)'e göre Öğrenme Yönetim Sistemleri(ÖYS) ise eğitim aktivitelerini otomatik olarak düzenleyen ve yöneten daha geniş bir çalışma sahasına sahiptir. ÖİYS kavramı, öğrenme içeriği yaratma, düzenleme ve sunumunda paket halinde yazılımlardan yararlanarak uzak öğrenenlere ulaştırmak anlamına da gelmektedir (Chapman & Hall, 2001). ÖİYS'nin ana özellikleri arasında içerik üretimi, içerik yönetimi, içerik ara yüzü oluşturulması ve öğrenme süreçlerinin yönetimi yer almaktadır. Bu noktadan hareketle İYS olarak Joomla seçilerek sistemin geliştirilmesine başlanmıştır. Joomla açık kaynak kodlu, PHP tabanlı, MYSQL veritabanı kullanan bir İYS'dir. Joomla kolay kullanım, esneklik, uyarlanabilirlik açılarından web üzerinden uygulama geliştirenlere, sahip olduğu modüller yardımıyla neredeyse hiç kodlama bilgisi kullanmadan uygulama geliştirme olanağı sağlamaktadır (Holzner & Conner, 2009). Joomla sisteminin kaynak kodlarının PHP editörleri arayıcılığıyla görülerek değiştirilebilmesiyle herkesin farklı modüller üretebilmesi, var olan modülleri değiştirebilmesi mümkün olabilmekte ve bu modüller başka ortamlara da adapte edilebilmektedir (Leblanc, 2007). Swahili dilinde hep birlikte anlamına gelen Joomla, modülleriyle birlikte bir bütün olarak içerik yönetimini etkin bir biçimde gerçekleştirmektedir (Rahmel, 2007). Bu çalışmada Joomla 1.5 Türkçe versiyonu kullanılmıştır. Windows 2000 sunucusu üzerine yüklenen Joomla Apache web servisiyle laboratuardaki Windows XP istemcilerinin erişimine açılmıştır. Kurulan sisteme Joomla Tabanlı Öğrenme İçerik Yönetim Sistemi (JTÖİYS) adı verilmiştir. JTÖİYS üzerinde farklı öğrenme stillerine göre hazırlanmış farklı öğrenme materyalleri bulunmaktadır. Bunlar videolar, makaleler, çalışma sayfaları, ödevler, resimler, haberler, deneme sınavları olarak gruplara ayrılmıştır. Bu özelliklere ait farklı ekran görüntüleri Şekil-2'de görülmektedir.



ŞEKİL 2. JTÖİYS Ekran Görüntüsü

III. YÖNTEM

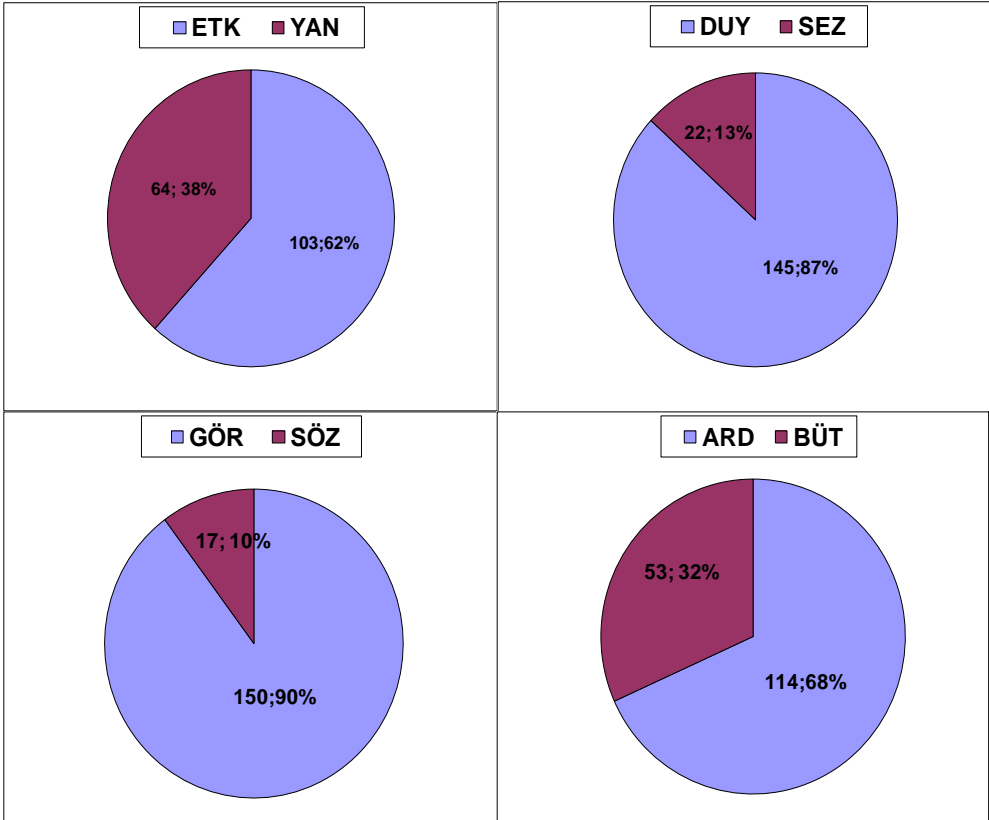
Araştırmada amaç Temel Bilgisayar Uygulamaları (TBU) dersinde ÖİYS kullanımının öğrenci başarısına olan etkilerini incelemek olarak belirlenmiştir. Ön test son test kontrol gruplu nicel araştırma yöntemi metod olarak seçilmiştir. Deney ve kontrol grupları 15 hafta süreyle eğitim almışlardır. Kontrol grubunda eğitim ÖİYS kullanılmadan deney grubunda ise ÖİYS kullanılarak gerçekleştirilmiştir. ÖİYS kullanılan laboratuarlarda öğrenciler bir çok öğrenme materyalini kullanabilme şansına sahip olmuşlardır. Flash tabanlı sınavlar, ders konularına ait video eğitimleri, alıştırmaları, örnek uygulamalar gibi bir çok farklı materyali kullanarak öğrenme, öğrendiklerini pekiştirme, arkadaşlarıyla beraber çözüm bulamadıkları uygulamaların videolu çözümlerini görebilme olanağına sahip olmuşlardır. Ders, Avrupa Bilgisayar Yetkinlik Sertifikası (European Computer Driving Licence - ECDL) standartları ve içeriklerine benzer bir yapıya sahiptir (www.ecdl.com). ECDL günümüzde oldukça popüler olan, saygı duyulan kişisel bilgisayar kullanma becerisini en doğru şekilde yansıtan kriterlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. ECDL eğitimi, bilgisayar uzmanlarından ziyade temel düzeyde bilgisayar kullanan kişiler için temel bilgisayar kullanımıyla ilgili önemli konuları içeren bir sertifikasyon eğitimidir (Calzarossa vd., 2006). Bu eğitime benzer bir içeriğe sahip TBU dersinde bu araştırma yapılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın katılımcılarını Hava Astsubay Meslek Yüksek Okulu birinci sınıf öğrencilerinden rast gele seçilen 332 öğrenci oluşturmaktadır. 165 öğrenci deney grubuna 167 öğrenci kontrol grubuna seçilmiştir. Tüm öğrenciler merkezi planlama yazılımı tarafından gruplara rastgele olarak yerleştirilmişlerdir.

Veri Toplama

2 farklı veri türü araştırmada ele alınmıştır. Bu veri toplama türlerinden birincisi öğrencilerin öğrenme stillerini saptamak için kullanılan Felder-Solomon Öğrenme Stilleri İndeksidir (FSÖSİ). Atman vd. (2009) tarafından Türkçeleştirilen FSÖSİ araştırmacıdan izin alınarak kullanılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini tespit etmek için kullanılan genel Cronbach alpha katsayısı araştırmacılar tarafından 0,67 olarak bulunmuştur. İç tutarlılık güvenilirlik katsayıları 0,51 ve 0,61 arasında değişmektedir. Yüksek öğrenimde sıklıkla kullanılan öğrenme stili indeksi olmasından dolayı FSÖSİ seçilmiştir (Litzinger vd., 2005). FSÖSİ'den elde edilen veriler Şekil-3 üzerinde gösterilmektedir.



Şekil 3. Felder – Solomon Öğrenme Stilleri İndeksine Göre Öğrencilerin Öğrenme Stilleri

FSÖSİ'den elde edilen sonuçlara göre her öğrenme stiline sahip öğrenci için eğitim materyali geliştirilmiştir. Bu eğitim materyalleri arasında videolar, örnek sorular, ödevler, makaleler, sunular, eşleştirme soruları, test soruları, doğru-yanlış testleri, klasik testler, boşluk doldurma sınavları üretilerek JTÖİYS üzerinde öğrencilerin kullanımına sunulmuştur. İkinci veri toplama yöntemi olarak öğrencilere hazırbulunmuşluk, ön test ve son test sınavları yapılmıştır. Her iki grup öğrencilerine bu test çevrim içi ortamda aynı anda aynı laboratuvarında araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Deney grubu öğrencileri ders kitabı dışında internet bağlantısı olmayan çevrim dışı ÖİYS üzerinde ders öğretmeni tarafından sisteme yüklenen eğitim materyallerini kullanmışlardır. Dönem başında 50 soruluk bir test sınavı uygulanarak öğrencilerin durumu belirlenmiş ve ön testte kullanılacak soru gücülüğü en iyi 30 soru Tablo 3. verilerine göre seçilmiştir. Eğitimin ilk haftasında 30 soruluk ön test ile öğrencilerin bilgisayar donanımı ve yazılımı, işletim sistemleri, kelime işlemciler, hesap tabloları ve sunu hazırlama programlarındaki bilgi seviyeleri deney ve kontrol gruplarında kayıt altına alınmıştır. Ön testteki sorulara ait detaylar Tablo-2'de verilmiştir.

Tablo 2. Ön Test Sorularının Detayları

	Donanım ve Yazılım	Windows	Word	Excel	Power point
Soru Sayısı	4	5	7	7	7
Soru Türü	Metin	3 resim 2 metin	4 resim 3 metin	3 resim 4 metin	2 resim 5 metin

Ön test sınavından örnek sorular Şekil-4 üzerinde gösterilmiştir.



Powerpoint programından alınan resme göre slayda hangi özelliklerin kesinlikle uygulandığını söyleyebiliriz?

- A) Slayt Düzenleri ve slayt tasarımları
B) Slayt Tasarımları ve arka plan
C) Özel Animasyon ve slayt düzenleri
D) Animasyon Düzenleri ve slayt geçişi

	A	B	C	D	E	F	G	H
1	Sıra	Numara	Ad-Soyad	Ara Snav	Final	Orta	Yıl Sonu Başarı Notu	Durum
2	1	15488	Ali TAŞ	85	90	93	89	BAŞARILI
3	2	15788	Ömer TOR	56	40	50	47	BAŞARISIZ
4	3	16088	Hakan ALCI	35	30	45	35	BAŞARISIZ
5	4	16388	Sule SERT	95	98	93	96	BAŞARILI
6	5	16688	Zeynep HOKMA	55	20	30	36	BAŞARISIZ
7	6	16988	Ayşe SEKMEN	35	65	80	69	#AD?
8								
9			Ortalama	61,833333	60,5	65,16667	62	Dönem Ortalaması
10								

Tüm öğrencilerin arasından ortalamalarını hangi formülle bulabiliriz?

- A) =Ortalama(d2; d7)
B) =topla(D2; D7)/7
C) =ortalama(D2; d7)
D) =topla(d2; d7)/6

Şekil-4. Ön-Test Sorularına Ait Örnekler

Eğitim döneminin başında deney ve kontrol gruplarına 50 soruluk düzey belirleme sınavı yapılmıştır. Bu sınavın soruları soru güçlük düzeylerine göre istatistiksel olarak SPSS 15 programı ile incelenerek en iyi 30 soru ön test ve son test sınavlarında sorulmak üzere seçilmiştir.

Tablo 3. Hazırbulunuşluk Sınavı Sorularının İstatistiksel Verileri

Soru	P_i	Q_i	S_i	S_i^2	r_{jx}	r_j	Ağırlık
1	0,8291	0,1709	0,3752	0,1408	0,1285	0,0482	1,5
2	0,3764	0,6236	0,4851	0,2353	0,4416	0,2142	1,5
3	0,9723	0,0277	0,1643	0,0270	0,1029	0,0169	0
4	0,1778	0,8222	0,3828	0,1465	0,1213	0,0465	0
5	0,5704	0,4296	0,4946	0,2446	0,2577	0,1275	2,5
6	0,3788	0,6212	0,4856	0,2358	0,3584	0,1740	1,25
7	0,7229	0,2771	0,4473	0,2000	0,2980	0,1333	2,5
8	0,8915	0,1085	0,3114	0,0970	0,2265	0,0705	1,75
9	0,8083	0,1917	0,3941	0,1553	0,1130	0,0445	1,5
10	0,5404	0,4596	0,4988	0,2488	0,3208	0,1600	2,75
11	0,4434	0,5566	0,4975	0,2475	0,3257	0,1620	2
12	0,6189	0,3811	0,4862	0,2364	0,2210	0,1075	2,5
13	0,6467	0,3533	0,4781	0,2286	0,2761	0,1320	2,5
14	0,6374	0,3626	0,4809	0,2312	0,3138	0,1509	2,75
15	0,8268	0,1732	0,3789	0,1435	0,0296	0,0112	1,5
16	0,6674	0,3326	0,4717	0,2225	0,1707	0,0805	2,25
17	0,8268	0,1732	0,3772	0,1423	0,2711	0,1023	1,75
18	0,7552	0,2448	0,4305	0,1853	0,3825	0,1646	2,75
19	0,9145	0,0855	0,2799	0,0783	0,0997	0,0279	0
20	0,5381	0,4619	0,4991	0,2491	0,2383	0,1189	2,5
21	0,5081	0,4919	0,5005	0,2505	0,1070	0,0536	2,25
22	0,9954	0,0046	0,0679	0,0046	0,1178	0,0080	0
23	0,6051	0,3949	0,4894	0,2395	0,2550	0,1248	2,5
24	0,8014	0,1986	0,3994	0,1595	0,2531	0,1011	1,75
25	0,9215	0,0785	0,2659	0,0707	0,2016	0,0536	0,25
26	0,7159	0,2841	0,4507	0,2031	0,1950	0,0879	2,25
27	0,8684	0,1316	0,3385	0,1146	0,1876	0,0635	1,5
28	0,9007	0,0993	0,2994	0,0897	0,2459	0,0736	0,25
29	0,8314	0,1686	0,3748	0,1405	0,3116	0,1168	2
30	0,6975	0,3025	0,4592	0,2109	0,3860	0,1773	2,75
31	0,4134	0,5866	0,4930	0,2431	0,3425	0,1689	2
32	0,4273	0,5727	0,4953	0,2453	0,3759	0,1861	2
33	0,7483	0,2517	0,4345	0,1888	0,2610	0,1134	2,5
34	0,4642	0,5358	0,4993	0,2493	0,3585	0,1790	2
35	0,8591	0,1409	0,3483	0,1213	0,2269	0,0790	1,75
36	0,3811	0,6189	0,4864	0,2366	0,3247	0,1580	1,25
37	0,8591	0,1409	0,3483	0,1213	0,2537	0,0883	1,75

38	0,6005	0,3995	0,4904	0,2405	0,3522	0,1727	2,75
39	0,9815	0,0185	0,1348	0,0182	0,1878	0,0253	0
40	0,8337	0,1663	0,3710	0,1377	0,3382	0,1255	2
41	0,7898	0,2102	0,4079	0,1664	0,2833	0,1155	2,5
42	0,9630	0,0370	0,1833	0,0336	0,1718	0,0315	0
43	0,2448	0,7552	0,4308	0,1856	0,2962	0,1276	1
44	0,7506	0,2494	0,4322	0,1868	0,1272	0,0550	2,25
45	0,7044	0,2956	0,4568	0,2087	0,1984	0,0907	2,25
46	0,4319	0,5681	0,4960	0,2461	0,3087	0,1531	2
47	0,8799	0,1201	0,3254	0,1059	0,2666	0,0868	1,75
48	0,9607	0,0393	0,1944	0,0378	0,2092	0,0407	0,25
49	0,8499	0,1501	0,3576	0,1279	0,2397	0,0857	1,75
50	0,3788	0,6212	0,4865	0,2367	0,3352	0,1631	1,25

Veri Analizi

Araştırma ve deney gruplarına yapılan ön test ve son test sınavlarının sonuçları ANOVA 2x2 tekrarlı ölçümler varyansı analizi ile SPSS 15 programında istatistiksel olarak ortaya çıkarılmıştır. Eğitim dönemi öncesi yapılan ön test sonuçlarına göre her iki grupta da TBU dersi kapsamındaki konulara ait bilgilerinde belirgin bir fark bulunmamıştır. Sonuçlar Tablo-4 üzerinde gösterilmiştir.

Tablo 4. Ön test t-testi Bulguları

Gruplar	Sayı	Ortalama	Standart Sapma
Araştırma	165	54,34	10,601
Deney	167	54,71	11,765

Son-test üzerinde yapılan t-testi bulguları ise istatistiksel olarak deney ve araştırma gruplarının arasında anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur. Sonuçlar Tablo-5 üzerinde gösterilmiştir.

Tablo 5. Son Test t-testi Bulguları

Gruplar	Sayı	Ortalama	Standart Sapma
Araştırma	165	81,28	10,307
Deney	167	74,89	11,607

Bu bulgulara ek olarak yapılan ANOVA analizine göre de ön test ve son test sonuçları istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermektedir. Sonuçlar Tablo-6 üzerinde gösterilmiştir.

Tablo 6. 2x2 ANOVA Test Bulguları

Varyansın Kaynağı	Karelerin Toplamı	Serbestlik Derecesi	Karelerin Ortalaması	Varyans Analizi	Olasılık
Katılımcılar Arası	57846,144	331			
Gruplar	1509,637	1	1509,637	8,843	0,003
Deneysel Araştırma					
Hata Payı	56336,507	330	170,717		
Katılımcılar Grup İçi	115228,007	332			
Ön-Test Son Test Sonuçları	92158,802	1	92058,802	1436,61	0
Grup*Sonuçlar	1899,645	1	1899,645	29,612	0
Hata Payı	21169,56	330	64,15		

Bu sonuçlar göstermektedir ki, eğitim dönemi boyunca JTÖİYS kullanılan deney grubunda başarı ortalamaları kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklar göstermektedir. Her iki gruptaki tüm öğrenciler son testte başarı notlarını ön test notlarına göre 20 puan üzerinde artırmıştır. Ancak deney grubunun son test başarı ortalaması kontrol grubundan 7 puan daha fazla artış göstermiştir. Bu artışın derslerde ve etütlerde JTÖİYS kullanımından kaynaklandığı değerlendirilmektedir. Öğrenciye çalışmak için ödevlerin, deneme sınavlarının bulunduğu JTÖİYS'nin bir ek kaynak olarak sağlanmasının öğrencinin ders başarısını artırdığı gözlenmiştir.

IV. BULGULAR

Bu çalışmada e-öğrenme türlerinden biri olan ÖİYS kullanımının TBU dersinde öğrenci başarısına olan etkileri ortaya konmuştur. Literatürdeki araştırmalarda da bulguları destekleyici çalışmalar görülmektedir (Brown & Peterson, 2008). Ayrıca Abazi'ye (2008) göre e-öğrenme platformlarının diğer bilgi sistemleri ile bütünleştirilerek okullarda başarıyı sağladığı belirtilmiştir. JTÖİYS bilgisayar laboratuvarları intraneti üzerinde öğrencilerin derslerde ve etütlerde kullanımına sunulmuştur. Öğrenciler eğitim dönemi başında JTÖİYS'yi ellerindeki kitap gibi bir kaynak olarak algılamışlardır. Ancak JTÖİYS'nin sunduğu zengin eğitim materyallerini kullandıktan sonra JTÖİYS ile derste ve etütlerde yoğun olarak çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir.

Eğitim süresi boyunca öğrencilerin, JTÖİYS üzerinde daha fazla sınav, daha fazla teknoloji haberleri, daha fazla video eğitimi, daha değişik bilgisayar konuları görmek istedikleri gözlenmiştir. Diğer bilgisayar laboratuvarındaki öğrenciler de JTÖİYS'nin kendi bilgisayar laboratuvarlarına da kurulması isteklerini dile getirmişlerdir. Tüm bunlar göstermektedir ki bilgisayar derslerinde ÖİYS kullanımı öğrencilerin derse karşı ilgilerini, bilgisayar başında çalışma isteklerini ve ders başarılarını artırmıştır. Günümüzde çoğu üniversite ÖİYS yapılarını uzaktan eğitimde kullanmaktadır. İtranet ortamında çevrim dışında

kullanılan JTÖİYS de öğrencilere ve öğretmene ek kaynak olarak çeşitli materyalleri ile zengin bir içerik sunarak ders başarısını artırmıştır.

V. SONUÇ

Araştırma sonuçlarına bakıldığında klasik bilgisayar dersi eğitiminde intranet üzerinden ulaşılabilecek bir kaynağın derse karşı öğrenci ilgisini, isteğini ve başarısını artırdığı eğitim sürecinde gözlenmiştir. Öğrencilerin e-öğrenmeyi derste ve etütlerde kullandıkları, e-öğrenmeyi benimsedikleri saptanmıştır. Bilgisayar laboratuvarlarında internet erişiminin olmaması öğrencilerin erişebilecekleri eğitim materyallerinin sayısını, öğretmenlerinin hazırladığı materyallerle kısıtlı bıraksa da öğrencilerin bu materyallerden azami ölçüde fayda sağladığı gözlenmiştir. JTÖİYS ile yapılan derslerde, öğrenciler dersle ilgili konulardan oluşan deneme testleri ile kendi durumlarını anında test edebilir hale gelmişlerdir. Video eğitimleri ile etütlerde derslerin tekrarlarını ve uygulama sorularının çözümlerinin izleyerek kaçırdıkları dersleri telafi edebilir, çözemedikleri soruları çözer hale gelmişlerdir. Teknoloji haberleri modülünden okudukları makaleler ve haberlerle bilgisayar dünyasında olan yeni gelişmelerin farkına vararak bilgisayar okur-yazarlığı ve genel kültür seviyelerini artırma şansına sahip olmuşlardır. Örnek uygulama ödevlerini yaparak uygulama sıkıntılarını en aza indirmeyi başarmışlardır.

Bununla birlikte geliştirilen JTÖİYS ile öğrencilerin ders çalışmalarına katkı sağlanması, arama motoruyla öğrencilerin hangi konularla ilgili çalışma yaptıklarının incelenmesi, öğretmen tarafından kolay bir şekilde yönetilen bir platformun öğrenme ortamında bulunması, video eğitimleri içermesi, uygulama sınavları ve flash animasyonlarla eğitimin ilgi çekici hale getirilmesi amaçlanmıştır. Geliştirilen JTÖİYS'nin en önemli özelliği, tüm öğrencilerin herhangi karmaşık teknik bir bilgi gerektirmeden sistemi kolayca kullanabilmiş olmalarıdır. Ayrıca arayüz basit ve kolay algılanabilir olarak tasarlanmış olup, bir internet tarayıcı ile öğrenciler sistemi kullanarak ileriye yönelik internet kullanım becerilerini de artırma şansına sahip olmuşlardır.

Sonuç, olarak günümüzde yaygın olarak yapılan eğitim, öğretmen merkezli, ders kitabından yararlanılarak gerçekleştirilen bir etkinlik halinde olmakla birlikte her geçen gün e-öğrenme etkinlikleri klasik eğitim ortamları içerisinde artan bir hızla yer bulmaya başlamışlardır. E-öğrenmenin klasik yöntemlerle karşılaştırılmasından çok ikisini bir arada kullanarak eğitim ortamları tasarlanmanın öğrenme süreçlerindeki verimi en üst seviyeye çıkaracağı unutulmamalıdır. E-öğrenmenin her ortamda, her zaman için, her öğrenen için uygulanabilir olduğu gerçeği gözden kaçırılmadan eğitim öğretim platformlarının tasarlanmasında öğrenci merkezli yaklaşımlar kullanmaya özen gösterilmelidir.

Kaynaklar

Abazi-Bexheti L., 2008, Development of a Learning Content Management Systems, Journal Of Online Learning and Teaching, Volume 2: 1034-1048pp.

Atman, N., İnceoğlu, M.M., Öğretmen, T. ve Aslan, B.G., 2009, Felder ve Soloman Öğrenme Biçemi Ölçeği Etkin/Yansıtıcı ve Görsel/Sözel Boyutlarının Geçerlik-Güvenirlik Çalışması, Birinci Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi Çanakkale 18 Mart Üniversitesi.

Becker, H.J. , 2005, Findings from Teaching, Learning and Computing Survey: Is Harry Cuban right?, Education Policy Analysis Archives, 8(51):133pp.

Boiko, B., 2005, Content Management Bible, Wiley Publishing, 1122p.

Brown G., Peterson N., 2008, The LMS Mirror: School as We Know IT versus School as We Need IT and the Triumph of the Custodial Class., Journal Of Online Learning and Teaching, 4(2):67-81pp.

Calzarossa, M., Ciancarini, P., Maresca, P., Mich, L., and Scarabottolo, N., 2006, The ecdl programme in italian universities, *Computers & Education*, Elsevier, 49(2):514-529pp.

Carliner S., Shank P., 2008, The E-learning Handbook, Pfeiffer Publishing, 2008.

Chapman, B., B. Hall, 2001, LCMS 2004-2005 Report: Comparative Analysis of Enterprise Learning Content Management Systems., Brandonhall Publications.

Holzner, S. and Holzner, N., 2009, Joomla for Dummies, Wiley Publishing, Indiana, 364p.

Horton, W. and Horton, K., 2003, E-learning Tools and Technologies, Wiley Publishing, Indiana, 590p

Leblanc, J., 2007, Learning Joomla! 1.5 Extension Development Creating Modules, Components, and Plug-Ins with PHP, Packt Publishing, Birmingham, 171p.

Litzinger, T. A., Lee, S. H., Wise, J. C., & Felder, R. M. 2005, A study of the reliability and validity of the Felder-Solomon Index of Learning Styles, Proceedings of the 2005 American Society for Education Annual Conference & Exposition, 1-16.

Rahmel, D., 2007, Beginning Joomla! From Novice to Professional, Apress Publishing, Berkeley, 494p..

Rosenberg, M. J., 2001, E-Learning Strategies for Delivering Knowledge in the Digital Age, Mcgraw Hill Publishing, Newyork, 344p.

Vandam N., 2004, The E-Learning Fieldbook: Implementation Lessons and Case Studies from Companies that are Making e-Learning Work, Mc-Graw Hill Publishing, 396p.

USING A LEARNING CONTENT MANAGEMENT SYSTEM IN COMPUTER LITERACY COURSE

I. E-LEARNING

Today's students are different from their predecessors. They learn through the new ways, therefore different ways of teaching should be used. One of them has been e-learning recently. Much of the success of e-learning can be attributed to the availability of web technologies. Today, there are different kinds of technologies which are available for e-learning. In e-learning, main the main focus is on people rather than technology. The right starting point for any exploration of technology is the people for whom the technology is needed and more importantly, which technology should be used. How should teachers choose the right technology? These matters are the most important steps in e-learning.

We can divide e-learning into sub categories according to the decision of which technologies are being used. People learn in many different ways at different times. Teachers should support these different learning necessities, so they need different e-learning delivery methods. The growth of e-learning is directly related to the increasing access to information and communications technology, as well as its decreasing cost. It seems that the real power of "e", as it is being evolved and applied in a variety of so-called learning contexts, is that it can circumvent learning in the first place, while providing for the broad distribution of essential knowledge for immediate use.

II. CMS, LMS, LCMS: WHAT ARE THEY?

In this research, Content Management System (CMS), Learning Content Management System (LCMS) were used. Joomla CMS was turned into a LCMS with different kinds of learning materials and modules. So it is necessary to understand meanings of the terms: CMS, Learning Management System (LMS) and LCMS. What do they mean in literature and what is the difference between LMS and LCMS? Effective content management is a repeatable method of identifying all content requirements up front, creating consistently structured content for reuse. Managing this content in a definitive source and assembling content on demand to meet people's needs shows that content management is about gaining control over the creation and distribution of information and functionality. It's about to know what value will be offered and how it will be delivered.

From a professional point of view, CM is a process for collecting, managing, and publishing content. A CMS can do a lot more than publishing a web site. It can encompass any part of developer's content creation and organization system. It can provide a content repository where developers can review and work on information independently.

An LCMS enables an institution to develop electronic learning materials for students, while offering these courses electronically to students, testing and

evaluating the students electronically and generating electronically student databases in which student results and progress can be charted. An LMS and an LCMS are complementary but they are very different systems serving different masters and addressing unique business challenges. The main features of an LCMS include content creation, content repository management, content delivery and interface, and learning process management such as course enrollment, assessment and performance tracking. All LMSs manage the log-in of registered users, manage course catalogs, record data from learners, and provide reports for management. LMSs are the most representative e-learning applications. Some of them are open source software, and the others are commercially provided. They can be used for distance-learning and class lectures.

Joomla is an open source content management system which is PHP based and using MYSQL database. Many aspects, including its ease-of-use and extensibility, have made Joomla allow web designers to construct sites by combining modules, and require no knowledge of programming to use. Joomla can also be used to publish information on intranets, making it a useful organizational and educational tool.

In this research Joomla version 1.5 was set up on windows 2000 server which uses apache web services. There were a lot of modules such as quiz, video, polls, article management and messaging in this version.

III. METHOD

The aim of this research is to investigate the effect of LCMS usage in basic computer applications course on students' success. Pre-test post-test quantitative research method with research and experiment group was chosen. Research group took lessons through 15 weeks in computer lab with LCMS whereas experiment group took lessons classic way through 15 weeks in computer lab without LCMS. Computer literacy course has a content which looks like European Computer Driving License (ECDL) preparation courses. ECDL is a popular, internationally respected, vocational qualification in basic personal computing skills. It is not designed specifically for information technology professionals. Rather, it is for those who wish to gain a basic qualification in computing to help them with their current work or study, and to help them to improve their skills.

Participants

Participants of this study are consisted of 332 Turkish Air Force NCO College male students who are in their freshman year. Students' ages vary between 18 and 20. Random sampling method was used while selecting the samples. 165 students were selected randomly for control group and 167 students were selected randomly for research group.

Data Collection

Data were collected during 2009 fall semester. Data were collected in two different ways. First data collection type was Felder-Solomon learning style index which was translated into Turkish. In this research, Felder-Solomon Index was selected since it was used widely in universities. It has four dimensions made up of 44 discrete-choice questions. According to the Felder-Solomon index, different kinds of educational materials were developed for students every week. Last data collection type was pre-test and post-test method. It consisted of 50 questions which have 4 multiple-choice to evaluate students' level of knowledge on computers, hardware, software, and Microsoft Office XP applications. Both groups, completed the test in 40 minutes.

At the beginning of semester, research and control groups took the pre-test and all of the questions were analyzed with SPSS 15. After analyzing the pre-test, 30 questions were chosen for the post test according to the item difficulty and quality which had been found with formulas before.

IV. CONCLUSION

Results show that students who attended 2 different education programs had a different success level on the basic computer applications exams. All students in both groups increased their success in post test scores according to the pre-test scores. But research group's average success point increased 7 points more than experimental group according to the t-test analysis of pre and post test scores. Also ANOVA analysis showed that the effect of repeated measures over students' success was found meaningfully different and greater than experimental group's success.

The findings from the current study show the importance of LCMS in increasing student success at their computer literacy course. Most of the universities today use internet based LCMSs in their education systems. Even in lab environments which have no internet connection available, using LCMS is so beneficial for students since it can be applied in an offline intranet lab.

After lessons with LCMS, students developed positive attitude towards computer lessons and began studying with computer in their free time more than normal lessons since they could see how quickly they were able to learn with review tests. Now they can read technology news and articles and watch videos about hardware, Windows, office programs etc. All of these facts made computer labs more efficient places for students. This new method for computer labs increased not only students' success but also students' interest, and curiosity about computer related topics. Finally, it can be asserted that LCMS should be used for all other lessons in all kinds of schools.

Web Tabanlı Öğretim Yönteminin Turizm Eğitiminde Akademik Başarıya Etkisi

The Effect of Web-Based Teaching Method on Academic Achievement in Tourism Education

Bahadır Köksalan
İnönü Üniversitesi

Tuncay Sevindik
Yıldız Teknik Üniversitesi

Atınç Olcay
Gaziantep Üniversitesi

Özet

Bu araştırmanın amacı, web tabanlı öğretim yönteminin turizm eğitimi alan yükseköğretim öğrencilerinin akademik başarısına etkisini belirlemektir.

Araştırma, 2009-2010 akademik yılı güz döneminde Gaziantep il merkezinde bulunan Gaziantep Üniversitesi Turizm ve Otelcilik Meslek Yüksekokulu Turizm ve Seyahat İşletmeciliği Programı ile Turizm ve Otel İşletmeciliği Programında öğrenim gören toplam 50 (25 deney grubu, 25 kontrol grubu) öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırma öntest-sontest ve deney-kontrol grubu desenine uygun olarak yürütülmüştür. Deney ve kontrol grupları oluşturulurken yansızlık; akademik başarı, internet erişimi, web tabanlı öğrenme yöntemi bilgi düzeyi ile bilgisayar ve internet kullanım bilgi düzeyi ölçütleriyle sağlanmıştır.

GTOİ/SEYH 111 İletişim Dersinin; temel kavramlar, sözel iletişim, sözsüz iletişim, yazılı iletişim ile iş yaşamı ve iletişim konuları deney grubuna web tabanlı öğretim yöntemiyle, kontrol grubuna ise geleneksel yöntem (düz anlatım, soru-cevap ve gösterip yaptırma) ile sekiz hafta süreyle aktarılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Web Tabanlı Öğretim, Akademik Başarı, Turizm Eğitimi.

Abstract

The purpose of this research was to determine the effects of web based teaching method on the academic achievement level of undergraduate students in Tourism Education department in the fall semester of 2009-2010 academic year.

The research was carried out with 50 students (25 students in control group, 25 students in experimental group) who were studying at Tourism and Travel Management; and Tourism and Hotel Management Programs in Tourism and Hotel

Management Vocational High School at Gaziantep University. The research procedure included both pre-test/post-test and experimental-control group research models. While creating control and experimental groups, the researchers took into consideration neutrality, academic success, internet access, knowledge level of internet and computer use as well as of web based learning.

The GTOI/SEYH 111 Communication Course was delivered both in web-based learning method and traditional face-to-face method. In the course, basic concepts, verbal-nonverbal communication, written communication with the communication issues were taught to experimental group with web-based teaching method and they were taught to control group with traditional methods (lecturing, question-answer, simulation).

Key Words: Web-based Teaching, Academic Achievement, Tourism Education.

I. Giriş

Yıllar boyu teknoloji; değişik alanlarda, değişik amaçlar için kullanılmıştır. Bu alanlardan biri de eğitimidir. Teknolojinin gelişimine paralel olarak eğitimin yürütülmesinde de değişimler yaşanmış, bireysel öğrenme fikrine işlerlik kazandırılmıştır. Eğitim ve öğretim, öğretmen merkezli olmaktan çıkarak fiziksel ortamlardan bağımsız yürütülebilir bir hale gelmiştir (Tuncer ve Taşpınar, 2007, 113).

Eğitim, birey ve toplum gereksinmelerinin temel noktasını oluşturmaktadır. Toplumlar ihtiyaç duydukları niteliklere sahip bireyler yetiştirmeyi amaçlarken, bireyler de toplumların bu talebini karşılamak amacıyla kendilerini yeni dünyanın normlarına uygun şekilde geliştirmeye çalışmaktadırlar. Bu gelişim, ülkelerin eğitim ve öğretim programlarını yeniden yapılandırmaları ile mümkün hale gelmektedir. Toplumları bu yeniden yapılanma sürecine iten sorunlar şunlardır (Kaya, 2002, 8):

- Aynı anda büyük kitlelere eğitim hizmetinin verilmesi zorunluluğu.
- Bireysel farkların dikkate alınamaması.
- Bireylerin ihtiyaç duydukları bilgi miktarının belirlenememesi.
- Bilginin uygun yöntem ve tekniklerle sunulamaması.
- Bilgi aktarımının çok zaman gerektirmesi.

Bilgi çağının yaşandığı 21. yüzyılda eğitim; hayatın her döneminde, her alanında ve her anında yerini almıştır. Eğitim kreşlerde başlayarak akademik eğitim sonrası iş hayatında hizmet içi eğitimlerle devam etmektedir. Bilgi çağında teknolojiyi takip etmek için sürekli eğitim ile bireylerin kendilerini yenilemeleri gerekmektedir (Arıcı ve Yekta, 2005, 145).

Bilim ve teknolojinin ilerlemesiyle birlikte insanoğlunun; çevreye egemen olma, onu yönlendirme ve anlama çabaları geçmiştenden bugüne kadar süregelmektedir. Bilim ve teknoloji alanındaki şaşırtıcı gelişmeler, ülkeleri ister istemez büyük ve gizli bir yarış içine itmektedir. Bütün ülkeler, ellerinde var olan birikimlerini sınırsızca işe koşarak kendi insanlarını ileri teknoloji ve bilgi toplama düzeyine ulaştırmaya çalışmaktadır. Bu yarışı kazanmada ülkelerin en önemli silahı, tartışmasız eğitim olarak görülmektedir. Dünyadaki tüm ülkeler; bilgi toplumu düzeyine ulaşabilme, başka ülkelere karşı üstünlük elde etme ve elde ettikleri üstünlükleri koruyabilme yarışında eğitim sistemlerinden çok önemli katkılar

sağlamışlardır. Çünkü bilimsel ve teknolojik gelişme araştırmayla, gerekli araştırmaların yapılabilmesi ise nitelikli insan gücü ile olanaklı görülmektedir. Gerekli insan gücünü yetiştirmek ise eğitimin işidir (Öz ve Yüksel, 2007, 168). Çağımızda eğitimin bütün düzeylerinde, öğrenme-öğretme teknolojileriyle karşılaşmaktadır. Bilgisayar ve bilgi teknolojileri; eğitim, ekonomi, ticaret ve sağlık gibi yaşamın birçok kesimine standartlar getirmiştir (Cepek ve Hnojl, 2005).

Kurulan bilgisayar ağları sayesinde dünya adeta küçük bir yerleşim birimi haline gelmiş, üretilen bilgilerin bilgisayar ortamında saklanması ve bu bilgilere kısa sürede erişilmesi çok kolaylaşmıştır. Bu bağlamda, bilgisayar teknolojisinin sunduğu imkânlardan yararlanmasını bilen, bilgiye erişebilen, kullanabilen ve en önemlisi de bilgi üretebilen nesillerin yetiştirilmesi gerekliliği, eğitim alanında bilgisayar teknolojisinin kullanımını zorunlu hale getirmiştir (Arıcı ve Dalkılıç, 2006, 421).

Çağdaş gereksinimler; toplumsal yaşama uyum sağlayıcı, kişiliği geliştirici, akılcı hedeflere yönelik, bilimsel araştırma yöntemlerine, bağımsız ve bireysel öğrenmeye olanak tanıyan, büyük kitlelere hizmet götürebilen bir eğitimi zorunlu hale getirmektedir. Bu ise, eğitime bilimsel ve teknolojik bir nitelik kazandırma gerekliliğini ortaya koymaktadır. Çünkü çağdaş eğitim politikası; plan ve programları, örgütsel yapısı ile bilimsel esaslara dayanmadığı, uygulamalarında da teknolojik olanaklardan yararlanmadığı sürece bugünün toplumsal ve bireysel gereksinimlerine yanıt veremez (Numanoğlu, 1993, 219-220; Alkan, 1984, 8-10).

Değişen koşullar doğrultusunda çağın gerekleri, bireyleri daha fazla donanımlı olmaya itmektedir. Eğitim almış, sektör içinde karşılaştığı sorunlara çözümler üreten, çağın mesleki, teknik ve sektörel değişimlerini yakından takip edebilen bireyler hem örgütlerin hem de toplumların gelişmesi açısından tercih edilen kişiler olacaklardır. Değişen eğitim anlayışı, mesleki beceri ve yeterlilikleri ön plana çıkarmaktadır. Mesleki eğitim, sürekli eğitim ya da yaşam boyu eğitim kavramları bu yüzyılın temel eğitim kavramları arasında yer almaktadır (Öncüer, 2006, 58-59).

1.1. Turizm Eğitiminde Web Tabanlı Öğretim Yönteminin Önemi ve Gerekliliği

Öğretim yöntemi, öğretimde amaçlara ulaşabilmek için, uygulanacak tekniklerin, işlenecek konunun, araç-gereç ve kaynaklarının bir bütünlük oluşturacak şekilde örgütlenerek hizmete sunulmasında izlenecek bir öğretim yoludur. Kullanılacak öğretim yöntemi ve tekniği hedeflere ulaşma açısından çok önemlidir. Çünkü eğitim programının başarısında içerik kadar kullanılacak olan öğretim yöntem ve tekniklerin de büyük önemi vardır (Bilen, 2002, 73). Öğrenmeyi en üst düzeye çıkarabilmek için farklı eğitim yöntem ve yaklaşımları yıllar boyu denenmiş, geliştirilmiş ve geliştirilmeye de devam edilmektedir.

Türkiye’de ve dünyada hizmet sektörü sanayi ve tarım sektörüne göre daha hızlı gelişme göstermektedir. Hizmet sektörü içinde yer alan turizm, özellikle gelişmekte olan ülkelerde istihdam oluşturan bir sektör olması nedeniyle en fazla önem verilen hizmet sektörü konumundadır. Doğal ve kültürel birçok zenginliğe sahip Türkiye’de işsizlik oranının yüksek olması turizm sektörüne daha çok önem

verilmesini gerekli kılmaktadır. Ancak turizmde işgücünün mutlaka eğitilmiş olması gerekmektedir. Bu nedenle turizm öğretim programı, mesleki ve teknik eğitimde önemli bir yere sahiptir. Turizm programının amacı; öğrencilere turizmin temel kavramlarını, turizmle ilgili gerekli bilgileri ve turizm kurumlarını tanıtmak, turizmin ülke açısından önemini açıklayarak öğrencilere alternatif turizm türlerini, turizm personelinin niteliklerini öğretmektir (Orhaner ve Tunç, 2001).

Mesleki ve teknik eğitimde, öğretim yöntemlerinin nasıl olması gerektiğine gerçekçi cevap verebilmek için dünyadaki ve çağdaş yaşamın gerektirdiği eğitim-öğretim anlayışında yaşanan gelişmeleri incelemek ve öğrenmek gerekmektedir. Türkiye’de mesleki ve teknik eğitimde öğretilecek olan konunun özelliğine göre öğretmenler veya öğretim elemanları çeşitli öğretim yöntemlerini kullanmaktadır. Bugün artık öğretmen veya öğretim elemanları; mesleki ve teknik eğitim alanı ile diğer alanları ilişkilendirerek ve yaşadıkları çağa uygun bilgi, beceri ve teknolojiyi kullanmaları bir zorunluluk haline gelmiştir (Orhaner ve Tunç, 2001, 295). Bu bağlamda, mesleki ve teknik eğitimde çağdaş gelişmeler takip edildiğinde öğretmen ya da öğretim elemanının her ders için tek bir yöntemle bağlı kalmadan çeşitli öğretim yöntemlerine başvurması ve çeşitli araç-gereçlerden faydalanması gerektiği görülmektedir. Turizm teorik tarafından çok uygulaması daha fazla olan öğretim yöntemleri konusunda öğretmenin veya öğretim elemanının seçme özgürlüğü olan bir disiplindir. Uygulama derslerinin yanı sıra pek çok öğretim yönteminin kullanılması söz konusudur. Turizmde özel öğretim yöntemlerinin seçimi; öğretmen ya da öğretim elemanının bilgi birikimine, sektör deneyimine, aktif ve yeniliklere açık olmasına ve materyal konusundaki imkânlarına bağlıdır. Turizmde her konu doğru öğretim yöntemi seçildiğinde öğrenci açısından daha ilginç ve eğlenceli olacaktır (Orhaner ve Tunç, 2001).

Endüstri devrimi sonrasında hızla değişen, gelişen turizm sektörü için, turizm eğitimi veren kurumlardan nitelik ve nicelik olarak gelişmiş insan ve gelişmiş işgören özellikleri taşıyan ve yaşam boyu eğitimi benimsemiş öğrencilerin mezun olması bir zorunluluk haline gelmiştir. Ancak turizm yükseköğretim kurumlarının; coğrafi dağılımı, eğitim kurumlarındaki öğretim elemanlarının nitelik ve nicelik yönünden yetersizliği, idari ve hizmetli personel sayılarının yetersizliği, ders araç-gereçleri, dersane, kütüphane, laboratuvar, spor salonu gibi eğitim ortamlarının fiziksel olanaklarının yetersizliği, öğrenci sayılarının fazlalığı, farklı müfredat programlarının uygulanması vb. sorunların yaşanması turizm eğitiminin uzaktan eğitim yöntemiyle desteklenmesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.

Bu sayede turizm çalışanları uzaktan eğitim sayesinde zaman ve coğrafi engelleri aşarak uzaktaki bir programa, üniversiteye ulaşabilecek ve çok sayıda çalışanın aynı anda, kısa bir zaman diliminde eğitilmesi ve mesleki niteliklerinin artırılması sağlanabilecek ve çalışan turizm işgörenleri de, esnek bir çerçeve içinde mesleki ve bireysel rollerini rahatlıkla yerine getirebileceklerdir. Zaten web tabanlı öğretim, bilhassa çalışanlar için aile ve işlerine ait farklı rolleri kolaylıkla üstlenmelerini sağlaması ve esnek olması nedeniyle de tercih edilmesi gereken bir yöntemdir. Özellikle çalışan ve ailelerinden ayrılmak istemeyen, profesyonel gelişmelerini sürdürmek için sürekli eğitim programlarına katılmak isteyenler için

İlgili programların, derslerin ve kursların web tabanlı öğretim yöntemiyle uzaktan verilmesi biçilmiş kaftandır. Bununla beraber, sahil bölgesindeki turizm işletmelerinde çalışanların şehir merkezinde çalışanlara oranla daha yoğun bir tempoda çalışmaları, zaman ve mekân kısıtlılığı yüzünden dergi, kitap vb. kaynaklara yeterince ulaşamayacakları düşüncesiyle web tabanlı öğretim yöntemiyle sunulacak uzaktan eğitime olan talepleri çok daha fazla olacaktır.

Turizm eğitimi veren yükseköğretim kurumlarının mevcut durumları ve dünyada yaşanan değişim ve gelişimler dikkate alındığında; nitelikli, alanında uzman öğretim elemanlarından destek alınmasının, gerekli alt yapıya sahip üniversitelerin turizm eğitiminde web tabanlı uzaktan eğitim konusunda etkin rol üstlenmelerinin, web tabanlı uzaktan eğitim merkezleri olarak hizmet sunmalarının turizm eğitiminde bir dönüm noktası olacağı düşünülmektedir.

Bugün farklı coğrafi bölgelerde yaşayan ve çalışan turizm öğrenci ve çalışanlarına ön lisans, lisans ve lisansüstü eğitimlerinde web tabanlı uzaktan eğitimin verilmesi kaçınılmaz bir durum olarak ortaya çıkmaktadır.

Ayrıca bilimsel ve çağdaş yaklaşım gereği, ulusal ve bölgesel gereksinimler doğrultusunda titizlikle hazırlanacak web tabanlı turizm öğretim programlarının, herhangi bir coğrafi sınırlama olmaksızın, eğitim almak isteyen herkese istediği yer ve zamanda eğitim fırsatı vereceği, turizm eğitiminde yaşanan nitelik-nicelik sorunlarının çözümüne, turizm eğitiminin sürekliliğine ve profesyonelleşmesine olduğu kadar ülke ekonomisinin gelişimini de katkılar sağlayacağı açıktır.

E-öğrenimin Türkiye’de turizm eğitim kurumlarına uygulanmasıyla beraber sektöre ve eğitimin kurumlarına sağlayacağı başlıca yararlar şunlardır (Çakırer, 2002, 210-211):

- E-öğrenimle birlikte turizm sektöründe öğrenimin niteliğinin yükseltilerek turizm sektörünün kalitesinin artması sağlanacaktır.
- E-öğrenimle birlikte turizm sektörü ve turizm eğitim kurumları arasında işbirliğinin gelişmesi sağlanacaktır.
- E-öğrenimin turizm sektöründe uygulanmasıyla, turizm eğitim kurumları ile turizm sektöründe faaliyet gösteren işletmelerle entegrasyonu sağlandığı gibi, turizm eğitim kurumlarının öncelikle Avrupa Birliği’ne ve dünyadaki turizm eğitim kurumlarına entegrasyonu sağlanacaktır.
- E-öğrenim, öğretmen merkezli klasik yöntemden, öğrenci merkezli, öğretmen ve öğrenci etkileşimli çağdaş bir yöneme yani öğrenme merkezli öğrenime geçişi sağlayacaktır.
- E-öğrenimle birlikte turizm eğitiminde kalite sağlanması turizm sektörünün gelişmesinde etkili rol oynayacaktır.

Öte yandan web tabanlı olarak verilmek istenilen eğitim, turizm alanında olduğu takdirde, hazırlanacak materyalin daha kapsamlı olması gerekmektedir. Çünkü turizm eğitiminde öğrenci, öğrenmenin büyük bir kısmını görerek yapacağı için görselliğin ve işitselliğin önemi fazladır. Uygulama konularının işlenişi sırasında, sözel anlatımdan çok görsel anlatım kullanılmalıdır. Bununla beraber, öğrenci dersi görmenin yanı sıra, gördüklerinin de ne anlama geldiğini algılamalıdır. Hareketli gösterimlerde göz animasyona odaklanacağı için öğrenci,

gördüklerinin ne anlama geldiğini ancak duyarak anlayabilir. Bu da, görüntü ile sesin birlikte kullanılmasını gerektirmektedir. Turizm eğitiminde; görüntünün, animasyonun ve sesin kullanımına daha fazla ihtiyaç vardır. Bu sebeple, web tabanlı yapılacak olan turizm eğitiminde çoklu ortam araçlarının kullanımına ihtiyaç duyulur.

Turizm eğitimi denilince, atölye ve laboratuvar uygulamaları olan derslerin de olduğu unutulmamalıdır. Uzaktan yapılacak bir turizm eğitiminde, atölye ve laboratuvar uygulamaları web üzerinden simülasyonlar ve animasyonlar yardımıyla öğrencinin kullanımına ve izlemesine açılabilir ya da teorik eğitim uzaktan yapılarak, atölye ve laboratuvar uygulamaları belirli periyotlar ile turizm eğitim merkezlerinde öğrencilere sunulabilir. Aynı zamanda, web tabanlı turizm öğretimi uygulamalarının amacına ulaşabilmesi için öncelikle eğitimci-öğrenci, öğrenci-öğrenci arasında etkileşimin sağlanmasının, artırılmasının, hızlı geribildirim verilmesinin, turizm öğrencilerinin farklı öğrenme stillerinin belirlenmesinin ve eğitimcilerin araştırmaları, kanıt temelli uygulamaları ve öğrenci özelliklerine göre farklı öğrenme yaklaşımlarının da dikkate alınması gerekmektedir.

II. Araştırma Problemi

20. yüzyılda ortaya çıkan bilgisayar teknolojisindeki gelişmeler beraberinde internet uygulamalarını getirmiş bunun sonucunda bilgi paylaşım yöntem ve teknikleri değişmiştir (Erkan, 2009, 1). İnternet giderek artan büyüklüğüyle eğitim için güçlü bir yardımcı ve aynı zamanda önemli bir araç olmuştur. Klasik eğitim yöntemlerinin değişmez doğrularından uzak ve eleştirel düşünceye açık olan internet platformunun, yeni eğitim sistemi içerisinde yer alması gerektiğine pek çok eğitimci inanmaktadır (Kökdemir, 2007). Bu anlamda web tabanlı eğitim, online eğitim, sanal eğitim, E-eğitim, E-okul, E-üniversite, E-devlet, E-kurum ve E-sağlık gibi kavramlar literatürde yer edinmiştir. Gün geçtikçe uygulama alanları artmaya devam edeceği tahmin edilmektedir. Bilişim teknolojileri içinde ise internetin kullanılabilirliği diğer teknolojilere göre daha ön plandadır. Her ne kadar internetin çıkışı çok özel bir amaç doğrultusunda olmuşsa da bu gün özellikle eğitim alanında yaygın şekilde kullanıldığı görülmektedir (Keskin, 2006, 2).

Eğitimin neredeyse tamamen öğrenen merkezli bir yapıya dönüştüğü günümüzde öğrencinin; daha rahat, daha özgür ve daha verimli öğrenebilmesi için öne sürülen ve geliştirilen eğitim modelleri teknoloji faktörünü de içerisinde barındırmaktadır (Demirel, 2003, 51). Öğrenen merkezli ve teknoloji destekli bu eğitim modellerinden geniş bir uygulama alanına sahip “uzaktan eğitim modeli” birçok eğitimci tarafından geleceğin alternatif eğitim modeli olarak düşünülmektedir. Klasik eğitim ortamlarında yaşanan; yüksek maliyet, zaman ve mekân yetersizliği gibi sorunları ortadan kaldırmayı amaçlayan uzaktan eğitim modeli özellikle çalışan bireyler için ideal bir eğitim alternatifidir. Başlangıçta tamamen yaygın eğitim uygulamalarında kullanılan bu model, günümüzde örgün eğitimde de geniş bir kullanım alanı bulmuştur (Sular, 2005, 3).

Toplumdaki değişikliklerle bütünleşen bilgi teknolojilerindeki gelişmeler, eğitim ve öğretim için yeni paradigmlar ortaya çıkarmaktadır. Bu köklü değişikliklerin eğitim ve öğretim sistemi üzerinde büyük etkileri vardır. Söz konusu

eğitim ve öğretim paradigmalarının etkisindeki katılımcılar ise iyi tasarlanmış kaynaklar ile desteklenen zengin öğrenme ortamlarına ihtiyaç duyarlar. Dünya çapında giderek daha çok üniversite ve eğitim kurumu, eğitim ve öğretim etkinlikleri için interneti kullanmaktadır. Her düzeyde kurum, öğrenci ve çalışan, çevrimiçi öğrenme aktivitelerine katılmaya özendirilmektedir (Tuncer, 2007, 15).

İnternetin bilgiye hızlı ve sınırsız erişimi internet teknolojisini uzaktan eğitim programlarının vazgeçilmezi yapmıştır. İnternet teknolojisinin yeni bir vizyon kazandırdığı uzaktan eğitim, günümüzde web tabanlı eğitim olarak yeni bir kimlik kazanmıştır. Eşzamansız olarak gerçekleştirilen web tabanlı eğitim uygulamaları, klasik sınıf ortamı ve ders kavramını büyük ölçüde ortadan kaldırmıştır. Böylece öğrenci dersi; istediği zaman, internet bağlantısı bulunan istediği bir mekândan izleyebilmektedir. Yaygın eğitimde; kurslar, sertifika programları, kamu ve özel kuruluşların çalışanları için düzenlemiş olduğu hizmet içi eğitim programlarının yanı sıra örgün eğitim veren üniversitelerin; ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora programlarında web tabanlı eğitim kullanım alanı bulunmaktadır (Şen, 1999, 57).

Eğitimi geleneksel sınıflardan kurtarma adına birçok uygulama yapılmıştır. İnternet temelli bir eğitime gelinceye kadar çeşitli kitle iletişim araçları yoluyla eğitim verilmeye çalışılmıştır. İnterneti diğer kitle iletişim araçlarından ayıran ise; daha fazla etkileşime olanak tanınması, daha esnek olması, daha fonksiyonel oluşu ve potansiyel harcamalarının daha az olmasıdır (Tuncer, 2007, 16).

Bilgisayar ve internet teknolojilerindeki gelişmelere paralel olarak, eğitim alanında yeni yaklaşım ve yöntemler geliştirilmektedir. Bu yöntemlerden biri de web tabanlı öğretim yöntemidir ve web tabanlı öğretim yöntemi uygulamalarının sayısı gittikçe artmaktadır.

Mesleki ve teknik eğitim, ülke genelinde iş hayatının nitelikli işgücüne olan ihtiyacını karşılayan, belli bir iş veya mesleki alanda öğrencilerin bilgi ve becerisini artıran eğitim sürecidir. Mesleki ve teknik eğitim örgün eğitimde ortaöğretimden başlayarak ön lisans, lisans ve lisansüstü eğitimin tamamlanmasıyla son bulur. Mesleki ve teknik eğitim daha fazla araç-gerece ihtiyaç duyduğu için maliyeti yüksek olan fakat mezun öğrenciler kısa sürede üretici duruma geçtikleri için topluma ve ülke ekonomisine daha çabuk katkı sağlayan bir eğitimidir. Bununla beraber mesleki ve teknik eğitim mevcut bazı sorunlar nedeniyle sanayi ve hizmetler sektörünün ihtiyaç duyduğu nitelikli işgücünü yetiştirmede yetersiz kalmaktadır. Halen mesleki ve teknik eğitimde sistem ve işleyişine, eğitim programlarına, öğretmen eğitimine ve öğretim yöntemlerine ilişkin sorunlar bulunmaktadır. Özellikle mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında, meslek yüksekokullarında ve mesleki ve teknik eğitime öğretmen yetiştiren kurumlarda öğrenci mevcudunun fazla olması ve araç-gereç bulmada zorluklar, öğrenmeye dönük öğretim yöntemlerinin başarıyla uygulanmasına olanak vermemektedir. Mesleki ve teknik eğitim, şartlar el verdiğince ve öğreticiye bağlı olarak öğretim yöntemlerinin uygulanmasına olanak veren ve her türlü yer ve zamanda öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştıracak, alternatif öğretim yöntemlerinin bulunduğu bir eğitim sistemidir. (Orhaner ve Tunç, 2001, 294-295).

Mesleki ve teknik eğitim içerisinde yer alan turizm eğitiminin öneminin her geçen gün artması yeni açılımları gündeme getirmektedir. Bu açılımlar ile mevcut problemlere çözüm aranmaktadır. Eğitim sürecine katılan öğrenci sayısına paralel olarak artış göstermeyen öğretim elemanı ve üniversite sayısının yanında, öğrencilerin ulaşım ve yerleşim gibi temel sorunlara da web tabanlı öğretim yönteminin çözüm sağlayacağı düşünülmektedir.

Ne var ki turizm eğitiminde web tabanlı uzaktan eğitim yöntemlerinin neredeyse hiç kullanılmadığı söylenebilir. Oysa turizm eğitimi, alanı ve yapısı itibarıyla yüksek yoğunlukta görsel materyal kullanmaya elverişli derslere sahiptir ve bu derslerde uygulanacak web tabanlı öğretim yöntemi, turizm eğitimi programlarında belirtilmiş olan amaç ve davranışların öğrencilere kazandırılmasında önemli yararlar sağlayacaktır. Bununla beraber uzaktan eğitimin, büyük bir gruba eğitim fırsatı vereceği, turizm eğitiminde yaşanan nitelik-nicelik sorunlarının çözümüne, turizm eğitiminin sürekliliğine ve profesyonelleşmesine katkı sağlayacağı da göz ardı edilmemelidir.

Bu değerlendirmeler göz önüne alındığında web tabanlı öğretim yönteminin turizm eğitimi alan yükseköğretim öğrencilerinin akademik başarısına etkisinin araştırılmasının faydalı olacağı düşünülerek “Turizm Eğitiminde Web Tabanlı Öğretim Yönteminin Yükseköğretim Öğrencilerinin Akademik Başarısına Etkisi” araştırma konusu olarak seçilmiştir.

Bu araştırmanın temel problemi, çoklu ortam araçları kullanılan web sitesi üzerinden yapılacak uzaktan eğitim ile geleneksel eğitimin yükseköğretim turizm eğitimi alan öğrencilerin akademik başarı düzeyleri üzerindeki etkilerinin karşılaştırılmasıdır.

III. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; turizm eğitiminde web tabanlı uzaktan eğitim yöntemi ile geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkilerinin kıyaslanması ve ilgili araştırmalara kaynak oluşturmasıdır.

IV. Araştırmanın Denenceleri

Bu genel amaç doğrultusunda, aşağıdaki denencelere cevap aranacaktır:

- Deney grubu öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.
- Kontrol grubu öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.
- Deney ve kontrol grupları öntest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.
- Deney ve kontrol grupları sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.
- Deney ve kontrol grupları direnç testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.

V. Araştırma Modeli

Bu araştırmada web tabanlı öğretim yöntemi ile geleneksel öğretim (anlatım, soru-cevap) yöntemin öğrenci başarısına etkisi öntest-sontest kontrol gruplu deneysel modeliyle araştırılmıştır. Bu model, Karasar (1995, 87) tarafından şöyle tanımlanmıştır: “Deneme modeli, neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği modeldir. Tarama modeli ile var olan durum gözlenirken, deneme modelinde, gözlenmek istenenlerin araştırmacı tarafından üretilmesi söz konusudur.” Buna göre, bağımsız değişken olan web tabanlı öğretim ile geleneksel öğretimin bağımlı değişken olan öğrenci başarısına etki edip etmediği belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışma, deneysel araştırma modeli gereği çeşitli ölçütler kullanılarak yansızlık prensibiyle bir deney ve bir kontrol grubu oluşturulmak suretiyle yürütülmüştür.

5.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2009–2010 Akademik Yılı Güz Döneminde Gaziantep Üniversitesi bünyesinde bulunan Turizm ve Otelcilik Meslek Yüksekokulu’nda öğrenim gören toplam 107 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Örneklem grubu ise; evrenden benzer özelliklere sahip, yansızlık ölçütüne göre seçilen 25 deney grubu, 25 kontrol grubu olmak üzere toplam 50 öğrenciden oluşturulmuştur.

5.1.1. Yansızlık Ölçütlerini Sağlamaya Yönelik Gerçekleştirilen Analizler

Deney ve kontrol grupları arasında yansızlığın sağlanabilmesi için yukarıda bahsedilen yansızlık ölçütlerine yönelik olarak gerçekleştirilen analiz ve sonuçları aşağıda gösterilmiştir.

5.1.1.1. Akademik Başarı

ÖSS başarı düzeyleri açısından deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını aramak amacı ile uygulanan Ki-kare testinin sonucu Tablo.1’de verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre 0,05 güvenilirlik düzeyinde anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında akademik başarı ölçütü açısından yansızlığın sağlandığı görülmektedir.

Tablo 1: Deney ve Kontrol Grubunun Akademik Başarı Ki-Kare Bağımsızlık Testi Sonuçları

ÖSS Puan Aralıkları	Deney Grubu		Kontrol Grubu		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%
245-275	6	24	16	64	22	44
220-244	17	68	2	8	19	38
200-219	2	8	7	28	9	18
TOPLAM	25	100	25	100	50	100
	X²= 19,165		SD= 2		p > 0,05	

5.1.1.2. İnternet Erişimi

İnternet erişim imkânı açısından deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını aramak amacı ile uygulanan Ki-kare testinin sonucu Tablo.2’de verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre 0,05 güvenilirlik düzeyinde anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında internet erişim imkânı ölçütü açısından yansızlığın sağlandığı görülmektedir.

Tablo 2: Deney ve Kontrol Grubunun İnternet Erişim İmkânı Ki-Kare Testi Sonuçları

	Deney Grubu		Kontrol Grubu		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%
Her Zaman	11	44	10	40	21	42
Zaman Zaman	13	52	15	60	28	56
Hiçbir Zaman	1	4	-	-	1	2
TOPLAM	25	100	25	100	50	100
	X²= 1,190		SD= 2		p > 0,05	

5.1.1.3. Web Tabanlı Öğrenme

Web tabanlı öğretim yöntemi konusunda bilgi düzeyleri açısından deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını aramak amacı ile uygulanan Ki-kare testinin sonucu Tablo.3’de verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre 0,05 güvenilirlik düzeyinde anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında Web Tabanlı Öğretim konusunda bilgi düzeyleri ölçütü açısından yansızlığın sağlandığı görülmektedir.

Tablo 3: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Web Tabanlı Öğretim Konusunda Bilgi Düzeyleri Açısından Ki-Kare Testi Sonuçları

Bilgi Düzeyi	Deney Grubu		Kontrol Grubu		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%
İyi	3	12	6	24	9	18
Normal	8	32	10	40	18	36
Yetersiz	14	56	9	36	23	46
TOPLAM	25	100	25	100	50	100
		X²= 2,309	SD= 2		p>0,05	

5.1.1.4. Bilgisayar ve İnternet Kullanım Bilgi Düzeyi

Bilgisayar ve internet kullanım bilgi düzeyleri açısından deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını aramak amacı ile uygulanan Ki-kare testinin sonucu Tablo.4'de verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre 0,05 güvenilirlik düzeyinde anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında bilgisayar ve internet kullanım bilgi düzeyleri ölçütü açısından yansızlığın sağlandığı görülmektedir.

Tablo 4: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bilgisayar ve İnternet Kullanım Bilgi Düzeyleri Açısından Ki-Kare Testi Sonuçları

Bilgi Düzeyi Puan Aralıkları	Deney Grubu		Kontrol Grubu		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%
İyi (85-100)	3	12	5	20	8	16
Normal (60-80)	18	72	16	64	34	68
Yetersiz (35-55)	4	16	4	16	8	16
TOPLAM	25	100	25	100	50	100
		X²= 0,618	SD= 2		p > 0,05	

5.2. Web Tabanlı Öğretim Programının Hazırlanması ve Uygulanması

Araştırmada deney grubuna uygulanmak üzere 08 Temmuz 2009 tarihinde Gaziantep Üniversitesi tarafından tahsis edilen www.gantep.edu.tr/~olcay adresine açık kaynak kodlu Moodle 1.9.4 Build:20090128 Uzaktan Eğitim Modülünün Learning Horizon teması kurularak web tabanlı bir öğretim programı sayfası hazırlanmıştır.

Web sayfasının kurulumu ve tasarımı bittikten sonra kontrol ve değerlendirme amacı ile yaklaşık bir ay test yayını gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada, sayfada yer alan sorunlar giderilmiş, uzman görüşleri doğrultusunda kullanım

kolaylığı, görsellik ve içerik hakkında birtakım değişiklikler yapılmış ve ders içeriklerinin yüklenmesine hazır hale getirilmiştir.

Daha sonra yansızlık ölçütleriyle oluşturulan deney grubu öğrencileri sisteme kayıt edilmiş, kullanıcı adı olarak öğrencinin adı ve soyadı, şifre olarak öğrencinin soyadı sisteme tanıtılmış, öğrencinin ilk sisteme girişinde ise, şifre değiştirme zorunluluğu getirilmiştir.

Sistem, konuk girişlerine kapatılmıştır. Bununla beraber, hemen uygulamanın başlangıcında 04 Kasım 2009 tarihinde “Site Hakkındaki Görüş ve Önerileriniz” başlıklı tartışma konusu açılmış, 6 öğrenci bu tartışmaya katılmış ve genel olarak siteyi iyi ve yeterli bulduklarını belirtmişlerdir.

Kontrol grubuna ise sınıf ortamında geleneksel yöntem ile ders işlenmiştir.

Çalışmanın uygulama kısmına ilişkin verileri elde etmek için aşağıdaki çalışmalar yapılmıştır:

- Web tabanlı öğrenme ortamı olarak kullanılacak web alanının alınması, uzaktan eğitim modülünün kurulması, öğretim program içeriğinin belirlenmesi, ders materyallerinin hazırlanması ve web sayfasına yüklenmesi aşamaları gerçekleştirilmiştir.
- Deney ve kontrol grubunu oluşturacak öğrencilerin yansızlık ölçütlerine göre belirlenmesine yönelik 5.1.1.Yansızlık Ölçütlerini Sağlamaya Yönelik Gerçekleştirilen Analizler bölümündeki çalışmalar yapılmış ve bu yansızlık ölçütlerine uygun gruplar oluşturulmuştur.
- Deney grubu öğrencilerine web tabanlı öğrenme konusunda bilgilendirme semineri verilmiş, araştırmanın sağlıklı neticeler verebilmesine nasıl katkı sağlayacakları açıklanmıştır.
- Deney grubu öğrencileri sisteme tanıtılarak, kullanıcı adı ve şifreleri verilmiştir. Akabinde, bu öğrencilere dersi takip edecekleri “Moodle Uzaktan Eğitim Sistemi” tanıtılmış, kullanıma yönelik uygulama çalışmaları yapılmıştır.
- Araştırmada; öntest, sontest ve direnç testi olarak kullanılacak “Başarı Testi Ölçme Aracı” geliştirilmiştir.
- Deney ve kontrol gruplarının oluşturulması ve kullanılacak ölçme araçlarının geliştirilmesinden sonra 2009-2010 akademik yılı güz dönemi 02 Kasım 2009 tarihinde öntest uygulaması gerçekleştirilerek çalışmanın uygulama kısmı da başlatılmıştır.
- 8 haftalık uygulama 28 Aralık 2009 tarihinde sona ermiş ve 11 Ocak 2010 tarihinde deney grubuna, 14 Ocak 2010 tarihinde ise kontrol grubuna sontest yapılmıştır.
- 24 Mart 2010 tarihinde deney grubuna, 25 Mart 2010 tarihinde ise kontrol grubuna direnç testi uygulanmıştır.
- Uygulamadan elde edilen bulgular istatistiksel olarak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

5.3. Veri Toplama Araçları ve Özellikleri

Bu çalışmada veriler; deney ve kontrol gruplarına uygulama öncesi ve sonrası uygulanan başarı testinden elde edilmiştir. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin öğretiminde kullanılmak amacıyla “GTOİ/SEYH 111 İletişim Dersi” web tabanlı öğretim ortamı oluşturulmuştur.

Başarı testi hazırlanırken, öncelikle ilgili literatür taranmış, web tabanlı öğretim programının konu ve içerikleri belirlenmiştir. Daha sonra 25’i çoktan seçmeli, 5’i boşluk doldurma biçimlerinde olmak üzere toplam 30 soruluk başarı testi hazırlanmıştır. Soruların içeriği ve seçenekleri hazırlanırken literatürdeki ölçme-değerlendirme ilkeleri göz önünde bulundurulmuş, farklı zorluk derecelerine (çok zor, zor ve kolay) göre sorular hazırlanmıştır. Hazırlanan bu başarı testi, içerik ve teknik olarak konunun uzmanı iki öğretim üyesi tarafından onaylanmıştır. Bundan sonra güvenirliliğin sağlanması için, otuz maddeden oluşan başarı testi, örneklem ile benzer özelliklere sahip -yaklaşık bir akademik başarıya sahip, derslerin işlenmesi açısından aynı fiziki ortamlarda öğrenim gören- ve bu dersi daha önceden alarak başarı göstermiş olan 50 kişilik, Turizm ve Otel İşletmeciliği Programı ikinci sınıf öğrencileri üzerinde pilot uygulaması yapılmıştır. Bu pilot uygulama sonucunda elde edilen veriler SPSS 16.0 programına girildikten sonra, öğrenciler testten aldıkları puanlara göre sıralanmışlardır.

Bu sıralamada alt %27 (n=14) ve üst %27 (n=14) içinde kalan öğrenciler belirlenmiştir. Testin genelinin ayırt edicilik gücü, alt ve üst %27’lik gruplarda yer alan öğrencilerin toplam puanları arasındaki fark yapılan t Testi ile hesaplanmıştır. Başarı testinin ayırt ediciliğine yönelik gerçekleştirilen t Testi analiz sonucu Tablo.5’de gösterilmiştir.

Tablo 5: Başarı Testinin Ayırt Ediciliğine Yönelik Gerçekleştirilen t Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	Standart Sapma	t	p
Üst %27	14	79,71	5,23	10,67	0,000
Alt %27	14	51,71	6,58		

p < 0,05

Tablo.5’de görüldüğü gibi, alt ve üst %27’lik gruplarda yer alan öğrencilerin başarı puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır (t =10,67, p< 0,05). Genel anlamda bu testin, öğrencileri başarılarına göre ayırt etme gücünün oldukça yüksek olduğu görülmektedir.

Başarı testi, Gaziantep Üniversitesi Turizm ve Otelcilik Meslek Yüksekokulu, Turizm ve Seyahat İşletmeciliği Programı 1.sınıf öğrencileri (Deney grubu) ile Turizm ve Otel İşletmeciliği Programı 1.sınıf öğrencilerinden (Kontrol grubu) oluşan toplam 50 kişilik bir çalışma grubuna öntest-sontest şeklinde uygulanmıştır. Ayrıca sontest uygulamasından 2,5 ay sonra öğrenmenin kalıcılığını belirlemek amacıyla direnç testi uygulanmıştır. Akademik başarıyı karşılaştırmaya yönelik nicel veriler bu şekilde elde edilmiştir.

Başarı testi ile ilgili soru ifadelerinin güvenilirlik (İçsel Tutarlılık) analizi için, Cronbach Alfa değerine bakılmıştır. Güvenilirlik analizi, herhangi bir konuda örnekleme oluşturan birimler üzerinden veri toplamak amacıyla geliştirilen ölçme aracını oluşturan ifadelerin (yargı, önerme, soru vb.) kendi aralarında tutarlılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla kullanılır (Ural ve Kılıç, 2005, 258). Buna göre Cronbach Alfa değeri 0,599 olarak hesaplanmıştır. Ancak başarı testinden 1. soru çıkarıldığında Cronbach Alfa değeri 0,633'e çıktığı görülmüştür. Bu aşamadan sonra 30 sorudan oluşan başarı testinden 1. soru çıkartılmış ve test 29 soru olarak uygulanmıştır. Alfa katsayısının değerlendirilmesinde uyulan değerlendirme kriterlerine göre elde edilen sonuç " $0,60 \leq \alpha < 0,80$ " ise ölçek oldukça güvenilirdir. (Özdamar, 1999, 522). Sonuç olarak başarı testinin oldukça güvenilir olduğu görülmektedir ($\alpha=0,633$).

5.4. Verilerin Çözümlemesi

Araştırma kapsamında deney ve kontrol grupları süreç sonunda iki başarı testine tabi tutulmuşlardır. Başarı testleri her iki yöntemin (web tabanlı öğrenme ve geleneksel öğrenme) öğrenci başarı düzeyleri bakımından ne ölçüde bir katkı sağlayacağı ve bu öğrenmelerin zamana karşı ne ölçüde dirençli kalabileceğinin belirlenmesi açısından önem taşımaktadır.

Öntest-sontest kontrol gruplu modeline dayalı olan bu çalışmada, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin başarı puanlarının karşılaştırılmasında "Bağımsız Örneklemeler t Testi (Independent Samples t Test), Tek Faktörlü Kovaryans Analizi (One Factor Ancova) ile İlişkisiz Örneklemeler İçin İki Faktörlü Anova (Two-Way Anova For Independent Samples)", deney ve kontrol gruplarının kendi içindeki başarı test puanlarının karşılaştırılmasında ise "İlişkili Ölçümler İçin t Testi (Paired Samples t Test)" yöntemleri kullanılmıştır.

Gruplara uygulanan başarı testinin puan aralığı şu şekilde belirlenmiştir:

"1,00= 90-100 ; 2,00= 85-89 ; 3,00= 80-84 ; 4,00= 75-79 ; 5,00= 70-74 ;
6,00= 60-69 7,00= 50-59 ; 8,00= 40-49 ; 9,00= 0-39"

Bu puan aralıklarına göre grupların uygulama öncesi ve uygulama sonrası web tabanlı öğrenme ile geleneksel öğrenmeye ilişkin akademik başarı düzeyleri tespit edilmiştir.

VI. Araştırma Bulguları

Bu bölümde araştırmanın denenceleri test edilerek elde edilen veriler çözümlenmiştir. Nicel bulguların elde edilmesinde Başarı Testi ölçeği verileri kullanılmıştır.

6.1. Bulgular

Başarı Testi'nden elde edilen bulgular çözümlenerek aşağıdaki denenceler test edilmiş ve elde edilen bulgular ve istatistik değerleri tablolar halinde sunulmuştur. Buna göre:

- Deney grubu öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.

- Kontrol grubu öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.
- Deney ve kontrol grupları öntest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.
- Deney ve kontrol grupları sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.
- Deney ve kontrol grupları direnç testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.

6.1.1. Deney Grubu Öntest-Sontest Puan Ortalamaları Arasında Anlamlı Bir Fark Vardır

Deney grubu öğrencilerin öntest-sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın (H_1) olup olmadığını aramak amacı ile uygulanan t Testi'nin sonucu Tablo.6'da gösterilmiştir.

Tablo 6: Deney Grubu Öntest-Sontest Puan Ortalamalarına İlişkin İlişkili Ölçümler t Testi Sonuçları

Deney Grubu	N	\bar{X}	Standart Sapma	t	p
Öntest	25	5,16	1,92	0,794	0,435
Sontest	25	4,84	1,24		

Serbestlik Derecesi=24

$p > 0,05$

Akademik başarıyı belirlemek amacıyla geliştirilen Başarı Testi'nden deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası aldıkları toplam puan ortalamaları incelendiğinde; öntesten ($5,16 \pm 1,92$) puan, sontesten ise ($4,84 \pm 1,24$) puan aldıkları saptanmıştır. Buna göre, deney grubu öğrencilerinin öntest-sontest toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüş ve %5 anlamlılık düzeyinde H_0 hipotezi reddedilememiştir ($p > 0,05$).

6.1.2. Kontrol Grubu Öntest-Sontest Puan Ortalamaları Arasında Anlamlı Bir Fark Vardır

Kontrol grubu öğrencilerin öntest-sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın (H_2) olup olmadığını aramak amacı ile uygulanan t Testi'nin sonucu Tablo.7'de gösterilmiştir.

Tablo 7: Kontrol Grubu Öntest-Sontest Puan Ortalamalarına İlişkin İlişkili Ölçümler t Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	N	\bar{X}	Standart Sapma	t	p
Öntest	25	6,12	1,26	0,130	0,898
Sontest	25	6,08	1,32		

Serbestlik Derecesi=24

$p > 0,05$

Akademik başarıyı belirlemek amacıyla geliştirilen Başarı Testi'nden kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası aldıkları toplam puan ortalamaları incelendiğinde; öntesten (6,12±1,26) puan, sontesten ise (6,08±1,32) puan aldıkları saptanmıştır. Buna göre, kontrol grubu öğrencilerinin öntest-sontest toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüş ve %5 anlamlılık düzeyinde H_0 hipotezi reddedilememiştir ($p>0,05$).

6.1.3. Deney ve Kontrol Grupları Öntest Puan Ortalamaları Arasında Anlamlı Bir Fark Vardır

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öntest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın (H_3) olup olmadığını aramak amacı ile uygulanan t Testi'nin sonucu Tablo.8'de gösterilmiştir.

Tablo 8: Deney ve Kontrol Grupları Öntest Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	Standart Sapma	t	p
Deney	25	5,16	1,92	2,078	0,043
Kontrol	25	6,12	1,26		

Serbestlik Derecesi=48

$p < 0,05$

Akademik başarıyı belirlemek amacıyla geliştirilen Başarı Testi'nden deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi aldıkları toplam puan ortalamaları incelendiğinde; deney grubu öğrencilerinin öntesten (5,16±1,92) puan, kontrol grubu öğrencilerinin ise (6,12±1,26) puan aldıkları saptanmıştır. Buna göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öntest toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farklılığın kontrol grubu lehine olduğu görülmüş ve %5 anlamlılık düzeyinde H_0 hipotezi reddedilmiştir ($p<0,05$).

6.1.4. Deney ve Kontrol Grupları Sontest Puan Ortalamaları Arasında Anlamlı Bir Fark Vardır

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın (H_4) olup olmadığını aramak amacı ile Anova Testi ile Ancova Testi uygulanmıştır. Buna göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öntest sonuçlarına dayalı sontest puanlarının yordanmasına ilişkin regresyon doğrularının eğimlerinin eşitliğini test etmek amacıyla uygulanan Anova Testi ile grupların öntest puan ortalamalarına göre düzeltilmiş sontest puanlarına göre gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin uygulanan Ancova Testi'nin sonuçları Tablo.9'da gösterilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öntest puanlarına göre düzeltilmiş sontest ortalama puanları ile standart sapma değerleri ise Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 9: Grupların Önteste Göre Düzeltilmiş Sontest Puan Ortalamalarına İlişkin Anova Testi İle Ancova Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
GRUP*ÖNTEST	0,53	1	0,53	0,335	0,566
Öntest	5,44	1	5,44	3,47	0,069
Grup	12,45	1	12,45	7,93	0,007
Hata	73,75	47	1,56		
Düzeltilmiş Toplam	98,42	49			

Tablo 10: Grupların Önteste Göre Düzeltilmiş Sontest Puan Ortalamaları İle Standart Sapma Sonuçları

Gruplar	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama	Standart Sapma
Deney	25	4,84	4,93	1,24
Kontrol	25	6,08	5,98	1,32

Deney ve kontrol gruplarının GRUP*ÖNTEST ortak etkisinin anlamsız olduğu ($F_{GRUP*ÖNTEST}=0,53$ ve $p>0,05$) ve deney ve kontrol gruplarının önteste göre düzeltilmiş sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır ($F_{GRUP}=7,93$ ve $p<0,05$).

Akademik başarıyı belirlemek amacıyla geliştirilen Başarı Testi'nden deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası aldıkları toplam puan ortalamalarının önteste göre düzeltilmiş durumu incelendiğinde; deney grubu öğrencilerinin sontestten ($4,93\pm 1,24$) puan, kontrol grubu öğrencilerinin ise ($5,98\pm 1,32$) puan aldıkları saptanmıştır. Buna göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sontest toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farklılığın kontrol grubu lehine olduğu görülmüş ve %5 anlamlılık düzeyinde H_0 hipotezi reddedilmiştir ($p<0,05$).

6.1.5. Deney ve Kontrol Grupları Direnç Testi Puan Ortalamaları Arasında Anlamlı Bir Fark Vardır

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin direnç testi puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın (H_5) olup olmadığını aramak amacı ile Anova Testi ile Ancova Testi uygulanmıştır. Buna göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öntest sonuçlarına dayalı direnç testi puanlarının yordanmasına ilişkin regresyon doğrularının eğimlerinin eşitliğini test etmek amacıyla uygulanan Anova Testi ile grupların öntest puan ortalamalarına göre düzeltilmiş direnç testi

puanlarına göre gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin uygulanan Ancova Testi'nin sonuçları Tablo.11'de gösterilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öntest puanlarına göre düzeltilmiş direnç testi ortalama puanları ile standart sapma değerleri ise Tablo.12'de gösterilmiştir.

Tablo 11: Grupların Önteste Göre Düzeltilmiş Direnç Testi Puan Ortalamalarına İlişkin Anova Testi İle Ancova Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
GRUP*ÖNTEST	2,37	1	2,37	1,60	0,212
Öntest	3,32	1	3,32	2,21	0,143
Grup	1,52	1	1,52	1,01	0,318
Hata	70,51	47	1,50		
Düzeltilmiş Toplam	77,22	49			

Tablo 12: Grupların Önteste Göre Düzeltilmiş Direnç Testi Puan Ortalamaları İle Standart Sapma Sonuçları

Gruplar	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama	Standart Sapma
Deney	25	5,40	5,47	1,04
Kontrol	25	5,92	5,84	1,41

Deney ve kontrol gruplarının GRUP*ÖNTEST ortak etkisinin anlamsız olduğu ($F_{GRUP*ÖNTEST}=2,37$ ve $p>0,05$) ve deney ve kontrol gruplarının önteste göre düzeltilmiş direnç testi puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır ($F_{GRUP}=1,01$ ve $p>0,05$).

Akademik başarıyı belirlemek amacıyla geliştirilen Başarı Testi'nden deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası aldıkları toplam puan ortalamalarının önteste göre düzeltilmiş durumu incelendiğinde; deney grubu öğrencilerinin direnç testinden ($5,47\pm 1,04$) puan, kontrol grubu öğrencilerinin ise ($5,84\pm 1,41$) puan aldıkları saptanmıştır. Buna göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sontest toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüş ve %5 anlamlılık düzeyinde H_0 hipotezi reddedilememiştir ($p>0,05$).

Tartışma

Akademik başarıyı belirlemek amacıyla geliştirilen Başarı Testi'nden deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası aldıkları toplam puan ortalamaları incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin öntest-sontest toplam puan ortalamaları

arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür (Tablo.6). Bu bulgu, deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ile uygulama sonrasında gösterdikleri akademik başarıları düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın gerçekleşmediği, akademik başarılarında bir gelişim yaşanmadığı şeklinde değerlendirilmiştir. Öte yandan, deney grubu öğrencilerinin öntest puan ortalamasının ($\bar{X}=5,16$), sontest puan ortalamasından ($\bar{X}=4,84$) daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç, deney grubu öğrencilerine uygulanan web tabanlı öğretim yönteminin küçük bir oranda da olsa akademik başarıları üzerinde olumsuz bir etki meydana getirdiği şeklinde değerlendirilmiştir. Oysa yapılan benzer çalışmalarda daha çok deney grubu öğrencileri öntest-sontest toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ve bu farklılığın sontest lehine gerçekleştiği görülmüştür. Araştırmacılar bu sonucu, diğer değişkenlerin göz ardı edilmesi şartıyla web tabanlı öğrenme yönteminin “öğrenmeyi sağladığı ve akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği” şeklinde değerlendirmişlerdir. (Altunay ve Şeker, 2008; Oğuz, 2008; Atam, 2006; Tuncer, 2007; Baltacı, 2009).

Akademik başarıyı belirlemek amacıyla geliştirilen Başarı Testi’nden kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası aldıkları toplam puan ortalamaları incelendiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin öntest-sontest toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür (Tablo.7). Öte yandan, kontrol grubu öğrencilerinin öntest puan ortalamaları ($\bar{X}=6,12$), sontest puan ortalamalarından ($\bar{X}=6,08$) daha yüksek bir oranda gerçekleşmiştir. Bu durum, uygulanan geleneksel öğretim yönteminden sonra kontrol grubu öğrencilerinin de çok küçük bir oranda da olsa akademik başarılarının düştüğü sonucunu doğurmaktadır. Oysa Altunay ve Şeker (2008), Oğuz (2008), Atam (2006), Tuncer (2007) ve Baltacı (2009) yaptıkları benzer çalışmalarda kontrol grubu öntest-sontest toplam puan ortalamaları arasında sontest lehine anlamlı farklılık olduğunu ortaya koymuşlardır.

Akademik başarıyı belirlemek amacıyla geliştirilen Başarı Testi’nden deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi aldıkları toplam puan ortalamaları incelendiğinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öntest toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın ve bu farklılığın kontrol grubu lehine olduğu görülmüştür (Tablo.8). Bu bulgu Sağlıker (2009)’in bulgularıyla örtüşmektedir. Uyar (2007)’da yaptığı benzer bir çalışmada gruplar arası öntest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulmuş ancak bu farklılığın deney grubu lehine olduğunu tespit etmiştir. Bu sonucun gerekçelerini; deney grubu öğrencilerinin bilgisayara ilgi duymaları ve bilgisayarın birden çok duyu organına hitap etmesi, öğrencinin anlayamadığı veya karıştırdığı bir konuyu istediği kadar tekrar edebilmesi ve bilgisayarların ders için hazırlanmış olan kitap, dergi vb. materyallerden daha fazla etki göstermesi şeklinde sıralamıştır. Bu noktada deney grubu öğrencilerinin öntest puan ortalamaları ($\bar{X}=5,16$), kontrol grubu öğrencilerinin öntest puan ortalamalarından ($\bar{X}=6,12$) daha düşük bir oranda gerçekleşmiştir. Bu durum, uygulama öncesinde kontrol grubu öğrencilerinin deney grubu öğrencilerine dersle ilgili daha vakıf olduğu, dersle ilgili daha çok bilgi birikimine sahip oldukları sonucunu doğurmaktadır. Altunay ve Şeker (2008), Tiyekli (2007), Kara ve Yeşilyurt (2007) ve Tuncer (2007) gerçekleştirdikleri benzer çalışmalarda

gruplar arası öntest puan ortalamasının anlamsız ve puan ortalamalarının birbirine eşit ve birbirine çok yakın olduğunu görmüşlerdir. Yapılan diğer çalışmalara bakıldığında ise gruplar arası öntest puan ortalamaları arasında farklılığın anlamsız olduğu ve farklılığın deney grubu lehine olduğu görülmüştür (Ünsal, 2007; Atam, 2006; Yekta, 2004).

Akademik başarıyı belirlemek amacıyla geliştirilen Başarı Testi'nden deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öntest puan ortalamalarına göre düzeltilmiş uygulama sonrası aldıkları toplam puan ortalamaları incelendiğinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sontest toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın ve bu farklılığın kontrol grubu lehine olduğu görülmüştür (Tablo.10). Bu noktada deney grubu öğrencilerinin sontest puan ortalamaları ($\bar{X}=4,93$), kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamalarından ($\bar{X}=5,98$) daha düşük bir oranda gerçekleşmiştir. Bu durum, uygulama sonrasında deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre daha düşük bir akademik başarı elde ettikleri görülmektedir. Bu sonuca göre, geleneksel öğretim yöntemi web tabanlı öğretim yöntemine nazaran öğrencilere daha yüksek bir akademik başarı sağlamaktadır. Bu konuda yapılmış diğer araştırmalar incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sontest toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın ve bu farklılığın deney grubu lehine olduğu görülmüştür (Keskin, 2006; Altunay ve Şeker, 2008; Tiyekli, 2007; Kara ve Yeşilyurt, 2007; Oğuz, 2008; Atam, 2006; Sağlıker, 2009). Baltacı (2009), Demirel vd. (2006) ile Şen (1999)'in çalışmalarına bakıldığında ise deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sontest toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı öte yandan puan ortalamalarına bakıldığında deney grubunun daha yüksek olduğu buna karşın Tuncer (2007), Yekta (2004) ve Demirli (2002)'nin çalışmalarında kontrol grubunun puan ortalamasının bir miktar daha yüksek olduğu, Ünsal (2007)'in çalışmasında ise grup puan ortalamalarının benzer olduğu görülmektedir. Baltacı (2009), deney grubunun olası başarı nedenleri olarak; öğrenmenin çoklu ortam olanaklarıyla gerçekleşmiş olması, öğrencinin kendi öğrenme hızına göre ilerlemiş olması ve internet aracılığıyla zengin kaynaklara ulaşmış olması hususlarını göstermiştir.

Akademik başarıyı belirlemek amacıyla geliştirilen Başarı Testi'nden deney ve kontrol grubu öğrencilerinin elde ettikleri direnç testi puan ortalamaları incelendiğinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin elde ettikleri direnç testi puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür (Tablo.11). Buna göre, deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin benzer başarı düzeyine sahip oldukları söylenebilir. Öte yandan, deney grubu öğrencilerinin erişim puan ortalamasının ($\bar{X}=5,40$), kontrol grubu öğrencilerinin erişim puan ortalamasından ($\bar{X}=5,92$) daha düşük bir oranda gerçekleşmiştir. Buna göre, kontrol grubu öğrencilerinin deney grubu öğrencilerine göre çok küçük bir oranda olsa bile daha kalıcı bilgi edindikleri ve daha etkin bir öğrenme sağladıkları görülmektedir. Ünsal (2007) ve Erkan (2009) yaptıkları araştırmalarda deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin direnç testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu ve bu farklılığın deney grubu öğrencilerinin lehine gerçekleştiğini ortaya koyarak bu sonucu; web tabanlı öğretim yöntemi geleneksel

yönteme göre öğrenci başarısı üzerinde daha etkili olduğu ve kalıcı bir öğrenme sağladığı şeklinde değerlendirmişlerdir. Tuncer (2007) ise yaptığı araştırmada deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin direnç testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını öte yandan deney grubu öğrencilerinin başarı düzey ve bilgilerin kalıcılığı konusunda kontrol grubu öğrencilerine oranla daha etkin bir öğrenme sağladığını ortaya koymuştur.

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde; Gaziantep Üniversitesi Turizm ve Otelcilik Meslek Yüksekokulu, Turizm ve Seyahat İşletmeciliği ile Turizm ve Otel İşletmeciliği birinci sınıf Programlarında yer alan “GTOİ/SEYH 111 İletişim” dersinin web tabanlı öğrenme yöntemi ile geleneksel öğrenme yöntemine göre sunulmasının öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkisini karşılaştırmayı amaçlayan bu araştırmadan elde edilen nicel sonuçlar ile bu sonuçlar paralelinde geliştirilen öneriler yer almaktadır.

Buna göre araştırmadan elde edilen sonuçlar şunlardır:

- Deney grubu öğrencilerinin öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($p>0,05$).
- Kontrol grubu öğrencilerinin öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($p>0,05$).
- Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öntest puan ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu ve bu farkın kontrol grubu öğrencilerinin lehine olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$).
- Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öntest ortalama puanlarına göre düzeltilmiş sontest puan ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu ve bu farkın kontrol grubu öğrencilerinin lehine olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$).
- Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öntest ortalama puanlarına göre düzeltilmiş direnç testi puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($p>0,05$).

Araştırmaya yönelik öneriler ise şunlardır:

- Çalışma grupları belirlenirken gruplar arası homojenlik sağlanmalıdır. Bilhassa deney grubunun; güçlü bir çalışma ve iç disipline sahip olan, çalışmayı seven, yeniliklere açık öğrencilerden oluşturulması gerekmektedir.
- Web tabanlı öğretim uygulamasına başlanmadan önce bu yöntemin uygulanacağı öğrenci kitlesi uzun bir hazırlık döneminden geçirilmeli; sistemin çalışması, çalıştırılması konuları ile beraber bu yöntemi öğrencinin benimsemesi, adapte olması ve internet üzerinden aldığı derse gereken önemi vermesi sağlanmalıdır.
- Web tabanlı öğretim yönteminde gerçekleştirilen canlı yayın ders uygulaması esnasında teknik aksaklıkların (sunucunun yavaşlığı, internet bağlantı hızının düşüklüğü, mikrofon ve/veya internet kamerasının çalışmaması vb.) yaşanmaması sağlanmalıdır.
- Ders içeriği ve ders materyalleri; öğrencilerin kendi öğrenme

süreçlerini izleme, hatalarını görüp düzeltebilmesine olanak sağlayacak ve öğrencilerin istek ve beklentilerini karşılayabilecek şekilde hazırlanmalıdır.

- Web tabanlı hazırlanan ders materyallerinin daha kalıcı bir öğrenme sağlayacak hususu göz önünde bulundurularak hazırlanmalıdır.
- Web tabanlı hazırlanan dersler, öğretici ve öğrenciler arasında iletişim ve etkileşim sağlayacak özellikte olmalıdır.
- Web tabanlı uzaktan eğitim yöntemiyle verilecek dersler; bilgisayar programcısı, eğitim teknolojisi uzmanı, tasarımcı ve dersin uzmanı öğretim elemanlarından oluşan bir ekiple hazırlanmalıdır.
- Web tabanlı hazırlanan derslerde internetin zayıf yönleri dikkate alınarak hazırlanmalıdır.
- Web tabanlı öğrenme yönteminin; teknolojik, felsefi, pedagojik ve bireysel boyutları geliştirilmelidir.
- Öğrencilerin daha önceki öğretim kademelerinde iyi bir bilgisayar okur-yazarı olması sağlanmalı ve öğrenciler; teknolojiyi yeterince kullanabilme, ihtiyaç duyulan bilgilere internet üzerinden kolayca ulaşabilme, araştırma alışkanlığı kazandırma konularında yönlendirilmeli ve cesaretlendirilmelidir.
- Turizm öğretmeni yetiştiren eğitim fakültelerinde web tabanlı öğretim yöntemi ile ilgili ders ve uygulama çalışmaları yapılmalıdır.
- Turizm eğitimi veren yüksekokullar, çağdaş bir gereklilik olan uzaktan eğitim etkinliklerini üst düzey yapılanma, kurumlararası etkileşim ve çok disiplinli bir yaklaşımla hızla organize etmeli ve hayata geçirmelidir.
- Web tabanlı öğretim yöntemi için Türk Milli Eğitim sisteminin hedef ve amaçlarıyla paralellik sağlayan milli yazılımlar geliştirilmelidir.
- Üniversiteler öğretim elemanlarına web tabanlı öğretim yöntemi ile ilgili bilgiler vermeli ve her akademik biriminde yılda en az bir dersinin bu yöntemle verilmesi ile ilgili çalışmalar yapılmalıdır. Böylelikle bu yöntemle ilgili bir yılda yüzlerce araştırma yapılmış olacaktır.
- Web tabanlı öğrenme yöntemi henüz akademik başarı üzerinde yeterince etkili ve verimli değildir. Bu yöntemin sınırlılıklarının aşılabilmesi için daha çok çalışma ve araştırma yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

Alkan, C. (1984). *Eğitim teknolojisi*. Ankara: Yargıçoğlu Matbaası.

Altunay, A. Y. ve Şeker, R. (2008). Bilgisayar ortamında hazırlanan kavram haritalarının bir öğretim materyali olarak fen bilgisi dersinde kullanılmasının ilköğretim öğrencilerinin başarılarına etkisi. *TSA Dergisi*, 5 (3), 19-32.

Arıcı, N. ve Dalkılıç E. (2006). Animasyonların bilgisayar destekli öğretime katkısı: bir uygulama örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 2 (14), 421-430.

Arıcı, N. ve Yekta, M. (2005). Mesleki ve teknik eğitimde çoklu ortam araçları kullanılmış web tabanlı öğretimin öğrenci başarısına etkisi. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 144-153.

Atam, O. (2006). *Oluşturmacı yaklaşıma dayalı olarak fen ve teknoloji dersi ısı-sıcaklık konusunda hazırlanan yazılımın ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve kalıcılığa etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı.

Baltacı, M. (2009). *Web tabanlı excel öğretiminin öğrencilerin akademik başarıları ve bilişötesi farkındalık düzeyine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.

Bilen, M. (2002). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Cepek, A. ve Hnojil, J. (2005). "Internet in education practical experience and future plans. <http://www.fig.net>, (Erişim Tarihi:21.12.2008).

Çakırer, M. (2002). Turizm eğitiminde e-öğrenimin uygulanması ve türk turizm sektörüne sağlayacağı avantajlar. *Turizm Eğitimi Konferans- Workshop*, Ankara: Turizm Bakanlığı Yayınları, No:210.

Demirel, Ö., Başbay, A., Uyangör, N. ve Bıyıklı, C. (2006). "Proje tabanlı öğrenme modelinin öğrenme sürecine ve öğrenci tutumlarına etkisi". <http://www.epo.hacettepe.edu.tr/eleman/Bolu.doc>, (Erişim Tarihi: 01.04.2010).

Demirel, Ö. (2003). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirli, C. (2002). *Web tabanlı öğretimin öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinde öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.

Erkan, T. (2009). *Temel sanat eğitimi dersinin web tabanlı öğrenme yöntemiyle verilmesinin öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Grafik Eğitimi Anabilim Dalı.

Kara, Y. ve Yeşilyurt, S. (2007). Hücre bölünmeleri konusunda bir ders yazılımının öğrencilerin başarısına, kavram yanlışlarına ve biyolojiye karşı tutumlarına etkisi üzerine bir araştırma. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34 (3), 41-49.

Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Alkım Basımevi.

Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Keskin, İ. (2006). *Web tabanlı teknoloji eğitimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü,

Kökdemir, D. (2007). "Bilgiye ulaşmanın ve onu kullanmanın vazgeçilmez ağırlığı: internet". [http:// inet-tr.org.tr/inetconf5/bildiri/Dogan-kokdemir.html](http://inet-tr.org.tr/inetconf5/bildiri/Dogan-kokdemir.html). (Erişim Tarihi: 12.12.2009).

Numanoğlu, M. (1993). Eğitimde yeni teknolojiler ve çoklu ortam. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 26 (1), 219-226.

Oğuz, S. (2008). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde bilgisayar destekli öğretim yönüyle ile turizm konularının öğretimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı.

Orhaner, E. ve Tunç, A. (2001). *Ticaret ve turizm eğitiminde özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Gazi Kitapevi.

Öncüer, M. E. (2006). *Avrupa birliği eğitim politikasında mesleki turizm eğitimi yaklaşımı ve türk turizm eğitimine uygulanabilirliği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Turizm İşletmeciliği Anabilim Dalı.

Öz, R. ve Yüksel, B. (2007). Uzaktan eğitim: makine mühendisliği örneği. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (2), 167-182.

Özdamar, K.(1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Kaan Kitapevi.

Sağlıker, Ş. (2009). *Yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı olarak kütle çekim kanunu konusunda hazırlanan ders yazılımının öğrencilerin akademik başarısına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı.

Sular, M. K. (2005). *Web tabanlı pedagojik formasyon eğitimi ve örnek sanal ders tasarımı ve yönetimi (gaziantep üniversitesi örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.

Şen, N. (1999). *İnternet tabanlı öğretimin etkililiği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tiyekli, E. (2007). *CBS- Coğrafi bilgi sistemi aracılığıyla veri tabanı oluşturulması ve coğrafya dersinde kullanılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı.

Tuncer, M. (2007). *Elektronik devreler dersinin sanal ortamda proje tabanlı öğrenme yöntemine göre sunulmasının öğrenci başarısı ve görüşlerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.

Tuncer, M. ve Taşpınar, M. (2007). Sanal eğitim-öğretim ve geleceği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (20), 112-133.

Ural, A. ve Kılıç, İ. (2005). *Bilimsel araştırma süreci ve spss ile veri analizi*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Uyar, A. (2007). *Endüstri meslek liseleri birinci sınıf öğrencilerine teknik resim dersinde temel kavramların bilgisayar destekli çizim programları (cad) ile anlatılmasının akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı.

Ünsal, H. (2007). *Harmanlanmış öğrenme etkinliğinin çoklu düzeyde karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı.

Yekta, M. (2004). *Çoklu ortam araçları kullanılmış web tabanlı mesleki teknik eğitimin geleneksel mesleki teknik eğitime göre öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı.

The Effect of Web-Based Teaching Method in Tourism Education on Academic Success

In line with changing conditions, the requirements of the time prompt the individuals to be more equipped. The individuals, who is educated, finds solutions to the problems he/she encounters in the sector and keeps up with the professional, technical and sectoral changes of the time, will be the ones who are preferred in terms of the development of both the organizations and the societies. The changing education perception gives prominence to professional skills and efficiency. Vocational education, continuing education or life-long education concepts are among the main education concepts of this century. (Öncüer, 2006, 58-59).

In Turkey and the world, service sector progresses more rapidly than industry and agriculture sectors. Tourism included in service sector is the one given the most importance in service sector because it is a sector that provides employment especially in developing countries. In Turkey with natural and cultural wealth, the fact that unemployment rate is high requires tourism sector to be given more importance. However, manpower should really be educated. Therefore, tourism teaching program has an important place in vocational and technical education. (Orhaner ve Tunç, 2001).

The access of the Internet to information rapidly and unlimitedly has made Internet technology indispensable in distance education programs. The distance education which has been given a new vision by the Internet technology has gained a new identity as web-based education today. Web-based education practises that are carried out asynchronously have greatly removed traditional classroom environment and lesson concept. Thus, the student could follow the lesson whenever he/she wants from any place where there is Internet connection. In informal education, in addition to courses, certificate programs, in-service training programs arranged for the employees of public and private institutions, undergraduate, graduate, master and doctorate programs of the universities giving formal education are among the areas where web-based education is used. (Şen, 1999, 57).

However, it could be said that web-based distance education methods are hardly used in tourism education. In fact, tourism education, due to its field and structure, has lessons appropriate for highly visual materials and the web-based education teaching method to be used in these lessons will provide significant benefits to make the students gain the goals and behaviours determined in tourism education programs. Besides, it should not be ignored that distance education will give a big group education opportunity and contribute to the solution of the quality-quantity problems encountered in tourism education, to continuity of tourism education and to its professionalization.

In view of these evaluations, thinking that it will be useful to search the effect of web based education method on the success of higher education students studying tourism, "The Effect of Web-Based Teaching Method in Tourism Education on Academic Success" has been chosen as the research subject.

The aim of this research is to compare the effect of web-based distance education method and traditional teaching methods in tourism education on the academic success of the students and to become a resource for the relevant researches. In this research the effect of web-based teaching method and traditional teaching method (narration, question-answer) on student success was searched by pre-test/post-test control-group experimental model.

In the research, to be applied to the experiment group, a web-based teaching program page was prepared for www.gantep.edu.tr/~olcay by making contact with open source software Moodle 1.9.4 Build: 20090128 Distance Education Module's Learning Horizon.

The following studies were done to obtain the data related to the practice part of the study:

- Getting the web site to be used as web-based learning environment, installing distance education module, determining the content of the teaching program, preparing lesson materials and installing them to the web page were realized.

- The students of experiment and control group were formed according to neutrality measures.

- Information seminar about web-based learning was given to the students of experiment group and how they will contribute to healthy results of the research was explained.

- Introducing the students of experiment group to the system, user name and password were given. Afterwards, "Moodle Distance Education System" in which these students will follow the lesson was introduced and the practice studies for use were done.

- In the research, "Success Test Measurement Tool" to be used as pre-test, post-test and strength test was developed.

- After forming experiment and control groups and the measurement tools, by doing pre-test application, the practice part of the study was also started.

- After eight-week practice, post-test was applied to experiment and control groups.

- Two months later than post-test, strength test was applied to the groups.

- The findings obtained from the application were analyzed and interpreted statistically.

Accordingly the results obtained from the research are as following:

- Any significant difference could not be found between pre-test-post-test score averages of the students of the experiment group. ($p>0,05$).

- Any significant difference could not be found between pre-test-post-test score averages of the students of the control group. ($p>0,05$).

- It was determined that there is a significant difference in pre-test score averages between the experiment and the control group students and this difference is in favour of the students. ($p<0,05$).

- According to pre-test average scores of the students of the experiment and the control groups, it was determined that there is a significant difference between

corrected post-test score averages and this difference is in favour of the students of the control group. ($p < 0,05$).

▪ According to pre-test average scores of the students of the experiment and the control groups, it was determined that there is not a significant difference between corrected strength test score averages. ($p > 0,05$).

Öğrenme Halkası Modelinin Öğrencilerin Ekolojik Ayak İzlerini Azaltmasına Etkisi

The Effect of Learning Cycle Model on Students' Reducing Ecological Footprints

Özgül Keleş*

Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Özet

Bu araştırmanın amacı 5E öğrenme halkası modelinin kullanıldığı ekolojik ayak izi eğitiminin, ilköğretim öğrencilerinin ekolojik ayak izlerini azaltma konusundaki etkisini araştırmaktır. Araştırmanın çalışma grubunu 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıflarda öğrenim gören toplam 124 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan ilköğretim öğrencilerinin ekolojik ayak izi kavramı konusunda bilgilerini artırmak, ekolojik ayak izlerini hesaplamak amacıyla yapılan bu çalışmada 5E öğrenme modeline göre ders işlenişi gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, deneysel yöntem kullanılmıştır. Verilerin analizinde ilişkili örneklem için t-testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara, araştırmaya katılan ilköğretim öğrencilerinin ekolojik ayak izlerinin araştırma sonucunda azaldığını göstermiştir. İlköğretim öğrencilerinin ekolojik ayak izi ortalamalarının sınıf düzeyi ve cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarının sürdürülebilir yaşam ve çevre eğitimine olası etkileri, öğrenme ve öğretim programı geliştirme açılarından önemi eleştirel bir bakış açısıyla ele alınarak olası çözüm önerileri geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ekolojik Ayak İzi, 5E Öğrenme Halkası Modeli, Sürdürülebilir Yaşam, İlköğretim

Abstract

The objective of this study is to investigate effect of ecological footprint education, in which 5E learning cycle model is used, in reducing primary school students' ecological footprints. The working group of the study is composed of 124 primary school students studying in 4th, 5th, 6th, 7th, 8th classes. In this study, 5E learning model is used in teaching a course in order to increase the participating students' knowledge about ecological footprints and to calculate ecological footprints. Experimental method is used in this study. In data analysis, the paired samples t-test is used in for relevant samplings. The findings gathered indicate that ecological footprints of the participating students to the study decreased at the end of the study. It is determined that the mean of primary students' ecological footprints differ from meaningfully according to level of the class and sex. Prospective solution offers are developed by handling the prospective effects of conclusions of the study on

sustainable life and environmental education and conclusions' importance in terms of learning and developing learning programmes with a critical point of view.

Keywords: Ecological Footprints, 5E Learning Cycle Model, Sustainable Life, Primary Education

I. GİRİŞ

Ekolojik ayak izi kavramı, insanoğlunun üretim-tüketim etkinliklerinin doğa üstündeki etkilerini nicel verilerle ortaya koymamızı sağlayan, çevresel sürdürülebilirliğin göstergelerinden birisidir. Ekolojik ayak izi, belirli bir yaşam kalitesi ve tüketim alışkanlıklarına sahip bireylerin gereksinim duyduğu kaynakların üretildiği ve ortaya çıkan atıkların da zararsız hâle dönüştürüldüğü, sınırları belli ekolojik yönden üretken bir alan (sulanabilir arazi, ormanlık, otlak, deniz) ve karbon dioksitin emildiği alan şeklinde tanımlanabilir (Wackernagel & Rees, 1996; Wackernagel et. al, 2005). Ekolojik ayak izi analizi, sürdürülebilir gelişmenin temel problemi olan “Sahip olduğumuz doğaya nispeten, doğanın ne kadarını kullanıyoruz?” sorusunu sorarak, insan faaliyetlerinin doğaya olan etkilerini ölçmektedir (Bond, 2003). Ekolojik ayak izi analizi, “Hayat kalitemi geliştirirken dünyanın kapasitesi içinde daha sürdürülebilir bir hayat tarzı için bugün ne yapabilirim?” sorusunu kendi kendimize yönelterek yaşantımızı sorgulamamıza yol açan bir “ekolojik gerçekler kontrol listesi” sağlamaktadır (Wilson & Anielski, 2005).

Ekolojik ayak izi bilimsel olarak gözden geçirildiğinde problem çözme ve eleştirel düşünme becerileriyle öğrencilerin çevresel etkilerini anlamalarına yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin sınıfta öğrendikleri bilgileri toplumsal konular ve bireysel tercihleriyle birleştirmede etkili bir eğitsel araçtır (Abellera, 2005).

İlgili alan yazın tarandığında yurt dışında ekolojik ayak izi ve sürdürülebilirlik konusunda verilen eğitimlerin bireylerin yaşam tarzı üzerindeki etkisini ve önemini vurgulayan çok sayıda araştırmanın yapıldığı görülmüştür. Grigoryeva (2010), ekoloji eğitiminde ekolojik ayak izini indikatör olarak kullanmanın bireylerin çevre üzerindeki etkilerini değerlendirmede ve bireylerin davranışlarını planlamada etkili bir araç olduğu sonucuna ulaşmıştır. Weinberg & Quesenberry (2010), küresel ve yerel sürdürülebilirlik temasının ve anahtar kavramlarının ilk adımlarının atıldığı bilişim teknolojileri dersine katılan lisans öğrencilerinin gerçekleştirilen ekolojik ayak izi eğitimleri sonrasında, sürdürülebilir yaşamın önemini anladıklarını, bireysel, toplumsal ve ulusal ekolojik ayak izlerinin nasıl yapılandırıldığını gördüklerini ve bilgi ve iletişim teknolojilerinin tüketimi azaltmak için nasıl kullanılabileceğini keşfettiklerini belirtmiştir.

Janis (2007), çalışmasında Ohio State Üniversitesi'nin enerji kullanımının, ulaşım ücretlerinin ve ürettiği atıkların miktarını ekolojik ayak izi analiziyle birleştirerek hesaplamıştır. Her öğrencinin, fakülte üyesinin ve kadrolu elemanın üniversitede enerji, ulaşım ve atık kullanımının sürdürülebilirliğini sağlamak için yıllık 8.66 küresel hektarlık alana ihtiyacı olduğu tespit edilmiştir. Ekolojik ayak

izini azaltma hedefi için Ohio State Üniversitesi'nin ekolojik ayak izinin yüksek olduğu enerji ve ulaşım alanlarında çevresel önlemler alması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ryu & Brody (2006), yaptıkları çalışmada sürdürülebilir kalkınma konusunda ekolojik ayak izi analizini kullanarak üniversite mezunlarına verilen disiplinler arası eğitimin, öğrenme üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin sürdürülebilir davranışlarının arttığı, ekolojik ayak izi hesabını kullanarak sürdürülebilir gelişme konusuna nicel bakış açısı sağlamanın, bu konuda eğitim alan kişilerin davranışlarını ve algılamalarını değiştirdiği gözlenmiştir. Meyer (2004), çalışmasında ekolojik ayak izini eğitim aracı olarak kullanarak çevre yönetimi ve su koruma konularında ulusal diploma almak için öğrenim gören bireyleri desteklemeyi amaçlamıştır. Çevre eğitimi aracı olarak kullanılan ekolojik ayak izi analizinin araştırmaya katılan bireylerin sürdürülebilir yaşama yönelik farkındalıklarını olumlu yönde artırdığı, tutumlarını orta derecede olumlu yönde geliştirdiği ve sürdürülebilir yaşama yönelik sorumlu davranışlar kazanmalarında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tuncer & Erdoğan (2006), çalışmalarında, üniversite öğrencilerinin sürdürülebilir yaşam ile ilgili alışkanlıklarının geliştirilmesi amacı ile hazırlanmış bir dersin değerlendirmesini sunmayı amaçlamışlardır. Değerlendirme çalışması sonucunda, ders içeriğinin gerçek yaşam ile ilgili olaylardan oluşturulmasının öğrencilerin çevresel problemler ve sürdürülebilirlik konusundaki sorumluluklarının ve farkındalıklarının gelişmesinde önemli katkıları olduğu ortaya çıkmıştır. Keleş (2007), fen ve teknoloji dersi öğretmen adaylarına sürdürülebilir yaşam konusunda eğitimler düzenleyerek, onların ekolojik ayak izlerini hesaplamış ve ekolojik ayak izlerini azaltma konusundaki görüşlerine yer vermiştir. Bu araştırma sonucunda öğretmen adaylarının sürdürülebilir yaşama yönelik çevre eğitimi aracı olarak ekolojik ayak izi uygulaması sonrasında farkındalık, tutum ve davranış puanlarının arttığı tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının bu kavramı daha önce duymadıklarını belirtmelerine rağmen gerçekleştirilen öğrenme etkinlikleri sonrasında, ekolojik ayak izi kavramı konusunda vizyonlarının geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ülkemizde ekolojik ayak izi kavramı 9. Kalkınma Planı ile devlet kurumlarının raporlarına girmiştir (DPT, 2006). Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yenilenen Ortaöğretim 9. Sınıf Biyoloji Dersi Öğretim Programının "Bilinçli Birey-Yaşanabilir Çevre" isimli 3. ünitesinin "1.3. Birey olarak güncel çevre sorunlarının ortaya çıkmasındaki rolünü sorgular (BAS 1, 3, 4; BTTÇ 28, 31; İTD 20)." isimli kazanımıyla ilgili açıklamalar bölümünde "[!] 1.3. Ekolojik ayak izi ve karbon ayak izi vurgulanır." şeklindeki uyarı ile ekolojik ayak izi kavramına öğretim programında ilk kez yer verilmiştir (TTKB, 2007). Ayrıca Yeşil Kutu Çevre Eğitimi Projesi (2007), kapsamında hazırlanan öğretmen kılavuz kitabı içerisinde de ekolojik ayak izi kavramına değinilmiştir. Akıllı et al. (2008), yaptıkları çalışmada Akdeniz Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi'ndeki öğrenci ve çalışanların bireysel ekolojik ayak izlerini hesaplayarak, ekolojik ayak izi ile meslek, gelir düzeyi, yaş ve cinsiyet arasındaki ilişkileri araştırmışlardır. Yapılan analizler sonucunda cinsiyete göre ekolojik ayak izi oranlarının değişmediği, gelir arttıkça tüketimin artmasına paralel olarak toplam ayak izinin

arttığı, mülk ve otomobil sahibi olanların ve gelir düzeyi diğer meslek gruplarına göre daha yüksek olan öğretim elemanlarının ayak izi büyüklüklerinin daha fazla olduğu saptanmıştır. Keleş, Uzun & Özsoy (2008), öğretmen adaylarının ekolojik ayak izlerini hesaplayarak bu değerın dünya üzerinde yarattığı etkiyi değerlendirmişlerdir. Değerlendirme sonucunda öğretmen adaylarının ekolojik ayak izi ortalamalarının dünyadaki kişi başı ekolojik ayak izi değerinden oldukça fazla olduğu tespit edilmiştir. Keleş & Özsoy (2010), Global Footprint Network’le yaptıkları proje sonrasında ekolojik ayak izinin ülkemiz istatistikî verilerine uygun olarak hem İngilizce hem de Türkçe dilinde hesaplanabileceği Türkiye’ye özgü web tabanlı, ekolojik ayak izi hesaplama aracını geliştirmişlerdir.

Ülkemizde bu konuda yapılan çalışmaların yurt dışında yapılan çalışmalara göre sınırlı sayıda olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum, sürdürülebilir yaşam ilkelerinin benimsenmesi ve davranışa dönüştürülebilmesi amacıyla uygun eğitim, program ve öğretim materyalinin geliştirilmesi için farklı araştırmalara duyulan ihtiyacın altını çizmektedir. Bu ihtiyacı karşılamak amacıyla bu araştırmada ekolojik ayak izi kavramı konusunda ilköğretim çağından başlayarak öğrencilerin bilgi sahibi olmaları, sürdürülebilir yaşama yönelik olumlu tutum ve davranışlar kazanmaları ve ekolojik ayak izlerini azaltmaları amacıyla bir ders işleniş planı hazırlamak amaçlanmıştır.

Hazırlanan ders işlenişlerinde, ilköğretim programlarında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ışığında kullanılan modellerden 5E öğrenme halkası modeli kullanılmıştır. Öğrenme halkası yapılandırmacı yaklaşım üzerine kurulan, öğrenenlerin kavramları kendi kendilerine oluşturmaları, kendi öğrenim yaşantılarından yararlanarak karşılaştıkları problemleri çözebildikleri öğrenme modellerinden biridir (Kanlı, 2009; Ören & Tezcan, 2009). Fen eğitimcileri tarafından yaygın olarak kullanılan öğrenme halkası modellerinden biri 5E öğrenme modelidir. 5E modeli, ilgi ve motivasyonun artırıldığı “Merak Uyandırma-Katılım” aşaması; öğrencilerin etkin olarak düşünceler üzerine keşif yaptıkları “Keşif” aşaması; öğrencilere kendi bulduklarını başkalarına uygulama fırsatı tanıyan “Açıklama” aşaması; öğrencilere kavramlarla ilgili bilgilerini iletme ve onları başka bağlamlara uygulama şansının verildiği “Genişletme” aşaması ve öğrenilenlerin değerlendirildiği “Değerlendirme” aşamasından oluşmaktadır (Lawson, 1995; Kanlı, 2009). Öğrenme halkası modeli ile işlenen fen derslerine karşın öğrencilerin pozitif tutumlar geliştirdiği tespit edilmiştir (Musheno & Lawson, 1999; Parker, 2000, Ören & Tezcan, 2009).

İnsanların doğa üzerinde bıraktıkları olumsuz etkilerin farkına vararak ekolojik ayak izlerini azaltmasına destek olabilmek için eğitimcilere önemli görevler düşmektedir. Bu görevleri yerine getirirken öğretmenlere destek olabilecek yardımcı materyaller geliştirmek ve onların kullanımına sunmak bu durumu daha da kolaylaştıracaktır. Bu sebeple ekolojik ayak izi kavramı ve bu kavramın öğrenilmesi için tercih edilebilecek öğretim modellerinin belirlenmesi gerekmektedir. Çünkü ülkemizde yapılan araştırmalar incelendiğinde en büyük eksikliğin öğretmenlere ders işlenişlerinde rehberlik edecek materyallerin sayısında görülen eksiklik olduğu göze çarpmaktadır. Bu sebeple bu araştırmada, gelecek nesillerin yetiştirilmesinde

eğitimin öncüleri olan öğretmenlerin ilköğretim öğrencilerini ekolojik ayak izi ve sürdürülebilir yaşam konusunda bilgilendirmek ve ekolojik ayak izlerini azaltmak için neler yapmaları gerektiğini öğretmek için nasıl bir öğretim modeli kullanmaları gerektiği konusunda ders işleniş örneği sunmak ve ders işleniş için tercih edilen öğrenme modelinin ekolojik ayak izi eğitimi konusundaki etkililiğini tespit etmek amaçlanmıştır. İlköğretim programlarında 2004 yılından itibaren yapılandırmacı yaklaşım felsefesi benimsendiğinden ve bu yaklaşım ışığında kullanılan modellerden birisi de 5E öğrenme modeli olduğu için hazırlanan öğretim etkinlikleri bu modelin basamaklarına uygun olarak hazırlanmıştır.

A. PROBLEM CÜMLESİ

5E öğrenme halkası modelinin kullanıldığı ekolojik ayak izi eğitimi ilköğretim öğrencilerinin ekolojik ayak izlerini azaltma konusunda etkili midir?

Alt Problemler

Bu bağlamda aşağıdaki araştırma sorularının cevaplanılmasına odaklanılmıştır.

a. Araştırmaya katılan ilköğretim öğrencilerinin ekolojik ayak izi eğitimine katılmadan önce ve katıldıktan sonra ekolojik ayak izlerinin dağılımı nasıldır?

b. Araştırmaya katılan ilköğretim öğrencilerinin toplam ekolojik ayak izi ortalamaları eğitim öncesinde ve sonrasında cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

c. Araştırmaya katılan ilköğretim öğrencilerinin toplam ekolojik ayak izi ortalamaları eğitim öncesinde ve sonrasında sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

II. YÖNTEM

B. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2008–2009 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi, Sinop İli Dikmen ilçesine Dikmen Cumhuriyet Yatılı Bölge İlköğretim Okulu 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıflarında öğrenim gören toplam 124 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu öğrencilerinin %45.1'i (56) kız öğrenci iken, %54.8'i (68) de erkek öğrencidir. Ayrıca, öğrencilerin %16.9'u (21) 4. sınıf, %9.6 (12) 5. sınıf ve %16.9'u (21) 6. sınıf, %27.4'ü (34) 7. sınıf ve %29.03'ü (36) 8. sınıf düzeyinde öğrenim görmektedir.

C. Araştırmanın Uygulama Basamakları

Araştırmaya katılan ilköğretim öğrencilerinin ekolojik ayak izi kavramı konusunda bilgilerini artırmak, ekolojik ayak izlerini hesaplamak amacıyla yapılan bu çalışmada, 5E öğrenme modeline göre ders işleniş gerçekleştirilmiştir. İlköğretim programı içerisinde yer alan çevre kazanımlarını destekler nitelikte 5E öğrenme modelinin basamaklarına uygun olarak yapılan etkinlikler aşağıdaki basamaklardan oluşmaktadır.

1E Merak Uyandırma-Katılım Etkinliği: Araştırma öncesinde öntest olarak her bir öğrenciye web tabanlı ekolojik ayak izi hesaplama aracında yer alan sorular dağıtılarak, bilgisayar ortamında öğrencilerin bireysel ekolojik ayak izi değerlerini hesaplamaları sağlanır. Her bir öğrencinin ekolojik ayak izi değerini not etmesi istenir. Bu hesaplamanın ardından öğretmen tarafından renkli bir karton üzerine ekolojik ayak izini temsil eden büyük bir ayak izi resmi yapıştırılır ve resmin altına “Ekolojik ayak izi nedir?” sorusu yazılır. Tüm öğrencilerin göreceği şekilde tahtaya asılır. Öğrencilerin ekolojik ayak izi sözcüğünden ne anladıklarını birer cümleyle yazılı, sözlü ya da çizerek ifade etmeleri istenir. Öğrencilerin yazılı ve sözlü düşüncelerini ya da çizimlerini sınıf arkadaşlarıyla paylaşmaları sağlanarak ön bilgileri yoklanır.

2E Keşfetme: Öğrencilere kum ya da çamur üzerinde çıplak ayakla dolaştığınızda ayağınızın bıraktığı izleri düşünün. Ayak şeklinizin bıraktığı izi kumun ya da çamurun üzerinde görebilir misiniz? Ayak izinizin büyüklüğü ayağınızın çamurda daha fazla kirlenmesinde ya da daha fazla kumun ayağınıza yapışmasında etkili midir? Neden böyle düşünüyorsunuz? şeklinde sorular yöneltilir. Bunu görmek ister misiniz? sorusunun ardından sınıfa öğretmen tarafından getirilen bir miktar kum üzerinde her bir öğrencinin çıplak ayakla kum üzerinde ayak izlerinin bıraktığı şekli ve izin büyüklüğünü görmeleri sağlanır. Her bir öğrencinin ayak izlerinin kum üzerindeki bıraktığı izin alanını yaklaşık olarak hesaplamaları istenir. Hesaplamalar sırasında öğretmen gerekli rehberliği yapar. “Hesaplamaların ardından öğrencilerin ayak izlerinin kum üzerinde bıraktıkları izleri karşılaştırmaları sağlanır? Kum üzerinde ayaklarımızın bıraktığı izler gibi doğa üzerinde de çeşitli izler bırakıyor olabilir miyiz? Sizce doğa üzerinde bıraktığımız izler neler olabilir? Beslenirken tercih ettiğimiz gıdalar, kullandığımız ulaşım araçları ya da yaşadığımız evin büyüklüğü vb. sizce bunların doğa üzerinde olumlu ya da olumsuz etkileri olabilir mi? Ekolojik ayak izi dediğimiz kavram da kum üzerinde ayağımızın bıraktığı iz gibi yaşam şeklimizle doğa üzerinde bıraktığımız etkilerin bir ölçüsü olabilir mi? Dersin başlangıcında bilgisayar ortamında cevapladığımız soruları düşünün. Bu sorular hangi konularla ilgiliydi? Tüm soruları yanıtladıktan sonra elde ettiğiniz sayısal değer size ne hakkında bilgi veriyordu?” şeklinde sorular yöneltilerek tartışmaya açılır. Öğrencilerin her birinin ekolojik ayak izi değerini sınıf arkadaşlarıyla paylaşması sağlanarak büyük ayak izi mi yoksa küçük ayak izi mi daha iyidir? konusu tartışmaya açılır ve öğrencilerin ekolojik ayak izi kavramını ve bileşenlerini keşfetmeleri sağlanır.

3E Açıklama: Tartışmanın ardından öğretmen, öğrencilere “Ekolojik ayak izi nedir? Ekolojik ayak izini azaltmak amacıyla neler yapılmalıdır? Ekolojik ayak izi ile sürdürülebilir yaşam arasında nasıl bir ilişki vardır?” sorularının yanıtları içeren bir power point sunumu yapar. Bu şekilde öğrencilerin bu kavramlar konusunda daha ayrıntılı bilgi sahibi olması sağlanır.

4E Genişletme: Bu açıklamaların ardından öğretmen öğrencilere gıda, enerji, ulaşım su, atık ve toplumsal boyutta ekolojik ayak izlerini azaltmak amacıyla kendilerine verilen görüş anketinde yer alan çözüm önerilerini en önemlilerini

seçmeleri istenmiştir. Bu görüş anketi içerisinde yer alan çözüm önerilerinde gıda alanında (besleyici besinlerin tercihi, yerel olarak üretilen besinlerin tercihi, bitkisel besinleri tercih etmek vb.); enerji alanında (yalıtım, alternatif enerji kaynaklarının kullanımı, teknolojik yenilikler vb.); ulaşım alanında (toplu taşıma araçlarını kullanmak, yürümek, bisiklete binmek vb.); daha az atık oluşturma konusunda (geri dönüşüm, tüketim alışkanlıklarını değiştirmek vb.); su alanında (atık suyun değerlendirilmesi, israfın önlenmesi vb.) ve toplumsal boyutta (çevreye yönelik organizasyonlara katılım, bilgi paylaşımı, üreten bireyler vb.) seçeneklere yer verilmiştir. Bu çalışma ile öğrencilerinin tüketim alışkanlıklarını, yaşam tarzlarını değiştirirken önceliklerinin neler olduğunu ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

5E Değerlendirme: Bu basamakta son test olarak araştırma öncesinde öğrencilerin bireysel ekolojik ayak izi değerlerini hesaplamaları amacıyla web tabanlı ekolojik ayak izi hesaplama aracında yer alan sorular dağıtılarak, bilgisayar ortamında öğrencilerin bireysel ekolojik ayak izi değerlerini hesaplamaları sağlanmıştır.

D. Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada öğrencilerin ekolojik ayak izlerini hesaplamak amacıyla Redefining Progress ve Earth Day Network (2009), işbirliği ile çocuklar için hazırlanmış, web-tabanlı ekolojik ayak izi hesaplama aracı kullanılmıştır. Hesaplama aracında yer alan sorular alan uzmanları tarafından Türkçe'ye çevrilmiş ve bir dil uzmanı tarafından kontrolü sağlanmıştır. İlköğretim öğrencilerinin araştırma öncesinde ve sonrasında bilgisayar ortamında, bireysel yaşam tarzlarına ve tüketim alışkanlıklarına göre ekolojik ayak izi hesaplama aracında yer alan soruları yanıtlamaları sağlanmıştır. Hesaplama aracında, ekolojik ayak izinin bileşenlerine göre hazırlanmış gıda (4 soru), mal ve hizmetler (1 soru), ulaşım (2 soru), atık (2 soru) ve enerji (2 soru) kategorilerinde toplam 11 soru yer almaktadır. Bu hesaplama araçındaki soruların içeriğinde çocukların sabah kahvaltısında ve akşam yemeğinde tükettikleri besinlerin hayvansal mı yoksa bitkisel mi olduğu, tüketilen besinlerin ne kadarının işlenmiş ve paketlenmiş olduğu, bir gıdanın soframıza gelinceye kadar kat ettiği yolun yaklaşık kaç km olduğu, okula gitmek için tercih ettikleri ulaşım seçeneği (yürümek, bisiklet sürmek, toplu taşıma araçlarını kullanmak, özel araç), her yıl ne kadar atık oluşturdukları, daha az atık oluşturmak amacıyla neler yapılabileceği, okulda ve evde enerji ihtiyacını hangi kaynaklardan sağladıkları (doğalgaz, güneş enerjisi, rüzgar, tasarrufunu sağlayıp sağlamadıkları ve enerji tasarrufu sağlıyorlarsa bunu nasıl gerçekleştirdikleri (enerji tasarruflu ampul kullanımı, yalıtım vb.) şeklinde farklı sorulardan oluşmaktadır. Web tabanlı bu hesaplama aracı, tüm soruların yanıtlanmasının ardından öğrencilerin bireysel ekolojik ayak izi ve bu şekilde yaşamaya devam ettikleri takdirde yaşamak için kaç tane gezegene ihtiyaç duyulacağı konusunda sayısal bilgi vermektedir.

Ekolojik ayak izi hesaplamaları karmaşık bir dizi matematiksel işlem gerektirir. En basit ifadesiyle kişi başı toplam ekolojik ayak izi, her bir temel tüketim maddesinin üretimi için kişi başına ayrılmış ilgili tüm ekosistem alanlarını, kişinin

yıllık tükettiği maddeler ve satın aldığı hizmetler gibi ürünlerin tümüyle toplayarak hesaplanır. Ayak izi ölçümlerinin çoğu, ortalama ulusal tüketim ve dünyanın ortalama biyolojik verimliliği baz alınarak yapılmaktadır. Ülkelerin ayak izi ve biyolojik verimlilikleri sonuçları Küresel Ayak İzi Ağı (Global Footprint Network) tarafından yıllık olarak ülkelerim istatistiki verileri kullanılarak hesaplanmaktadır. Ekolojik ayak izi hesaplamalarını kolaylaştırmak amacıyla birçok yazılım programı geliştirilmiştir. Yapılan araştırmada da Redefining Progress ve Earth Day Network tarafından geliştirilmiş yazılım programı kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan yazılım programında yer alan soruların ekolojik ayak izini oluşturan bileşenleri kapsamı, Redefining Progress tarafından ekolojik ayak izini oluşturan faktörlerin ulusal verimlilik seviyelerine göre önceden hesaplanmış olması hesaplama aracının güvenilirliğini artırmaktadır.

E. Verilerin Analizi

Araştırmada ilköğretim öğrencilerinin ekolojik ayak izi puan ortalamaları ve bileşenleri arasındaki ilişki araştırmanın öncesinde ve sonrasında betimsel istatistik tekniğiyle test edilmiştir. İlköğretim öğrencilerinin ekolojik ayak izi öntest sontest ortalama puanlarının cinsiyet ve sınıf bağımsız değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği ilişkili örneklem için t-testi ile test edilmiştir.

III. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, ilköğretim öğrencilerin toplam ekolojik ayak izleri ve bileşenleri ile ekolojik ayak izi puan ortalamalarının cinsiyete ve sınıf düzeyine göre değişim gösterip göstermediği test edilmiş ve analiz sonuçları yorumlanarak alt problemler sırasıyla sunulmuştur.

Tablo 1: Toplam Ekolojik Ayak İzi ve Bileşenlerine Ait İlişkili t-testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Test	N	Mean	Std. Deviation	df	t	p
Gıda Puanı	Öntest	124	,33	,402	123	4,760	,000
	Sontest	124	,16	,027			
Ulaşım Puanı	Öntest	124	1,62	,811	123	3,055	,003
	Sontest	124	1,39	,344			
Barınma Puanı	Öntest	124	,59	,509	123	4,837	,000
	Sontest	124	,37	,129			
Mal ve Hizmet Puanı	Öntest	124	1,20	,582	123	2,193	,030
	Sontest	124	1,07	,322			

Toplam Ekolojik Ayak İzi Puanı	Öntest	124	3,72	,868	123	8,529	,000
	Sontest	124	2,98	,605			

Tablo 1’de görüldüğü gibi, ekolojik ayak izi ($\bar{X}=3.72$) ve gıda, ulaşım, barınma, mal ve hizmet bileşenlerine ait öntest puanları (sırasıyla $\bar{X}=3.33, 1.62, .59, 1.20$) sontest puanlarından (sırasıyla $\bar{X}=2.98, .16, 1.39, .37$ ve 1.07) yüksektir. Ortalamalar arasında tespit edilen farklılıklar yapılan t-testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Karşılaştırmalara ilişkin elde edilen t-değerleri toplam ekolojik ayak izi puanı için $t_{(123)}=8.529$; $p<.001$; gıda bileşeni için $t_{(123)}=4.760$; $p<.001$; ulaşım bileşeni için $t_{(123)}=3.055$; $p<.01$; barınma bileşeni için $t_{(123)}=4.837$; $p<.001$; mal ve hizmet bileşeni için $t_{(123)}=2.193$; $p<.05$ olarak hesaplanmıştır. Ekolojik ayak izi puanlarına en büyük etkiyi öntestte ulaşım alanının yaptığı tespit edilmiştir. Son testte ise öğrencilerin ekolojik ayak izini oluşturan tüm bileşenlerin değerinde düşüş gözlenmektedir.

İlköğretim öğrencilerinin toplam ekolojik ayak izi ortalaması ön testte Türkiye’nin toplam ekolojik ayak izinden (Yaşayan Gezegen Raporu (Living Planet Report) (2008), verilerine göre yaklaşık kişi başı 2.7 küresel hektardır.) daha fazladır. Ekolojik ayak izi konusunda verilen eğitimler sonucunda son testte bu değerlerin ülkemiz ortalamasına yaklaştığı tespit edilmiştir.

Tablo 2: Cinsiyete Göre Toplam Ekolojik Ayak İzi Puanlarına Ait İlişkili t-testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Cinsiyet	Test	N	Mean	Std. Deviation	df	t	p
Toplam Ekolojik Ayak İzi Puanı	Kız	Öntest	56	3,7145	,93476	55	5,550	,000
		Sontest	56	2,9469	,60306			
	Erkek	Öntest	68	3,7357	,81730	67	6,480	,000
		Sontest	68	3,0196	,60937			

Toplam ekolojik ayak izi puanları cinsiyete göre değerlendirildiğinde, hem kız ($\bar{X}=2.94$) hem de erkek öğrencilerin sontest ekolojik ayak izi puanları ($\bar{X}=3.01$), öntest puanlarından düşük bulunmuştur (sırasıyla $\bar{X}=3.71$ ve 3.73). Ortalamalar arasında tespit edilen ortalama farklılıkları istatistiksel olarak anlamlıdır ($t_{(55)}=5.550$ ve $t_{(67)}=6.480$; $p<.001$ (Tablo 2). Bu bulgular ışığında 5E modeline uygun olarak hazırlanan ders işlenişi sırasında öğrencilere aktarılan bilgilerin ve yapılan etkinliklerin hem kız hem de erkek öğrencilerin ekolojik ayak izi puanlarının azalmasına sebep olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 3: Sınıf Düzeyine Göre Toplam Ekolojik Ayak İzi Puanlarına Ait İlişkili t-testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Sınıf	Test	N	Mean	Std. Deviation	df	t	p
Toplam Ekolojik Ayak İzi Puanı	4	Öntest	21	4,1375	,82749	20	7,809	,000
		Sontest	21	2,8000	,26152			
	5	Öntest	12	3,6895	,84147	11	3,414	,006
		Sontest	12	2,8934	,30455			
	6	Öntest	21	3,6615	,73735	20	2,107	,048
		Sontest	21	3,1758	,87045			
	7	Öntest	34	3,7898	,89460	33	4,764	,000
		Sontest	34	3,0434	,58370			
	8	Öntest	36	3,4759	,89456	35	3,099	,004
		Sontest	36	2,9631	,64460			

Tablo 3 incelendiğinde, tüm sınıf düzeyleri seviyesinde, toplam ekolojik ayak izi puanlarının sontest puanlarının (sırasıyla $\bar{X}_{(4)}=2.80$, $\bar{X}_{(5)}=2.89$, $\bar{X}_{(6)}=3.17$, $\bar{X}_{(7)}=3.04$ ve $\bar{X}_{(8)}=2.96$) öntest puanlarından (sırasıyla $\bar{X}_{(4)}=4.13$, $\bar{X}_{(5)}=3.68$, $\bar{X}_{(6)}=3.66$, $\bar{X}_{(7)}=3.78$ ve $\bar{X}_{(8)}=3.47$) daha düşük olduğu görülmektedir. Yapılan t-testi sonucunda elde edilen bu ortalama farklılıkları istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t_{(20)}=7.809$; $p<.001$, $t_{(11)}=3.414$; $p<.01$, $t_{(20)}=2.107$; $p<.05$, $t_{(33)}=4.764$; $p<.001$, $t_{(35)}=3.099$; $p<.01$).

Bu verilere göre, 5 E öğrenme halkası modeline uygun olarak hazırlanan ders işlenişi sırasında öğrencilere aktarılan bilgilerin ve yapılan etkinliklerin tüm sınıf seviyelerinde etkili olduğu ve öğrencilerin ekolojik ayak izi puanlarının küçülmesine sebep olduğunu söylemek mümkündür.

IV. TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın sonuçları araştırmaya katılan ilköğretim öğrencilerinin 5E öğrenme modeline göre verilen ekolojik ayak izi eğitimi öncesinde sınıf düzeyi ve cinsiyet ayrımı olmaksızın tüm öğrencilerin ekolojik ayak izlerinin dünya ve ülkemiz ortalamasından fazla olduğunu göstermiştir. Büyük ekolojik ayak izi, dünyanın küresel taşıma kapasitesinin aşılması ve doğanın kaynaklarını sınırsızca tüketmekte

olduğumuzu ifade ettiği için ekolojik ayak izi eğitimi sonunda öğrencilerin ekolojik ayak izlerini azaltmak için zihinlerinde oluşan bilgiler ışığında çaba göstermek istedikleri şeklinde yorumlanabilir. Araştırma öncesinde öğrencilerin ekolojik ayak izi ortalamaları değerine en büyük etkiyi ulaşım alanının yaptığı gözlenmiştir. Araştırmada gerçekleştirilen 5E öğrenme modeline uygun işlenişler sonrasında son testte araştırmaya katılan ilköğretim öğrencilerin ekolojik ayak izini oluşturan tüm bileşenlerin değerinde düşüş gözlenmektedir. Bu araştırmanın sonuçlarını destekler nitelikte Keleş, Uzun & Özsoy (2008), öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışma sonrasında öğrencilerin ekolojik ayak izi ortalamalarının Türkiye'nin ekolojik ayak izi değerinden 1.34 küresel hektar daha fazla olduğunu bulmuştur. Öğretmen adaylarının ekolojik ayak izine en büyük etkiyi gıda bileşeni yaparken bu araştırma sonuçlarının tersine en az etkiyi ise ulaşım alanının yaptığı tespit edilmiştir.

Toplam ekolojik ayak izi puanları cinsiyete göre değerlendirildiğinde, hem kız hem de erkek öğrencilerin sontest ekolojik ayak izi puanları, öntest puanlarından düşük bulunmuştur. Bu bulgular ışığında 5E modeline uygun olarak hazırlanan ders işleniş sırasında öğrencilere aktarılan bilgilerin ve yapılan etkinliklerin hem kız hem de erkek öğrencilerin ekolojik ayak izi puanlarının azalmasına sebep olduğunu söylemek mümkündür. Akıllı et al. (2008), yaptıkları çalışma sonucunda cinsiyete göre ekolojik ayak izi oranlarının değişmediğini saptamışlardır. Araştırmada kullanılan 5E öğrenme modelinin cinsiyet farkı gözetmeksizin tüm öğrenciler için verimli olması bu modelin bir artısı olarak ele alınabilir. Bu bulgu, ilköğretim öğrencilerini ekolojik ayak izi ve sürdürülebilir yaşam konusunda bilgilendirmek ve ekolojik ayak izlerini azaltmak için neler yapmaları gerektiğini öğretmek için nasıl bir öğretim modeli kullanılması gerektiği ve tercih edilen öğrenme modelinin ekolojik ayak izi eğitimi konusundaki etkililiği açısından önemlidir.

Sınıf düzeyine göre toplam ekolojik ayak izi puanlarının tüm sınıf düzeyleri seviyesinde sontest puanlarının öntest puanlarından daha düşük olduğu görülmektedir. Bu verilere göre, 5E modeline uygun olarak hazırlanan ders işleniş sırasında öğrencilere aktarılan bilgilerin ve yapılan etkinliklerin tüm sınıf seviyelerinde etkili olduğu ve öğrencilerin ekolojik ayak izi puanlarının azalmasına sebep olduğunu söylemek mümkündür. Bu bulgu ışığında, aynı zamanda tercih edilen öğrenme modelinin aynı etkinlikler kullanılmasına rağmen, her sınıf seviyesinde verimli olduğunu söylemek mümkündür. Araştırma sonuçları göz önüne alındığında ilköğretim çağından başlayarak öğrencilere verilen ekolojik ayak izi eğitiminin öğrencilerin doğa üzerinde bıraktıkları olumsuz etkiyi azaltma çalışmalarına destek olduğu görülmektedir. Eğitimin ekolojik ayak izi konusunda öğrencilerin bilgilencileri ve azaltma yolları konusunda farkındalıklarının artırılmasındaki rolünün cinsiyet ve sınıf düzeyine bağlı olmaksızın doğru öğrenme modelleri tercih edilerek uygulandığında ne kadar etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Eğitimin sürdürülebilir kalkınma ile ilişkili konularda faaliyete geçmek için temel rolü üstlendiğini (Kühtz, 2007); ekolojik ayak izi kavramının tüketim desenlerinin çevresel etkileri ve kaynakların kullanımındaki eşitlik tartışmaları

açısından ilgi çekici bir platform oluşturduğunu (Vuuren & Smeets, 2000); bireylerin çevre üzerindeki etkilerini değerlendirmede ve bireylerin davranışlarını planlamada ekolojik ayak izinin etkili bir araç olduğunu (Grigoryeva, 2010; Keleş, 2007, Meyer, 2004; Ryu & Brody, 2006; Tuncer & Erdoğan, 2006) belirterek bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Bu araştırmanın bulguları ışığında ilköğretim seviyesinden itibaren verilmesi gereken ekolojik ayak izi, sürdürülebilir yaşam ve çevre eğitimlerinin önemi düşünüldüğünde, bu çalışmada uygulanan öğretim etkinliklerinin ilköğretim dışında farklı seviyelerdeki sınıflarda da uygulanması, uygulamanın daha uzun süreli zaman dilimine yayılması, ders işlenişlerinde bu öğretim modelini zenginleştirecek öğretim materyallerinin hazırlanması, farklı öğrenme modellerinin etkililiğinin denenmesi ve ilköğretim kitap setleri ve fen ve teknoloji dersi öğretim programındaki uygun kazanımlar içerisine sürdürülebilir yaşam ve ekolojik ayak izi kavramları konusunda öğrenci seviyelerine uygun etkinliklerin hazırlanması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Abellera, D. (2005). *Ecological Footprint Teacher's Manual Workshop*. Redefining Progress. Oakland.
- Akıllı, H., Kemahlı, F., Okudan, K., & Polat, F. (2008). Ekolojik Ayak İzinin Kavramsal İçeriği ve Akdeniz Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde Bireysel Ekolojik Ayak İzi Hesaplaması. *Akdeniz I.I.B.F. Dergisi (15)*, 1-25.
- Bond, S. (2003). *Ecological Footprinting: Comparing Nature's Supply with Human Demand*. Ecological Footprinting. WWF Cymru.
- Grigoryeva, V. V. (2010). *Research of Parameters of a Personal Ecological Footprint as an Effective Tool of Education for Sustainable Development*. The State of the Art in Ecological Footprint Theory and Applications Footprint Forum 2010 Academic Conference Short Communications. Editor Simone Bastianoni Colle Val d'Elsa, 9th-10th June, Italy.
- James, P. R.(2010). *“And the Winner is.....South Australia”*: *Ecological Footprint Reduction by Government, Community and University Actions*. The State of the Art in Ecological Footprint Theory and Applications Footprint Forum 2010 Academic Conference Short Communications. Editor Simone Bastianoni Colle Val d'Elsa, 9th-10th June, Italy.

- Janis, A. J. (2007). *Quantifying the Ecological Footprint of the Ohio State University*. Ph.D Thesis. The Ohio State University, Columbus.
- Kanlı, U. (2009). Yapılandırmacı Kuramın Işığında Öğrenme Halkası'nın Kökleri ve Evrimi-Örnek Bir Etkinlik. *Eğitim ve Bilim* 34(151), 44-64.
- Keleş, Ö. (2010). *Pre-Service Science Teachers' Views of Ecological Footprint*. The State of the Art in Ecological Footprint Theory and Applications Footprint Forum 2010 Academic Conference Short Communications. Editor Simone Bastianoni Colle Val d'Elsa, 9th-10th June, Italy.
- Keleş, Ö. (2007). *Sürdürülebilir Yaşama Yönelik Çevre Eğitimi Aracı Olarak Ekolojik Ayak İzinin Uygulanması ve Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Keleş, Ö., Uzun, N., & Özsoy, S. (2008). Öğretmen Adaylarının Ekolojik Ayak İzlerinin Hesaplanması ve Değerlendirilmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(2), 1-14.
- Keleş, Ö., & Özsoy, S. (2010). Türkiye'ye Özgü Ekolojik Ayak İzi Hesaplama Aracı. Global Footprint Network.
- Kühtz, S. (2007). Adoption of Sustainable Development Schemes and Behaviours in Italy: Barriers and Solutions – What Can Educators Do? *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 8(2), 155-169.
- Lawson, A. E. (1995). The Learning Cycle. Science Teaching and The Development of Thinking. S. Horne, International Thomson Publishing. 164: 132-175.
- Living Planet Report (Yaşayan Gezegen Raporu). (2008). Ecological Footprints of Nations. http://assets.panda.org/downloads/living_planet_report_2008.pdf. Erişim Tarihi 17 Kasım 2008.
- Meyer, V. (2004). *The Ecological Footprints as an Environmental Education Tool for Knowledge, Attitude and Behaviour Changes towards sustainable Living*. MS Thesis, University of South Africa, Africa.
- Musheno, B. V. & Lawson A. E. (1999). Effects of Learning Cycle and Traditional Text on Comprehension of Science Concepts by Students at Differing Reasoning Levels. *Journal of Research in Science Teaching*, 36(1), 23-37.

- Ören, Ş. F., & Tezcan, R. (2009). İlköğretim 7. Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Öğrenme Halkası Yaklaşımının Öğrencilerin Tutumları Üzerine Etkisi. *İlköğretim Online*, 8(1), 103-118.
- Parker, V. (2000). Effects of a Science Intervention Program on Middle-Grade Student Achievement and Attitudes. *School Science & Mathematics*, 100(5), 236-243.
- Redefining Progress & Earth Day Network. (2009). Bobbie Bigfoot Ecological Footprint Kids Quiz. www.kidsfootprint.org. Erişim Tarihi 8 Mart 2009.
- Ryu, C. H., & Brody, S.D. (2006). Can Higher Education Influence Sustainable Behavior? Examining the Impacts of a Graduate Course on Sustainable Development Using Ecological Footprint Analysis. *International Journal of Sustainability in Higher Education* 7(2), 158-175.
- TEMA (Türkiye Erozyonla Mücadele Ağaçlandırma ve Doğal Varlıkları Koruma Vakfı). (2006). *Dünyanın Durumu 2006, Özel Konu: Çin ve Hindistan*. Çeviren: Ayşe Başçı. İstanbul: Safa Tanıtım ve Matbaacılık Hizmetleri Ltd.
- TTKB (Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı). (2007). Ortaöğretim Biyoloji Dersi 9. Sınıf Öğretim Programı. <http://ttkb.meb.gov.tr/> Erişim Tarihi 26 Ekim 2007.
- Tuncer, G. & Erdoğan, M. (2006). *Sürdürülebilirlik İçin Eğitim: Bir Ders Değerlendirilmesi*. VII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Kongresi, 6-8 Eylül. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Vuuren, D.P. & Smeets, E. M. W. (2000). Ecological Footprints of Benin, Bhutan, Costa Rica and the Netherlands. *Ecological Economics*, 34(1), 115-130.
- Wackernagel, M., & Rees, W. (1996). *Our Ecological Footprint: Reducing Human Impact on the Earth*. Gabriola Island, Canada: New Society Publishers.
- Wackernagel M., Monfreda C., Moran D., Wermer P., Goldfinger S., Deumling D., Murray M., (2005). National Footprint and Biocapacity Accounts 2005: The underlying calculation method. Global Footprint Network. 33pp.
- Weinberg, R., & Quesenberry, J. (2010). *Introducing the Footprint in Information Systems Education*. The State of the Art in Ecological Footprint Theory and

Applications Footprint Forum 2010 Academic Conference Short Communications. Editor Simone Bastianoni Colle Val d'Elsa, 9th-10th June, Italy.

Wilson, J. & Anielski, M. (2005). Ecological Footprints of Canadian Municipalities and Regions. Ecological Footprinting.

Yeşil Kutu. (2007). Ekolojik Ayak İzimiz. Öğretmen Kılavuz Kitabı. s.199.

The Effect of Learning Cycle Model on Students' Reducing Ecological Footprints

I. PURPOSE & SIGNIFICANCE

It is pointed out that literature studies about ecological footprints in the country are restricted in number contrasted with the ones in abroad. This case underlines the need for various investigations in order to develop suitable education, programme and teaching material to internalize the principles of sustainable life and to turn them into behaviours. In this study, with the purpose of satisfying this need, a teaching plan is intended to design in order to inform the students about ecological footprints starting from primary school, make them gain positive attitudes and behaviours about sustainable life and reduce their ecological footprints. In the teaching plan designed, 5E learning cycle model is used being one of those utilized in primary programmes in the light of constructivist approaches. In the study the answer of the question 'Is Ecological Footprint Education effective in reducing students' ecological footprints in which 5E model is used?' is sought. In this regard, answering the following research questions are focused on.

- a. What are the distributions of the ecological footprints of the participating students to the study before and after attending ecological footprints education?
- b. Do the means of total ecological footprints of the participating students to the study differ according to the sex before and after the education?
- c. Do the means of total ecological footprints of the participating students to the study differ according to the level of the class before and after the education?

II. METHODS

Working Group

The working group of the study is constituted by 124 students in total from 4th, 5th, 6th, 7th, 8th classes studying during 2008-2009 education year, Spring Term, Sinop Province, Dikmen Town, in Dikmen Republic Boarding Primary School. 45.1% (56) of the working group students are females while 54.8% (68) are males. Furthermore, 16.9% (21) of the students are in 4th class, 9.6% (12) in 5th class, 16.9% (21) in 6th class, 27.4% (34) are in 7th class and 29.3% (36) are in 8th class.

Data Gathering Tool

In this study, in order to calculate students' ecological footprints web based ecological footprint calculating tool prepared by Redefining Progress and Earth Day Network (2009), for children is used. There are 11 questions in total in this calculating tool prepared according to the components of ecological footprints in categories such as food (4 questions), goods and service (1 question), transportation (2 questions), waste (1 question) and energy (2 questions). In the content of the questions of this calculating tool, there are questions such as whether the food

consumed by students in breakfast and dinner is animal product or herbal, how much of the food being consumed is packed and processed, how many kilometres of way the food gets over until it comes to our tables approximately, the means of transport they prefer to get to school (on foot, riding a bicycle, using public transport vehicles, or private cars), how much waste they produce each year, what can be done to produce less waste, what sources of energy they use at home and in school (natural gas, solar energy, wind) and if they save energy, how they realize this (using energy saving lamps, insulation). This web based calculating tool gives numeric data about how many planets they would need if they went on living like this with their own individual ecological footprints after answering all the questions.

Analysis of the Data

In the study, the relation between the primary students' ecological footprints points' means and their components is tested by descriptive statistics technique before and after the research. Whether the pre-test and post-test points means of the primary students differ according to independent variables such as sex and class is tested by t-test for relevant samplings.

III. CONCLUSION & DISCUSSION

The conclusions of the study indicate that ecological footprints of the primary school students before ecological footprint education according to 5E learning cycle model independent from class level and sex are above the world and country mean. Since big ecological footprint can be interpreted as exceeding world's global lifting capacity and as it expresses that we are constantly consuming natural resources unlimitedly, after ecological footprint education it can be said that students would like to reduce their footprints in the light of data in their minds. Before the research, it is seen that the biggest effect on the value of students' ecological footprints is made by transportation area. After the operations suitable for 5E learning method in the study, it is seen that values of all components composing the ecological footprints of the primary school students participated in post-test. As supporting the conclusions of this study, Keleş, Uzun & Özsoy (2008), after the study carried out with the teacher candidates, found out that the means of ecological footprints of the students are 1.34 global hectares more than in Turkey. It is found out that, while the biggest effect is done by food component to teacher candidates' ecological footprints, with a contrast to the conclusions of this study, the least effect is done by transportation area.

When total ecological footprints points are evaluated according to sex, both males' and females' post-test ecological footprints points are found to be lower than their pre-test points. In the light of these findings, during the teaching suitable for 5E learning method, it is possible to say that the data given to the students and activities carried out results in both male and female students' ecological footprints points decrease. Akıllı et al.(2008), states that ecological footprints rates do not change according to sex. It can be said that 5E learning model's being productive

for all students independent from sex is one plus of this model. This finding is significant as it shows what kind of teaching model should be used to inform primary school students about ecological footprints and sustainable life and what to do to reduce their ecological footprints and preferred teaching method's effectiveness in terms of ecological footprint education.

When the total ecological footprint points of the primary school students are compared according to their class levels, it is found out that post-test points are lower than pre-test points in all class levels. According to these data, during the teaching of the lesson prepared suitable for 5E model, the data given to the students and activities carried out are found to be effective for all class levels and it is possible to say that they cause their ecological footprints points to decrease. When the conclusions of the study are handled, it can be seen that ecological footprints education given to students starting from primary school support students efforts to reduce their negative effects on nature.

In the light of this study's findings, when the significance of the education of ecological footprints and sustainable life that should be started from primary school level, it is suggested that education activities carried out in this study should be applied for the students from other levels, different education models' effectiveness should be tried and in primary book sets and science technology course teaching programmes by the acquirements about ecological footprints and sustainable life appropriate activities should be prepared for the students in accordance with their levels.

Türkiye’de Eğitim Derneklerinin Sorun Alanlarının Değerlendirilmesi

The Evaluation of Problem Areas of the Educational Associations in Turkey

Levent Eraslan¹
Kırıkkale Üniversitesi

Seydi Battal Bertlek²
Öğretmen

Özet

Dernekler sivil toplum alanının çok yaygın bir örgütlenme biçimidir. Derneklerin kurulma kolaylıkları ve etki alanlarının geniş olması tercih edilme nedenleri arasındadır. Tarihsel olarak da köklü bir geçmişe sahip olan dernekler, Cumhuriyet öncesi ve sonrası dönemde var olmuş ve etki alanlarını genişletmiştir. Bu bağlamda toplumsal yaşamın her alanında kurulan dernekler, Türkiye’de özellikle eğitim alanında artarak çoğalmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, ülkemizdeki eğitim amaçlı derneklerin sorun alanlarını ortaya koymak ve değerlendirmektir. Eğitim alanında Kırıkkale ve Çorum illerinde faaliyet gösteren 17 adet eğitim amaçlı dernek, araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmış ve 20 adet dernek yöneticisi ve üyesi ile görüşme yapılmıştır. Ayrıca dernek ortamları da gözlemlenerek eğitim derneklerinin işleyiş şekilleri ve sorunları değerlendirilmiştir. Bunlara ek olarak derneklerin tanımı ve gelişimi hem tarihsel bağlamda hem de Türkiye özelinde ele alınmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre Türkiye’de eğitim derneklerinin hızlı bir gelişim sürecine sahip olduğu fakat çeşitli alanlarda da problemlerinin bulunduğu görülmektedir. Ekonomik alan başta olmak üzere, bu problem alanları, devlet ile ilişkiler, toplumsal destek ve iletişimsizlik şeklinde sıralanmıştır. Ayrıca dernek çalışmalarının sistematik yapılmadığını, hem dernek üyeleri arasında hem de diğer dernekler arasında etkili bir iletişim ve koordinasyonun bulunmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: Eğitim, Sivil Toplum Kuruluşları, Eğitim dernekleri

¹ Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi ABD Başkanı.

² Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Uzmanı, Öğretmen

Abstract

Associations are very common form of an organization of civil society. Associations are to be preferred especially because of their establishing facilities and domain widths. Associations that have a deep-rooted history have been existed in Pre-Republic and after Republic and increased their domain areas. Related to this, the number of associations especially educational associations are increasing in all areas of the social life, especially in the educational area.

The purpose of this study is to investigate and evaluate the problem areas of the educational associations in our country. Seventeen educational associations in Çorum and Kırıkkale were the working group of the research. Interview technique of qualitative research methods were used and 20 administrators and members of associations were interviewed. Furthermore, the functions and problems of educational associations are emphasized by observing in associations’ own places. The description and historical development of associations are discussed not only in terms of history but also in terms of Turkey specifically.

According to conclusions of the research, education associations have a quick development process in Turkey but some problems are observed at various areas. These problem areas ranged as, especially economy, relations with the state, social support and non-communication. Moreover, it has been concluded that workings of associations are not systematic, effective communication and coordination doesn’t exist among both members of association and other associations.

Key words: Education, Civil Society Organizations, Educational Associations

I. GİRİŞ

Bireylerin ortak bir problem alanının çözümü ya da amaçları doğrultusunda bir araya gelerek oluşturdukları yapılanmalar toplumun sivil boyutunu oluşturmaktadır. Bu yapılanmalar dernek, vakıf, sendika, kooperatif, birlik gibi isimler almaktadır. Günümüzde demokrasinin hâkim olduğu toplumlarda devletten bağımsız kâr amacı gütmeyen toplumun yararına farklı birçok alanda faaliyet gösteren binlerce sivil toplum kuruluşu bulunmaktadır. Bu kuruluşlar arasında dernekler en çok gündemde olan örgütlenme biçimidir. Kavramsal olarak dernek; “Kazanç paylaşma dışında, kanunlarla yasaklanmamış belirli ve ortak bir amacı gerçekleştirmek üzere, en az yedi gerçek veya tüzel kişinin bilgi ve çalışmalarını sürekli olarak birleştirmek suretiyle oluşturdukları tüzel kişiliğe sahip kişi toplulukları” olarak tanımlanmıştır (Dernekler Dairesi Başkanlığı, 2006).

Dernekler, eğitim, çevre, sağlık, kadın hakları, gençlik gibi toplumsal alanlarda, savunuculuk, izleme ve gündem oluşturma vb. amaçlarla faaliyet göstermektedir. Bu toplumsal alanlardan eğitim; derneklerin doğrudan ya da dolaylı olarak ilgisini çekmekte ve dernekler eğitim alanını doğal çalışma alanı olarak görmektedirler. Eğitim dernekleri, kuruluş, faaliyet alanı ve amaçlarına göre çeşitlilik göstermektedir. Bu çeşitlilik derneklerin sayısına yansımakta özellikle son yıllarda genel olarak derneklerin; özelde ise eğitim alanındaki derneklerin sayısında artış gözlenmektedir. İçişleri Bakanlığı Dernekler Dairesi Başkanlığı (2010) verilerine göre Türkiye genelinde 2000 yılında 60931 olan dernek sayısı 2002

yılında 68155, 2004 yılında 69439, 2006 yılında 73378, 2008 yılında 80200 ve 2010 yılında ise 83567 adet olmuştur. Bu durumun oluşumunda sivil toplum kuruluşlarının yaygın bir söylem aracı olarak kamuoyunda görmesi, eğitim alanında etkinlik göstermenin derneklere tanınma ve imaj bağlamlarında getirdiği pozitif katkı ve saygınlık ile yasal mevzuatın kolaylaştırıcı nedenleri etkili olmaktadır. Bu nicel artışın önemli bir etkileyeni de Avrupa Birliği'ne giriş sürecidir. Bu artış, toplumun sivilleşmesi açısından memnuniyet verici görülmekteyken, bu noktada nitelik problemi karşımıza çıkmaktadır. Türkiye'de 2009 yılı istatistiklerine göre etkin olarak 2387 eğitim derneği bulunmaktadır. Bu derneklerin sayısı artmakta ve tali olarak binlerce dernek, eğitim ile ilgilenmektedir. Bu genişleyen yapının temel özelliklerinin ve sorun alanlarının belirlenmesi, bu araştırmanın temel çıkış noktasıdır.

Bu çalışmada yaygın bir sivil toplum örgütlenme biçimi olan derneklerin tarihsel gelişimine, özellikleri ve işleyişleri ile istatistiklerine yer verilmiştir. Ayrıca eğitim derneklerinin sorun alanları da çeşitli boyutları ile tartışılmıştır

Eğitim alanı dernekleşme ile ilgili olarak çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Yatlı (2003) tarafından hazırlanan "Sivil Toplum Kuruluşlarının Eğitim Katkısı" adlı çalışmada, İstanbul'da faaliyet gösteren eğitim amaçlı kurulan 40 derneğin öğretim kademelerinde yapmış oldukları etkinlikler incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre İstanbul'da eğitim sorunlarının çözümünde devlet ve özel sektörden sonra sivil toplum kuruluşlarının etkin olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Yatlı, 2003). Kaya'nın "Sivil Toplum Kuruluşları Tartışmaları-Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Örneği" adlı çalışmasında ise Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği yapı, işleyiş ve örgütlenme bazında incelenmiştir. Kaya (2002)'ya göre Türk toplumunun çağdaşlaşmasında sivil toplum kuruluşları önem arz etmektedir. ÇYDD de bu misyon ile Türk toplumunda çağdaşlaşmanın söylem ve argümanlarını öne çıkartan, demokrasi, birey hakları, laiklik gibi çağdaş değerleri ülkede yaygınlaştırmayı amaçlayan bir kuruluştur (Kaya, 2002). Çankaya (2005) tarafından hazırlanan "Sivil Toplum Örgütlerinin Eğitim Amaçlı Faaliyetleri" adlı çalışması, sivil toplum kuruluşlarının eğitim amaçlı faaliyetlerini ön plana çıkarmak, bu tür faaliyetlerin önemini vurgulamak amacıyla yapılan bir alan araştırmasıdır. Sivil toplum kuruluşlarının eğitim, sosyalleşme, kültürel, ekonomik alanındaki faaliyetlerinin okul faaliyetlerinin yanında küçümsenemeyecek düzeyde olduğu gözlenmiştir (Çankaya, 2005).

Derneklerin Tarihçesi

Derneklerin ilk oluşumu Roma dönemine değin uzanmaktadır. Roma döneminde dernekler, "collegium" ve "sodalitas" şeklinde ikiye ayrılmıştır. Collegiumlar, esnaf ve tacirlerin kurduğu derneklerdir. Belli bir iş kolunda ya da ticari bir alanda faaliyet gösteren kişilerin karşılıklı yardımlaşmalarını sağlamak ve ortak yararlarını korumak için kurulmuştur. Devlet hizmetinde çalışan memurlar da

bu tip dernekler kurma yoluna gitmişlerdir. Meslek birliklerinin (collegium) ortaya çıkışı ise Krallık dönemine Roma’nın İkinci Kralı Numa Pompilius zamanına kadar geri gitmektedir. Bu dönemde çıkartılan 12 Levha Kanunu dernek kurma özgürlüğünü getirmiştir. Sodalitaslar ise dini derneklerdir. Tanrılar için törenler düzenlemek, dini bayramları kutlamak gibi amaçları olan bu derneklerin kurulması izne bağlanmıştır (Küçük, 2005). Derneklerin Batı dünyasındaki gelişim zemini olarak kabul edilen Roma dönemi kavramın zengin, aynı zamanda köklü geçmişine de vurgu yapmaktadır. Buna göre Türkiye’de ise dernekleşme bu denli köklü bir geçmişe sahip olmasında Osmanlı İmparatorluğu’ndan gelen bir dernekleşme geleneğinin katkısı bulunmaktadır.

- Cumhuriyet Öncesi ve Sonrası Dönemde Dernekleşme

Türkiye’deki dernekleşmenin gelişimi iki dönemde incelenebilir. Bunlardan ilki günümüz uygulamalarına da kaynaklık yapan Cumhuriyet öncesi dönem, diğeri ise Türkiye Cumhuriyeti’nden günümüze uzanan dönemdir.

- Osmanlı (Cumhuriyet Öncesi) Dönem

Türkiye’de dernekleşmenin başlangıcını Osmanlı İmparatorluğu döneminden başlanarak incelenmesi hem derneklerin köklü bir geleneğe sahip olmaları hem de bu geleneğin nasıl oluştuğunun anlaşılmasına katkı verecektir.

Osmanlı İmparatorluğu’nda modern anlamda ilk sivil toplum örgütleri olarak ortaya çıkan kuruluşlar Tanzimat döneminde kurulan derneklerdir. Kıta Avrupası’nda dernek, cemiyet, kulüp ve sendika gibi yapılanmaların köklü bir tarihsel geçmişi bulunmaktayken, Osmanlı’da yaygın ve etkin olarak, ticaretin artması, sanayileşme ve kentleşme gibi gelişmelere paralel olarak 19. yüzyılda ortaya çıkmıştır. Esas itibari ile 1839 Tanzimat Fermanı ile başlayan toplumsal değişim, dernekleşmeye de yansımış ve bu eğilim 1856 Islahat Fermanı ile artmıştır. 1880’li yılların başından itibaren Müslümanlar arasında dernekleşme bir yandan devlet teşviki ile ticaret ve ziraat odaları kurmak diğer yandan gizli siyasal cemiyetler oluşturmak şeklinde kendisini göstermiştir. 1890’lı yıllar ise spor derneklerinin kurulmaya başladığı yıllardır. Çok uluslu bir yapı arz eden Osmanlılarda özellikle 1850’lerden sonra Rum ve Yahudilerin de yaygın olarak cemiyetler oluşturduğu görülmektedir (Alkan, 2003).

1876 öncesinde olduğu gibi, 1876 Anayasası’nda da dernek gibi yapılanmalar açık olarak düzenlenmemiştir. Bu nedenle Tanzimat ve I.Meşrutiyet döneminde kurulan cemiyet ve dernekler ya padişahın “irade-i seniyye”si ile ya da hükümetten izin alınarak kuruluyordu (Tosun, 2001).

Meşrutiyet ile birlikte dernekleşme hareketleri hız kazanmıştır. Osmanlı sınırlarında yaşayan etnik gruplar örgütlenme yoluna gitmişler ve daha sonraları bu dernekleşme hareketleri artarak devam etmiştir. Bu dernekleşme sürecinde Osmanlı modernleşme sürecinin getirdiği reform ve yenilikler beraberinde “entelektüel-bürokrat” olarak tanımlanan bir aydın (münevver) grubun önemli etkileri olmuştur. Bu aydın grup, Osmanlı modernleşmesinin bir aracı olarak kendilerini değişimin

simgesi ve kanalı olarak görmekte ve bu doğrultuda çeşitli yapılar oluşturmaktadır. “Toplumun yaşadığı sorunlar üzerinde fikir üreten, bu sorunları bir aydın olarak yakından gözlemiş bu grup üyeleri, yayımladıkları süreli yayınlar dışında “İlmî ve meslekî cemiyetler” çerçevesinde biraraya gelerek düşüncelerini bir grup hareketine dönüştürmüşlerdir. Bu bilimsel toplulukların oluşumu sivil inisiyatif bağlamında gerçekleşmiştir.³ Bu genişleme süreci yasal düzenlemeyi gerekli kılmış ve ilk yasal düzenleme 1908 Meşrutiyet Anayasası’nda görülmüştür (Toksöz, 1971).

Osmanlı modernleşme sürecinde devletin yapısal özelliklerinde ve uygulamalarında yapmış olduğu yenilikler ve halka verdiği bazı haklar sivil toplumun görece olarak etkisini artırmasına neden olmuştur. Sivil toplum hareketleri anlamında en renkli dönem olan II. Meşrutiyet döneminde, toplumsal yaşamın bazı kesimlerinin örgütlenmeye gittikleri ve çeşitli yapılanmalar oluşturdukları görülmektedir. Öyle ki bu coğrafyada daha önce bir araya gelmeleri yasak olan kişiler bir cemiyet adı altında örgütlü olarak faaliyet göstermeye başlamışlardır. “Cemiyetler Dönemi” olarak da betimlenen bu süreçte kadın örgütlenmeleri, işçi örgütlenmeleri, esnaf, memur, gençlik ve öğrenci örgütlenmeleri bu dönemin özgürlükçü atmosferinin karakteristik örnekleridir (Eraslan, 2008).

Bu gelişmeler ışığında, derhal mehz kanunlar dikkate alınarak hazırlanan 3 Ağustos 1325 (1909) tarihli Cemiyetler Kanunu yürürlüğe girmiştir (Özsunay, 1982). Hukuk tarihimizde derneklerle ilgili yasaların ilki 1909 yılında yapılmıştır. II. Meşrutiyet Anayasası’na dayanılarak çıkarılan yasa “Cemiyetler Kanunu” adını taşımaktadır. Var olan örgütlenmeleri denetim altına almayı amaçlayan ve genelde kısıtlayıcı yönde düzenlemeler içeren 3 Ağustos 1909 tarihli Cemiyetler Kanunu 14 Temmuz 1938 tarihine kadar yürürlükte kalmış, ancak; 15 Ekim 1923 ve 20 Aralık 1923 tarihlerinde değişikliğe uğramıştır (Akın, 1971).

Yukarıda özetlenen Tanzimat dönemi ile başlayan ve özellikle II. Meşrutiyet dönemi ile yükselişe geçen sivil örgütlenme süreci, yeni kurulacak olan Cumhuriyete kuvvetli olmasa da bir sivil toplum mirası bırakmıştır.

³Bu cemiyetlerden bazıları da günümüzdeki bazı STK’ların temelini teşkil etmiştir. Bu cemiyetler; Beşiktaş Cemiyet-i İlmiyesi (1820), Encümen-i Daniş (1851), Cemiyet-i İlmiye-i Osmânîye (1861), Cemiyet-i Tedrisiye-i İslamiye (1864), Cemiyet-i İlmiye (1879), Osmanlı Mühendis ve Mimar Cemiyeti (1908), Yeni Muhit’ul Maarif Cemiyeti (1910), Türk Bilgi Derneği (1914), İlim ve Umrân-ı Sinai Cemiyeti (1919) şeklindedir. (İsmail Doğan, “Osmanlı Bilimsel Topluluklarının Türkiye’deki Bilim Eğitimine Etkileri”. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 1993, Cilt 26, S. 1, s. 131-149).

- Cumhuriyet Dönemi

Türkiye Cumhuriyeti bir önceki dönemin dernekleşme mirasını özellikle Batılılaşma hedefine erişebilmek için aracı bir yapı olarak kullanmıştır. Bu çerçevede Türk Eğitim Derneği, Türkiye Kızılay Derneği, Türk Hava Kurumu, Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü, Türkiye Yardım Sevenler Derneği ve Resmî Darülaceze Kurumları ile Darüşşafaka Cemiyeti ve Yeşilay Derneği oluşturulmuştur (Eraslan, 2008).

Bu dönemde dernekleşmenin yasal düzenleme sürecine bakıldığında, 1926 yılında çıkartılan 743 sayılı, Medenî Kanun görülmektedir. 1909 tarihli Cemiyetler Kanunu'nun, aykırı olan hükümleri yürürlükten kaldırılmış, aykırı olmayan, bütünüyle hükümler bakımından 743 sayılı Medenî Kanun ile birlikte yürürlükte kalmaya devam etmiştir (Saymen, 1944). Bu dönemde çıkarılan en önemli kanunlarından biri olan 1926 tarihli Medenî Kanun'un ikinci faslı "Cemiyetler" başlığı altında derneklere ayrılmıştır. 1909 tarihli Cemiyetler Kanunu ile Medenî Kanun arasındaki bu ilişki, 1938 yılında çıkarılan 3512 sayılı Cemiyetler Kanunu'na değin sürmüştür. 1938 yılında çıkarılan 3512 sayılı Cemiyetler Kanunu'nun ilk şekli, o ana kadar bahsi geçen kanunlarda mevcut olan dernek kurmada serbestliği kaldırmış ve izinli kurulma şartını getirmiştir. Gerçi bu kanundan önceki dönemin hukuk uygulamalarında da fiilen izin sistemi egemen olsa da en azından mevcut hukuk serbestlik ilkesini öngörmüştür (Akın, 1971).

Bu dönemde yeni devletin kurucusu **Büyük Atatürk**'ün uhdesinde kurulan Türk Eğitim Derneği (TED) Cumhuriyetin getirdiği yenilikleri halka aktarımı için araçsal bir görev taşımış aynı zamanda fakir ama başarılı öğrencilere eğitim olanağı sunmuştur (Eraslan, 2008).

1961 Anayasası'na değin dernekler ile ilgili çeşitli düzenlemeler yapılırsa da özgürlükçü demokratik düzen içerisinde dernek kurma hakkı ve bir araya gelme özgürlüğünü kişinin temel hakları ve özgürlükleri kapsamında görme yeni anayasada yer almıştır. Böylece dernekleşme alanında önemli gelişmeler yaşanmıştır (Özsunay,2003). Bu bağlamda yasal gerekliliklere sahip herkes, önceden izin almaksızın dernek kurma hakkına sahip olmuştur. 1961 Anayasası herkesin düşünce ve kanaatlerini hür bir şekilde sözlü, yazılı veya farklı bir şekilde açıklayabildiği ve yayabildiği bir anayasa olma özelliği taşımıştır. Bu özgür ortam derneklerin sayılarına da yansımıştır. Yıllara göre incelediğinde 1961-1971 tarihleri arasında dernek sayılarında önemli bir artış görülmüş ve bu artış anayasal hak ve özgürlüklere dayandırılmıştır. On yıl kadar süren bu süreç, 1972 tarih ve 1630 sayılı Dernekler Kanunu ile daraltılmıştır. Türk toplumsal tarihi açısından buhranlı bir ara dönem olan 1970'li yıllarda çıkan bu kanun, dernek özgürlüğünü sınırlayıcı ve denetim altında tutan bir karakter taşımıştır (İçişleri Komisyon Raporu, 2004). 1630 sayılı kanunda da bir önceki dönemde sağlanan hak ve hürriyetler geri alınmış ve 1961 Anayasası ile getirilen özgürlükler ile oluşan toplumsal yaşamda örgütlenme hakkı 12 Mart Muhtırası ile kısıtlanmıştır.

1982 Anayasası çerçevesinde ise sivil toplumun temel taşları olarak tanımlanabilecek temsili kuruluşların siyaset yapması yasaklanmıştır. Sendikalar,

odalar, meslek odaları, üniversiteler her türlü gönüllü kuruluşlar, siyaset yapması yasaklanan kuruluşlar arasındadır. Ayrıca bu dönemde siyasi partilerin de doğrudan kayıtlı üye kitlesi dışında, bir taban ile ilişki kurmasını sağlayabilecek yan kuruluşlar kapatılmıştır (Öncü, 1991). Buna göre 1982 Anayasası dernek, sendika ve siyasal partilerin faaliyet gösterebilecekleri alanları kısıtlayan, faaliyetlerini düzenleyen, STK'lara üye olmayı zorlaştıran, anayasal ve yasal değişiklikler getirmiştir. Türkiye'de askerî müdahalelerin ardından sivil yaşamı, ifade ve düşünce özgürlüğünü kısıtlama neredeyse bir gelenek hâline gelmiştir. 1971'deki askerî müdahaleden sonra da yapılan değişiklikler de bu anlayış çerçevesindedir (Eraslan, 2008).

Anayasanın dernek kurma ile ilgili 33. Maddesi ise 1995 ve 2001 yıllarında yapılan değişikliklerle yeniden düzenlenmiştir. Maddenin yeni halinde, herkesin önceden izin almaksızın dernek kurma ve bunlara üye olma ya da üyelikten çıkma hürriyetine sahip olduğu ve hiç kimsenin bir derneğe üye olmaya ve dernekte üye kalmaya zorlanamayacağı esası benimsenmiştir. 1999 yılında, Türkiye'nin, Helsinki'de yapılan Avrupa Birliği Toplantısı'nda, üyelik için aday olarak kabul edilmesi ile Türkiye yine, yeni bir döneme girmiştir. Türkiye ile ilgili olarak "Katılım Ortaklığı Belgesi", 8 Mart 2001 tarihinde Avrupa Birliği Konseyi tarafından resmen kabul edilmiştir. Bunun üzerine; Bakanlar Kurulunca, geniş bir siyasi ve ekonomik reform gündemi içeren, "Avrupa Birliği Müktesebatı'nın Benimsenmesi İçin Ulusal Program" 19 Mart 2001'de kabul edilmiştir (Altaş, 2002).

07.10.1983 tarihinde yürürlüğe giren 2908 sayılı Dernekler Kanunu 1630 sayılı eski Dernekler Kanunu'nu ve bu kanunun tüm ek ve değişikliklerini yürürlükten kaldırmıştır. 2908 sayılı Kanununun 1. Maddesinde ; "...kazanç paylaşma dışında, kanunlarla yasaklanmamış belirli ve ortak bir gayeyi gerçekleştirmek üzere, en az yedi gerçek veya tüzel kişinin (değişiklikle eklenmiştir), bilgi ve çalışmalarını sürekli olarak birleştirmeleri suretiyle oluşturdukları tüzel kişiliğe sahip kişi toplulukları" dernek olarak tanımlanmıştır. Kanuna göre hiç kimse bir derneğe üye olmaya ve dernekte üye kalmaya zorlanamaz. Her üye istifa hakkına sahiptir. Yeni kanunla birlikte 2908 sayılı yasada 2002 yılında yapılan değişikliklere paralel olarak dernekleşmeye daha sivil bir bakış getirilmiştir. Yeni Dernekler Kanunu ile "dernek kurmayı bir asayiş, bir güvenlik olayı kabul eden, halkın örgütlenmesini güvenlik meselesi olarak gören" (Yazıcıoğlu, 2001) anlayış yerini daha özgürlükçü bir yaklaşıma bırakmıştır. Yeni kanun, derneği tanımlarken 2908 sayılı kanunun değişik halindeki tanımı tekrar etmiştir.

Dernekleşme sürecinin yasal ve tarihsel boyutu analiz edildikten sonra araştırmanın temel amacı olan eğitim dernekleri aşağıda incelenmiştir.

Eğitim Dernekleri

Eğitim alanında sivil yapılanmaların oluşturulması tarihi bir geleneğe sahiptir. Bu alanda Osmanlı devletinde ve öncesinde Ahi teşkilatlanmalarında, esnaf localarında ve özellikle vakıf uygulamalarında çok önemli sivil uygulamalar

yapılmıştır. Eğitim alanının bu köklü birikimi ve faaliyet zemini Cumhuriyet’in erken döneminde de kullanılmış bu bağlamda oluşturulan bazı dernekler yeni ideolojinin toplumsal yaşama aktarılmasında etkin olarak kullanılmıştır. Eğitim, Türkiye’de faaliyet gösteren sivil toplum kuruluşlarının (STK) ilgi alanı içerisinde. STK’ların çoğu eğitim kavramına atıflar yaparak ve toplumun eğitim sorunsalına yönelik proje ve kampanya düzenlemeyi kendilerine misyon edinmişlerdir. Eğitim alanında faaliyet göstermek STK’lara saygınlık ve tanınma olanağı sağlamaktadır. Medyanın ve kamuoyunun eğitim ile ilgili faaliyetlere göstermiş olduğu ilgi ve toplumun eğitim alanındaki ihtiyaçları, STK’ları bu alana yöneltmektedir. Türkiye’de eğitim alanında örgütlenmeler ağırlıklı olarak dernekleşme biçiminde olmaktadır (Eraslan, 2008).

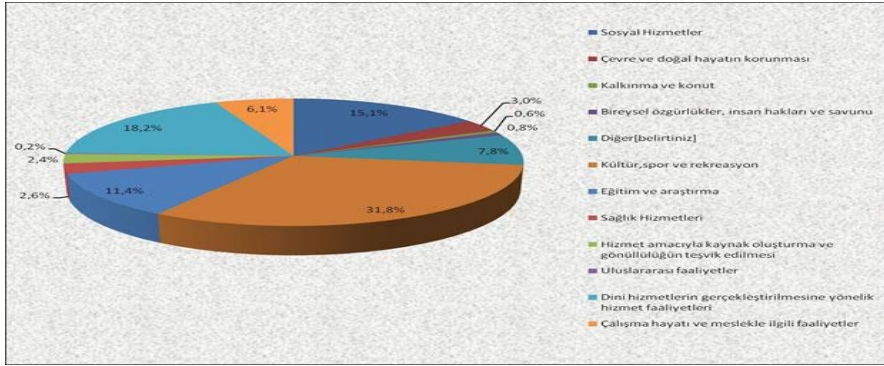
Eğitim dernekleri, kuruluş, faaliyet alanı ve amaçlarına göre çeşitlilik göstermektedir. Özellikle son yıllarda genel olarak derneklerin; özelde ise eğitim alanındaki derneklerin sayısı artış göstermektedir. Bu durumun oluşumunda sivil toplumun yaygın bir söylem aracı olması, eğitim alanının derneklere getirdiği pozitif katkı ve prestij ile yasal mevzuatın kolaylaştırıcılığı etkili olmaktadır. Türkiye’de eğitim alanında faaliyet gösteren dernekler tasnif edildiğinde on farklı kategorinin oluştuğu görülmektedir. Bu kategoriler aşağıdaki tabloda gösterilmektedir (Eraslan, 2007):

Tablo 1: Kuruluş, Faaliyet Alanı ve Amaçlarına Göre Eğitim Derneklerinin Tasnifi

1.	Eğitim-Araştırma-Proje Dernekleri
2.	Okul-Koruma-Geliştirme Dernekleri
3.	Mezunlar Dernekleri
4.	Dini Eğitimi Destekleme Dernekleri
5.	Yöre-Bölge-Şehir Eğitim Destekleme Dernekleri
6.	Engelli-Özel Eğitim Dernekleri
7.	Çevre ve Sağlık Eğitimi Dernekleri
8.	Deprem-Arama Kurtarma Eğitimi Dernekleri
9.	Burs Eksenli Dernekler
10.	Uzmanlık Eğitimi Eksenli Dernekler

Yukarıdaki dernekler kendi kuruluş amaçları doğrultusunda hizmet etmektedirler. Eğitim derneklerinin toplumsal projeler üretme ve geliştirme, savunuculuk ve muhalefet yapma, Milli Eğitim Bakanlığının programlarını takip etmek gibi rolleri de vardır. Toplumunu bilinçlendirerek eğitime katkı sağlamaktadırlar. Eğitim, toplumun her kesimini ilgilendirdiğinden dolayı, yapılan faaliyetler toplum nezdinde geniş kitlelere ulaşabilmektedir.

Türkiye’deki derneklerin faaliyet alanlarına göre dağılımı incelendiğinde karşımıza şöyle bir tablo çıkmaktadır:



Grafik 1: Derneklerin faaliyet alanlarına göre dağılımı

(Kaynak: İçişleri Bakanlığı Dernekler Dairesi Başkanlığı, 2010)

Yukarıdaki tablo incelendiğinde % 31,8 lik pay ile kültür, spor ve rekreasyon dernekleri ilk sırayı yer almaktadır. Bunu % 15,1 lik pay ile sosyal hizmetler ve % 11,4 pay ile eğitim ve araştırma amaçlı dernekler takip etmektedir. En az payı ise uluslar arası faaliyet gösteren dernekler almaktadır.

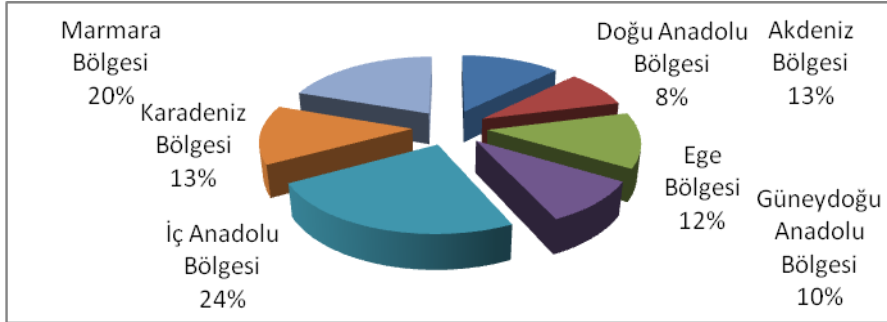
Tablo 2: 2004-2009 Yılları Arası Türkiye Geneli Eğitim Derneklerinin Faaliyet Durumu

	Açık	Kapalı
2004 Yılı	301	114
2005 Yılı	699	273
2006 Yılı	1086	398
2007 Yılı	1487	392
2008 Yılı	1961	344
2009 Yılı	2387	243

Bu tabloya göre 2004 yılında açık dernek sayısı 301, 2005 yılında 699, 2006 yılında 1086, 2007 yılında 1487, 2008 yılında 1961 ve 2009 yılında 2387 olmuştur. 2004 yılından 2005 yılına % 133'lük bir artış gözlenmiştir. 2005 yılından 2006 yılına kadar ise % 55'lik bir artış olmuştur. 2006 yılı ile 2007 yılı arasında % 36'lık bir artış olmuştur. 2007 ile 2008 yılları arasında % 31'lik artış gözlemlenmiştir. 2008 ile 2009 arasında ise % 21'lik bir artış olmuştur. Ortalama olarak ülke genelinde bütün iller baz alındığında son beş yılda eğitim amaçlı derneklere % 55'lik bir artış olmuştur.

Son altı yıl içerisindeki açık dernek sayısı toplamı 7921 adettir. Kapalı olan dernek sayısı ise 1764 adettir. 2009 yılı itibariyle ülkemizde eğitim amaçlı olarak 2387 dernek faaliyet göstermektedir. 2004'ten 2007 yılına kadar kapalılık oranlarında bir artış mevcut iken 2007'den itibaren bir düşüş olduğu gözlemlenmiştir.

İçişleri Bakanlığı verilerine göre Türkiye’de faal olan dernek sayısı 926 ile en çok Ankara ilinde bulunmaktadır. Bunu 836 ile İstanbul takip etmektedir. Konya 233 dernek sayısı ile 3. sırayı alırken, İzmir 243 ile 4. ve Diyarbakır 233 adet ile ilk beş içinde yer almaktadır. En az dernek ise 3’er adetle Bolu ve Erzincan illerindedir. Iğdır’da 5 ve Çankırı ile Edirne illerinde 6’şar dernek faaliyet göstermektedir. Dernek dağılımları bölge bölge incelendiğinde şu tablo ile karşılaşmaktayız:



Grafik 2: Türkiye’deki Eğitim Derneklerinin Bölgelere Dağılışı

Ülke genelinde derneklerin dağılımı bölge bölge incelendiğinde 2009 yılı itibariyle en fazla 560 adet ile İç Anadolu Bölgesi 1. sırada yer almaktadır. Marmara Bölgesi 459 ile 2. ve 310 adet ile Karadeniz 3. sırada yer almaktadır. Akdeniz Bölgesi 294 sayı ile 4., Ege Bölgesi 291 ile 5., Güneydoğu Bölgesi 224 ile 6. sırada yer almaktadır. En az eğitim dernek sayısı ise 198 adet ile Doğu Anadolu Bölgesi’ndedir.

Derneklerin tarihi ve genel yapı özellikleri analiz edildikten sonra eğitim derneklerinin amaç, yapı, politika ve işleyişleri ile sorun alanlarını içeren alan araştırması aşağıda verilmiştir.

II. YÖNTEM

Bu araştırma nitel araştırma biçimi olan olgu bilim deseninde yapılmıştır. Bireylerin bir olguya ilişkin yaşantılarını, algılarını ve bunlara yüklediği anlamları ortaya çıkarma olgu bilim araştırma deseninin amacıdır. Olgu bilim deseninde en çok kullanılan veri toplama aracı görüşmedir (Şimşek ve Yıldırım, 2006). Olgu bilim araştırmalarında veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışı vurabilecek bireyler ya da gruplardan seçilmektedir. Bu tanımdan yola çıkarak, bu çalışmada 20 kişi ile görüşme yapılmıştır.

Görüşme yöntemi, literatürde birçok sınıflama ve farklı biçimlerde görülmektedir. Bu çalışmada Mayring (2002)’in önerdiği problem merkezli görüşme veri toplama yöntemi olarak seçilmiştir. Problem merkezli görüşme akış

şeması, problem analizi, görüşme formunun yapılandırılması, görüşme sorularının denenmesi, görüşmenin uygulanması (görüşme soruları, sondalar, spontan sorular) ve kayıt altına alma aşamalarından oluşmaktadır (Mayring, 2002).

Sivil toplumun kavramsal özellikleri, derneklerin kuruluş amacı, fırsatları, başarıları, tanıtım ve etkinlik alanları ile sorun alanlarını içeren önceden yapılandırılan 15 görüşme sorusu, dernek yönetici ve üyelerine yöneltilmiştir. Görüşme soruları amaç, yapı, politika ve işleyiş olarak 4 ana tema şeklinde gruplanmıştır. Bu dört ana temayı ayrı ayrı açıklayıcı olarak şu başlıklar ortaya çıkmıştır. Derneklerin amacıyla; genel olarak sivil toplum tanımı, kendi üyesi oldukları derneklerin kuruluş **amacı** temasında amaçlarını yerine getirmek için fırsat sahibi olabilmeye durumu; faaliyetlerini gerçekleştirdikleri dernekleri başarılı bulma durumu şeklinde alt başlıklara ayrılmıştır.

Derneklerin **yapı** temasında; üyesi oldukları derneklerin; üye sayısı; kadın ve erkek üyelerin sayısal durumu; eğitimci üye sayısı durumudur. Sivil toplumcu bir yapı oluşturabilme durumu şeklinde alt başlıklara ayrılmıştır.

Derneklerin **politika** temasında; üyesi oldukları derneklerin yönetim biçimleri (demokratik, belirli bir grup ile sınırlı, tek elden, kararların eleştiriye açık olma durumu, farklı görüşlere açık olma durumu), derneklerin tanıtımının yapılma şekli, derneklerin faaliyet türleri (bilgilendirici, izleme, gündem oluşturma, kurs yardım etmeye dönük), eğitime en çok katkıda buldukları alan ve diğer sivil toplumlarıyla iletişim halinde olma durumu şeklinde alt bölümlere ayrılmıştır.

Derneklerin **işleyiş** temasında kaynak üretme şekilleri; derneklerin kaynaklarını elde etme türlerinin neler olduğu, devletten destek alma durumları ve devletten destek almayı sivil toplum kuruluşu olarak nasıl karşıladıkları şeklinde alt başlıklara ayrılmıştır. Derneklerin görevlerini yerine getirirken sıkça karşılaştıkları problem alanları durumunu belirlemeye yönelik alt başlık olarak ayrılmıştır.

Katılımcılardan görüşme yapılmadan önce ses kaydı için izin istenmiştir. Yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Daha sonra araştırmacı tarafından çözümlenmiştir. Bazı dernek yöneticisi seslerinin kayıt altına alınmasını istemedikleri için sorularının cevapları yine önceden hazırlanan cevap kağıtlarına yazılı olarak not edilmiştir. Görüşmeler dernek merkezlerinde ve yönetici veya üyelerin iş yerlerinde yapılmıştır. Genellikle sorulan sorulara içtenlikle cevaplar verilmiştir. Bazı katılımcıların tedirginliklerinden ve belirtmedikleri çekincelerinden dolayı kısa şekilde cevaplamalar da yapılmıştır. Genel olarak belirlenen soruların dışına çıkmamış, fakat sorulan soru ile ilgili konuyu aydınlatıcı spontan sorular da sorulmuştur.

Araştırma analizinde yapılan işlemler sırasıyla aşağıda belirtilmiştir;

- Görüşme yapılan her kişiye 1 den 20 ye kadar numaralar verilmiştir.

- Görüşülen kişilerin verdikleri cevaplar, sorular temel alınarak gruplandırılmıştır. Örneğin; 20 kişinin 1. soruya verdiği cevap, 20 kişinin 2. soruya verdiği cevap gibi...
- Yapılan bu gruplamalardan sonra verilerin içerik analizi çözümlenmiştir. Kişilerin derneğe ait yapı, amaç, işleyiş ve politika olgularına ilişkin yaşantıları ve tanımlamaları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Görüşmecilere sorulan sorulardan 4 ü tanesi derneklerin amacına ilişkin, 4 ü derneklerin yapılarına ilişkin, 4’ü politikalarına ilişkin ve son 3’ü de işleyişlerine ilişkin olarak hazırlanmıştır. Verilerin analizi de bu gruplamaya göre yapılmıştır.
- Taslak temalar belirlenmiştir.
- Taslak temalara göre konular belirlenmiştir ve temalara göre kodlar düzenlenmiştir.
- Temalar arası ilişkiler saptanmış ve araştırma sorularına göre organize edilmiştir.
- Kod ve temalara göre veriler betimlenmiş, alıntılara yer verilmiş, açıklanmış ve yorumlanmıştır.

Bu temalar aşağıda tablo halinde verilmiştir.

Tablo 3: Eğitim Amaçlı Derneklerin İşlevselliğine İlişkin Temalar

ANA TEMALAR	ALT TEMALAR	KODLAR
AMAÇ	Sivil Toplumun Tanımı	<ul style="list-style-type: none"> • Gönüllülük esasına dayanma, • Menfaat gütmeme, • Devletten bağımsız olma, • Toplum yararı gözetme, • Belirli amacı olma
	Bağlı Olunan Derneğin Kuruluş Amacı	<ul style="list-style-type: none"> • Eğitim amaçlı, • Yardım amaçlı, • Hem eğitim hem yardım amaçlı, • Mesleki dayanışma amaçlı, • Tasavvuf amaçlı
	Derneklerin Amaçlarını Uygulamada Fırsat Bulma Durumu	<ul style="list-style-type: none"> • Fırsat bulma, • Yeteri kadar fırsat bulamama (ekonomik sıkıntı ve zaman kısıtlamasından dolayı)
	Derneğin Başarı Durumu	<ul style="list-style-type: none"> • Başarılı, • Başarısız, • Kendi içinde başarılı, • Faaliyeti yok
YAPI	Üyelerin Sayısı	<ul style="list-style-type: none"> • Üye sayısı 15’in altında olan, • Üye sayısı 20-30 arası olan, • Üye sayısı 30-50 arası olan, • Aktif üyesi olmayan
	Sivil Toplumcu Yapıda Olma Durumu	<ul style="list-style-type: none"> • Rapor hazırlama, • Gündem oluşturma, • Savunuculuk, • Sivil toplumcu yapımız yok

POLİTİKA	Derneklerin Yönetim Biçimi	<ul style="list-style-type: none"> • Demokratik, • Şeffaf, • Katılımcı, • Demokratik özellikler içeren
	Derneklerin Demokratik Özellikleri	<ul style="list-style-type: none"> • Derneğe üye olma, • Derneğin yönetimi, • Karşıt fikirlere saygı, • Halkın istek ve beklentilerine duyarlılık
	Derneklerin Tanıtım Şekli	<ul style="list-style-type: none"> • Sözlü ve yazılı basın, • Konferans ve seminerler, • Gönüllü kişilerin gayretleri, • Yapılan faaliyetler
	Derneklerin Faaliyet Türleri	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilere yönelik kurslar, • Etüt merkezleri, • Eğitici konferanslar, • Halka yönelik kurslar, • Dil eğitimi, • Öğrenci bursları, • Fakirlere giyecek, • Gıda ve kırtasiye yardımı
	Eğitime Katkıda Bulunan Alanlar	<ul style="list-style-type: none"> • Ücretsiz kurslar, • Öğrenci bursları, • Malzeme yardımı
	Derneklerin Diğer Sivil Toplum Kuruluşları İle İlgili İrtibat Durumu	<ul style="list-style-type: none"> • Belirli aralıklarla irtibat, • İhtiyaç duyulduğunda irtibat, • Çok az zaman aralığıyla irtibat
İŞLEYİŞ	Kaynakların Tedarik Edilişi	<ul style="list-style-type: none"> • Üye aidatları, • Gönüllülerin bağışı, • Sponsorluk, • Dershane ve kurs bedelleri, • Kermes gelirleri
	Derneklerin Devletten Destek Alma Durumu	<ul style="list-style-type: none"> • Destek almak isteyenler, • Destek almak istemeyenler
	Derneklerin Yaşadıkları Problemler	<ul style="list-style-type: none"> • Ekonomik sıkıntı, • Katılımcı sayısı azlığı, • Toplumsal duyarsızlık, • Üye aidatlarının düzenli ödenmemesi, • Tanınırlık, • Organize hareket edememek

III. BULGULAR ve TARTIŞMA

Kırıkkale ve Çorum illerinde eğitim dernekleri üzerinde yapılan bu araştırma sonuçlarına göre derneklerin karşılaştıkları sorunların birbirlerinden çok farklı olmadıkları anlaşılmıştır. En çok karşılaştıkları sorunlar 20 eğitim amaçlı dernek yöneticisinin beyanları doğrultusunda şu şekildedir:

Tablo 4:Eğitim Derneklerinin Genel Sorun Alanları

Ekonomik Yetersizlikler	Devlet Desteği
-------------------------	----------------

Katılımcı Sayısı	Sistemsizlik
Toplumsal Duyarsızlık	Proje Üretme
Mevzuat Bilgisi Eksikliği	Tanınırlık
İletişimsizlik	Zaman Yetmezliği

- Ekonomik Sorunlar

Yapılan görüşmelerde elde edilen ifadelere dayanılarak birçok problem alanının ekonomik yetersizliklere dayandırıldığı söylenebilir. Genel olarak başlıca gelir kaynağı üye aidatları olan dernekler, üyelerinin aidatları zamanında ve yeteri kadar ödememelerinden dolayı ekonomik sıkıntılar yaşamaktadır. Bu durum derneklerin etkinliklerini kısıtlamaktadır. Ekonomik sıkıntılar olmadığı zaman, daha çok kişiye ulaşabileceklerini, daha fazla faaliyetlerde bulunabileceklerini açıkça belirtmişlerdir. Dernekler gıda ve giyecek kermesleri düzenleyerek ekonomik yönden katkı sağlama yoluna gitmişler; fakat her derneğin yılda bir defa kermes yapma hakkı olduğu için bu gelirleri de kısıtlı olmaktadır.

- Katılımcı Sayısı Yetersizliği

Derneklerin katılımcı sayılarının az olması faaliyet alanlarını sınırlandırmakta, üye başına düşen görevleri de arttırmaktadır. Yeteri kadar üye bulmakta zorlanılmaktadır. Bunun en önemli nedeni olarak da bireylerin üye olup aidat ödemekteki çekinceleri olarak belirtmektedirler. Fakat resmi üye sayılarının az olmasına rağmen yapılan faaliyetlerin türüne göre gönüllü sayılarının fazla olduklarını, kişilerin müsait oldukları vakitlerde gönüllü olarak katılım sağladıklarını belirtmişlerdir. Gönüllü olarak katılımcı sayıları derneğin tanınırlığı ve faaliyetlerinin etkisi oranında artış göstermektedir.

- Toplumsal Duyarsızlık

Toplumsal duyarsızlık katılımcılık ile paralellik göstermektedir. İnsanların duyarsız olması katılımcılığı da aynı oranda azaltmaktadır. Bunun çözümü için halka yönelik seminerler, konferanslar, kermesler düzenleyerek halkı sivil toplum hareketinin içine katmak istemektedirler.

- Mevzuat Bilgisi Eksikliği

Dernek yönetici ve üyelerinin mevzuat bilgi eksiklikleri yasal haklarını bilmemeleri, dernek olarak kullanabilecekleri birçok olanaktan mahrum olmalarına neden olmaktadır. Başlangıçta eğitime katkı amaçlı kurulan dernekler sonraları yasal işleyişlerde çeşitli sorunlar yaşamaktadır. Dernek, yıllık toplantılarını yapamaz ve kararlar alıp uygulayamaz hale gelmektedir. Sonunda da tabelâ derneği haline dönüşmekte ve işlevini yitirmektedir. Bazı yöneticiler mevzuatı bilgisizliğinden derneği kapatamadıklarını ve işlevsiz bir şekilde derneğin beklediğini belirtmişlerdir. Dernek yöneticilerinin veya üyelerinin mevzuat

hakkındaki eksikliklerinin giderilmesi, onların daha bilinçli hareket edebilmelerini, faaliyetlerini rahat bir şekilde yapabilmelerini sağlayacaktır.

- **İletişimsizlik**

Derneklerin birbirleriyle olan iletişim eksiklikleri, yapılacak yardımların koordinesiz ve dengesiz bir şekilde dağıtılmasına, gerçek ihtiyaç sahiplerine ulaşılamamasına ve aynı kişinin birkaç dernekten aynı anda yardım alması gibi durumlara neden olmaktadır. Aynı alanda olmalarına rağmen iletişimsizlik, derneklerin güçlerini azaltmaktadır.

- **Devlet Desteği**

Görüşülen dernek üyelerine devletten maddi destek ve / veya yardım alıp almadıkları ve almayı isteyip istemedikleri sorulmuştur. Buna göre 6 dernek üyesi devletten destek ve / veya yardım almadıklarını ve almak istediklerini, 14 dernek üyesi ise devletten destek ve / veya yardım almadıklarını ve almak istemediklerini belirtmişlerdir. Bu sonuca göre çalışma grubu iki ana düşünce üretmiştir. Devletten destek alınmalı ya da alınmamalı. Destek alınmasını istemeyen grubun temel argümanları sivil toplum kuruluşlarının sivil özelliklerine yaptıkları vurgu çerçevesinde oluşmuştur. Ayrıca, devletten destek aldıkları takdirde devletin kendilerinden hesap soracağı ve bunun da özgürlüklerini kısıtlayacağı düşüncesi ifade edilmiştir. Ayrıca devlet desteğinin ekonomik bağımlılığın, bağımsızlıklarını ve hareket alanlarını daraltacağı ve kontrollerin artacağı düşüncesindedirler. Bir dernek yöneticisi bunu açıkça şu şekilde ifade etmiştir: “Bugün yardım alıp da yarın dayak yemek istemem.” Bu kendilerini herhangi bir yere bağımlı hissetmek istememelerinden kaynaklanmaktadır. Dernekler özgürce kendilerini ifade etme düşüncesindedir. Devletten destek alınmasını olumlayan grup ise devletten yardım aldıkları takdirde dernek olarak daha çok kişiye yardımcı olabileceklerini ifade etmişlerdir. Kendilerinin ekonomik rahatlığının faaliyet alanlarını genişleteceği ve daha çok ihtiyaç sahiplerine ulaşabilecekleri düşüncesi bu grupta hâkimdir. Bu şekilde düşünenler aslında devlet ile halk (ihtiyaç sahipleri) arasında köprü kurmak istemektedirler.

- **Sistemsizlik**

Yapılan araştırmada derneklerin sistematik hareket edemedikleri gözlemlenmiştir. Bu durum faaliyetlerine de yansımış durumdadır. Organizeli ve sistemli yapılarının olması kendilerini toplumda daha etkin kılacaktır.

- **Proje Üretememe**

Proje üretememelerinin en büyük sebebini ekonomik problemlerine bağlamaktadırlar. Her dernek amaçları doğrultusunda yeni projeler düşünmekte fakat gerçekleştirmek için maddi imkânları yetmediği için bu projeleri gerçekleştirememektedirler.

- **Tanınırlık**

Derneklerin etkin olabilmeleri için toplumda ses getirecek, geniş kitlelere ulaşabilecek faaliyetlerde bulunması gerektiği düşüncesindedirler. Bu durum kamuoyu oluşturabilmeleri ve savunuculuk yapabilmeleri adına önemlidir. Bazı dernekler ağaç dikme kampanyası, kan verme kampanyası düzenleyerek, dershaneye gidemeyen öğrencilere kurs imkânı sağlayarak toplumda itibarlarını ve tanınırlıklarını arttırmaktadırlar. Bunun yanında; sözlü veya yazılı basın açıklaması yaparak, özel günlerde konferanslar ve seminerler düzenleyerek tanınırlıklarının artmasını sağlamaktadırlar. Yapmış oldukları faaliyetler derneklerin tanınırlığını sağlamaktadır. Dolayısı ile faaliyet yapma imkânı bulamayan derneklerin toplumda tanınırlığı da o nispete az olmaktadır.

- **Zaman Yetmezliği**

Dernek yönetici ve üyelerinin kendi şahıslarına ait iş meşguliyetlerinin fazla olması ve dernek işlerine yeteri kadar zaman ayıramamaları işleyişlerini olumsuz yönde etkilemektedir. Ekonomik imkânsızlıklarından dolayı derneğin işlerini takip edebilecek, sürekli olarak dernekte çalışacak bir personel de ekonomik nedenlerden dolayı istihdam edilememektedirler.

Sonuç ve Öneriler

Sivil toplum tartışmalarının 1980’li yıllardan sonra çeşitli ulusal ve uluslararası faktörlerin etkisiyle Türkiye’de toplumsal yaşamın her alanında sivil toplum yapılanmaları oluşmuştur. Bu alanlardan biri de “eğitim” alanıdır. Eğitim alanı sivil toplum kuruluşlarının (STK) ilgisini çekmekte ve bu alanda çok sayıda STK etkinlik yürütmektedir. Bu STK’ların değerlendirilmesi de bu araştırmanın çıkış noktasını oluşturmuştur. Dernekler bu sivil toplum kuruluşları içerisinde en yaygın olanıdır. Derneklerin de en yoğun çalışma alanlarından biri de eğitimidir. Bu iki özellik eğitim derneklerinin incelenmesini gerekli kılmıştır. Ayrıca eğitim alanının genişliği ve etki alanları dikkate alındığında var olan sorun alanları sadece devletin olanakları dâhilinde çözülemediği görülmektedir. Bu faktörler bir araya geldiğinde eğitim alanı derneklerinin önemi ve gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda bu araştırmanın sonuçları şöyle özetlenebilir:

Derneklerin amaçlarına yönelik hizmet edebilmelerinin ve yeteri kadar fırsatları kullanabilmelerinin ekonomik durumları ile doğru orantılı olduğu görülmüştür. Görüşülen tüm dernek yetkilileri ekonomik sıkıntı içinde olduklarını belirtmişlerdir. Gerçekleştirmek istedikleri projeleri maddi imkânsızlıklardan dolayı yapamadıkları, personel çalıştıramadıklarını, üye aidatlarının yetersiz olduğu gibi bir çok ekonomik sorunu vurgulamışlardır. Bu vurgu sivil toplum kuruluşları ile ilgili yapılan her çalışmada görülmektedir. 2008 yılında Eraslan tarafından yapılan dernek, vakıf ve sendika gibi farklı örgütlenme türlerinden oluşan ve 565 kişiden oluşan bir çalışma grubu ile yapılan çalışmada sivil toplum kuruluşlarının temel sorunlarından birinin ekonomik etkenler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 2005 yılında Sivil Toplum Geliştirme Merkezi (STGM) tarafından yapılan “STK Haritalama

Çalışması: Sivil Toplum Kuruluşları: İhtiyaçlar ve Sınırlılıklar” raporunda bu durum çok net ortaya konulmaktadır. Akşit ve diğerleri tarafından 2002 yılında yapılan “Sivil Toplumun ve Katılımın Güçlendirilmesinde Sivil Toplum Kuruluşlarının Rolü” adlı araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Derneklerin gönüllü olarak katılımcı sayıları derneğin tanınmışlığı ve faaliyetlerinin etkisi oranında artış göstermektedir. Gönüllü üyelerin sayısı kayıtlı üyelerin sayısından çok daha fazladır. Gönüllü üyeler derneğin her türlü faaliyetine katılabilmekte, maddi imkânlar sağlamakta, katılım bağlamında gerekli her türlü destek verilmektedir. Sivil toplumun gönüllü ve rızaya dayanan zemini araştırma sonuçlarında görülmektedir. Menteş’in 2008 yılında yaptığı “Kadınlara Yönelik Faaliyet Gösteren STK’ların İncelenmesi” adlı araştırmada gönüllülüğün tüm STK yönetici ve katılımcıların temel vurgusu olduğu belirtilmiştir.

Derneklerin etkin olabilmeleri için toplumda ses getirecek, geniş kitlelere ulaşabilecek faaliyetlerde bulunması gerektiği düşüncesindedirler. Bu durum kamuoyu oluşturabilmeleri adına, savunuculuk yapabilmeleri adına önemlidir. Bazı dernekler ağaç dikme kampanyası, kan verme kampanyası düzenleyerek, dershaneye gidemeyen öğrencilere kurs imkânı sağlayarak toplumda itibarlarını ve tanınırlıklarını arttırmaktadırlar. Bunun yanında; sözlü veya yazılı basın açıklaması yaparak, özel günlerde konferanslar ve seminerler düzenleyerek tanınırlıklarının artmasını sağlamaktadırlar.

İller bazında derneklerin birbirleri ile olan iletişim düzeyleri düşüktür. Bu durum Türkiye’de dernekler özelinde STK’lar genelinde de görülmektedir. İletişim eksikliği temel bir sorunsal durumundadır. Eraslan’ın (2008) yapmış olduğu araştırmada çalışma grubunun STK’ların birbirleri ile ilişki düzeylerini ve birlikte hareket etme potansiyellerini yeterli görmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye’deki STK’lara yöneltilen en büyük eleştirilerden biri de aynı ya da farklı alanlarda faaliyet gösteren STK’ların birbirleriyle sınırlı derecede iş birliği içerisine girmeleri veya hiç girmemeleridir. STGM haritalama çalışmasında da bu görüşü destekleyen bulgular bulunmaktadır. Buna göre STK’lar, başka STK’larla ağ ilişkileri kurmanın öneminin farkında değil gibi görünmektedir. Görüşmelerin çoğunda katılımcılar kendileriyle aynı alanda çalışan diğer STK’ları tam olarak bilmediklerini ifade etmiştir. Bu nedenle de STK’ların pek çoğunun sivil toplum alanında gerçekleşen faaliyetleri, yaşanan sorunları, gelişmeleri ve organizasyonları takip etmeden, kendi sınırlı dünyalarında, kendileri için yaşadıkları dile getirilmiştir.” (STGM, STK Haritalama Çalışması, 2005).

Dernekler yapmış oldukları faaliyetlerde halkın desteğini sağlayamadıklarından dolayı kamuoyu oluşturmada ve karar süreçlerini etkilemede problem yaşamaktadırlar. Halka halk adına hizmet ettiklerini düşünmekte, fakat katılım ve duyarsızlık hususunda önemli sıkıntılar yaşamaktadırlar. Derneklerde belli bir amaca odaklanma, misyon belirleme, kurumsallaşma ve profesyonelleşme gibi faktörlerde de eksiklikler gözlemlenmiştir. Faaliyetlerin amatörce ve plansız bir şekilde yapıldığı, sistematik bir çalışmanın olmadığı belirlenmiştir.

Genel olarak derneklerin sorun alanları değerlendirildiğinde bütün problemlerin birbirleriyle ilgili olduğu ve en önemlisinin ve hepsini etkileyeninin ekonomik nedenler olduğu görülmüştür. Dernekler yürüttükleri faaliyetleri ile toplumda bireyler arasında iletişimi ve dayanışmayı arttırmaktadırlar. Kâr amaçlı kuruluşlar olmadıkları için bireylere sosyal, kültürel ve ekonomik yardımlarda bulunmaktadır. Dolayısı ile derneklerin sayısının artırılması, teşvik edilmesi ve toplumun bilinçlendirilmesi gerekmektedir. Derneklerin sayılarının artırılması ve sorunlarının çözülmesi için:

- Toplumumuzun basın, yayın, radyo, televizyon v.b. kanallarla derneklere katılım için bilinçlendirilmesi gerekir. Bu durumun katılımcılık probleminin çözümüne katkıda olacağı düşünülebilir.
- Dernek yöneticilerinin veya üyelerinin mevzuat hakkında ki eksikliklerinin giderilmesi onların daha bilinçli hareket edebilmelerini, faaliyetlerini rahat bir şekilde yapabilmelerini sağlayacaktır. Bu konudaki eksiklik kurslar ve seminerler vasıtasıyla sağlanabilir.
- Derneklerde yapılan faaliyetler daha sistematik ve düzenli hale getirilerek kurumsallaşma sağlanabilir. Kurumsallaşamama nedeniyle iç demokratik sistem tam olarak işleyemiyor. Ortak karar almada zorluklar yaşanabilmektedir.
- Kaynak sorunlarının çözülmesi derneklere daha fazla faaliyet imkânı sağlayacaktır. Dolayısı ile ulaştıkları kişi sayısı artacaktır.
- Derneklerin kendi aralarında işbirliği yapmaları, kaynaklarının daha etkin kullanılmasını sağlayacaktır. Bu nedenle, iletişimlerinin kuvvetlendirilmesi gerekmektedir. Böylelikle etkisiz dernekleşmeye ve kaynakların dengesiz kullanılmasına çözüm olunabilir. Bu durum derneklerin kendi aralarında sivil bir kurmalarıyla mümkün olabilir.
- Tabelâ haline gelmiş dernek yöneticileri veya üyeleri ile tekrar iletişim kurularak dernekler masası veya valilik makamı tarafından bu kişilerin yarım kalmış düşünce ve faaliyetlerinin tamamlanması, topluma tekrar hizmet eder hale getirilmesi sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Akın, İlhan (1971). *Temel Hak ve Özgürlükler*. İÜHF Yayınları, İstanbul.
- Akşit, Bahattin, B. Tabakoğlu, A. Serdar (2002). *Sivil Toplumun ve Katılımın Güçlendirilmesinde Sivil Toplum Kuruluşlarının Rolü*, Yayınlanmamış Araştırma Projesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Araştırma Fonu Projeleri, Ankara.
- Alkan, Mehmet Ö. (2003). Osmanlı’da Cemiyetler Çağı. *Tarih ve Toplum Dergisi*, 40(238):4-12.
- Altaş, Hüseyin. (2002). 4748 – 4771 Sayılı Yasalarla Dernekler Kanunu’nda Yapılan Değişiklikler ve Mevzuata Etkisi, *Gazi Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 36,1-2, Ankara.

- Çalışkan, Mehmet Ali, Cengiz Kurtuluş, Uğraş Tol (2005). *STGM, Haritalama Çalışması Sivil Toplum Kuruluşları: İhtiyaçlar ve Sınırluluklar Raporu*, Ankara.
- Çankaya, İbrahim (2005). *Sivil Toplum Örgütlerinin Eğitim Amaçlı Faaliyetleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Elazığ.
- Eraslan, Levent. (2008). *Türkiye’de Sivil Toplum Sorunsalı Ve Eğitim Alanında Faaliyet Gösteren Sivil Toplum Kuruluşlarının Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eraslan, Levent. (2007). Türkiye’de Eğitim Alanında Sivil Toplum Örgütlenmesi Bağlamında Eğitim STK’larının (ESTK) Yapısal Özellikleri Ve Bir Kategorileştirme Denemesi. *IV. Uluslararası Sivil Toplum Kuruluşları Kongresi 19–21 Ekim 2007*.123-136. Çanakkale.
- Kaya, Gazanfer. (2002). *Sivil Toplum Kuruluşları Tartışmaları-Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Küçük, Eşref. (2005). *Roma Hukukunda Augustus Zamanına Kadar Derneklerin Hukuki Durumu* .Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Siyasal Bilimler Fakültesi, Ankara.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in Die Qualitative Sozialforschung* (5. Auflage). Weinheim;BeltzVerlag.
- Şenay Menteş (2008) “*Kadınlara Yönelik Faaliyet Gösteren STK’ların İncelenmesi*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- İçişleri Bakanlığı Dernekler Dairesi Başkanlığı. (2006). *Son Değişikliklerle Dernekler Mevzuatı*. Ankara.
- Özsunay, Ergun. (1982). *Medeni Hukukumuzda Tüzel Kişiler*. İÜHF Yayınları, İstanbul.
- Parla, Taha. (2002). *Türkiye’de Anayasalar*. İstanbul; Yeni Yüzyıl Kitaplığı, İletişim Yayınları.
- Saymen, Ferit H. (1944). *Medenî Hukukumuzda Hükmî Şahıslar (Cemiyet- Vakıf- Tesis)*. İstanbul.
- Tosun, Gülgün Erdoğan. (2001). *Demokratikleşme Perspektifinden Devlet-Sivil Toplum İlişkisi*. Alfa Yayınları. İstanbul.
- Yazıcıoğlu, Recep. (2001). *Sıradışı Bir Vali - Söyleşiler ve Yorumlar*, Birey Yayıncılık, İstanbul.
- Yatlı, Ayla (2003). *Sivil Toplum Kuruluşlarının Eğitim Katkısı*, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Yıldırım, A. H. Şimşek. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*(5. Baskı), Seçkin Yayınları, Ankara.

The Evaluation of Problem Areas of the Educational Associations in Turkey

Today, the importance of Non-Governmental Organizations is continuously increasing and stands out under many different names as an organization. The major of these organizations are associations, foundations, unions and cooperatives. The main purpose of these organizations is to help to their members and to the society. *Associations are to be preferred especially because of their establishing facilities and domain widths.* The most popular and the most often on the agenda are the associations among the Non-Governmental Organizations.

The purpose of this study was to investigate the history, working areas and the problems of the educational associations. Associations are the entity communities that have at least seven of the natural or legal persons who are sharing the common goals except profit and certainly prohibited things by laws. Associations are very common form of an organization of civil society. Especially educational associations are very popular among the other non-governmental organizations. Education affects everyone in a direct or indirect way. So that many non-governmental organizations engage in this area. In this study, emphasized on the functions of educational associations which are part of the Non-Governmental Organizations. The opportunities of these increasing associations are searched if they are enough to achieve their goals. This research was done interviewing with twenty administrators and members of the associations. Qualitative methods were followed. This research was done with the pattern of case of science. In this study, Mayring (2002)'s proposed method of data collection was chosen as a problem-centered interview. Problem-centered interview consist of these steps such as flow chart, problem analysis, constructing of problem form, testing interview questions, applying the interview (interview questions, probes, spontaneous questions) and recording (Mayring 2002). The pre-constructed interview questions were asked within the form of reportage to administrators and members of association. Permission was asked for the interview from the interviewee before the interview. The interview was recorded through phonoscope. Then it was written by the researcher. At interview analysis; Numbers from 1 to 10 were given to each interviewed person. Each answer to each question is grouped. Example; the answer of 20 people to 1st question, the answer of 20 people to 2nd question etc. After those groupings, data were examined in accordance with the expressed goal, policy, process (sentences of the interviewee were stated as their owns). Generalization was practiced through induction after the examination.

As analyzed the problematic areas of the associations, it could be observed that the problems and difficulties have a close relationship with each other and the main problem that affects all the other is economy. Associations increase the communication and solidarity in society via their activities. Because they are not institutions for profit, they provide people socially, culturally and financially. Therefore, the number of associations shall be increased and the society's awareness shall be raised. In order to increase the number of associations and find

solutions for their problems: The society's awareness shall be raised via press, public, radio, tv etc in order to provide participation to associations. That will bring a solution to the problem of participation. In the event of overcoming the information deficiencies of the administrators or members of the associations, they would be move in more conscious way and carry out their activities more freely. Institutionalization is significant in associations. Because of non-institutionalization, internal democratic system doesn't work and consensus becomes hard. The problem of obtaining fund shall be solved and that will provide the associations more financial assistance. Therefore, the number of people reached will increase. The cooperation between the associations shall help the associations to use their funds more effectively. Hence, communication between each other becomes important. It may be a solution for ineffective association and using the funds in an imbalanced way. Communication with the administrators or members of the associations that compose of just a sign, completion of the half works or activities of those people by association desk or governship shall provide such associations to be active again and be more beneficial to the society.

İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Cumhuriyet, Saltanat Ve Liderlik Kavramlarını Algılayışları

5th Grade Primary School Students' Perceptions on the Notion of Republic, Reign, and Leadership in the Social Studies Course

Mehmet Suat Bal¹
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

Sultan Gök²
Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Özet

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin cumhuriyet, saltanat ve liderlik kavramları konusundaki algılarını ve bu algılarının sebeplerini belirlemektir. Araştırma da fenomenografi veri toplama ve analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Türkiye'nin güneyinde bir ilde 2010–2011 eğitim-öğretim 2. yarısında devlet okullarında okuyan 5. sınıf öğrencileri arasından rastgele seçilen 15 kişi araştırmada çalışma grubunu oluşturur. Sonuçta 5. sınıf öğrencilerinin kavramları tek başına algılamadıkları görülmüştür. Öğrenciler cumhuriyet kavramını; Atatürk, millet, yönetim, savaş, haklar, özgürlük, inkılâp, simge ve Türkiye olarak algılamışlardır. Benzer şekilde saltanat kavramını; padişahlık, padişah, Atatürk ve müzik; liderlik kavramını da yöneticilik, üstünlük, önderlik ve galibiyet olarak algılamışlardır. Araştırma sonunda birçok öğrencinin cumhuriyetin asıl anlamını karşılayan yönetim ile ilişkilendiremediğini, buna karşılık diğer kavramlarla zengin bir şekilde ilişkilendirdiklerini göstermiştir. Kavramları tam olarak öğretebilmek için mümkün olduğunca çok yönüne vurgu yapılmalıdır. Ayrıca kavramın temel anlamının odak noktaya alınması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler Dersi, Kavram Algısı, Cumhuriyet, Saltanat ve Liderlik Kavramlarının Algısı.

Abstract

The objective of this study is to examine the perceptions of 5th grade students concerning the notion of republic, reign, and leadership, and to identify the reasons of these perceptions. In this research, phenomenography method has been used as the data collection and analysis method. A semi-structured interview form has been

¹ *Yazışma Adresi:* Yrd. Doç. Dr., KSÜ Fen Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü, Kahramanmaraş, Türkiye, e-mail: suatbal@hotmail.com,

² Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Yüksek Lisans Öğrencisi, Sınıf Öğretmeni, sultan.gok@hotmail.com.

used as the data collection method. Randomly selected fifteen 5th grade students, who are attending state schools during the spring semester of 2010-2011 education and instruction year in a Southern province of Turkey, constitute the working group of the current study. The findings reveal that 5th grade students do not perceive the notions by themselves. Students perceive the notion of republic as Atatürk, nation, administration, war, rights, freedom, revolution, symbol, and Turkey. Similarly, the notion of reign is perceived as sultanate, sultan, Atatürk and music, and the notion of leadership is perceived as managership, superiority, manuduction, and victory. In conclusion, many students are not able to associate republic with its true meaning, namely administration, but they are able to associate it with other notions to a large extent. It should be noted that various dimensions of the notions should be emphasized to fully teach them. Also, the basic meaning of the notion should be taken as the focal point.

Keywords: Social Studies Course, Perceptions, Perceptions on the Notion of Republic, Reign, and Leadership

I. GİRİŞ

Bilgiye ulaşarak onu analiz edebilen ve değerlendirerek sonuçlar çıkarabilen kısaca düşünüen bireyler yetiştirmek için iyi bir öğretim gerekmektedir. İyi bir öğretim programının temel taşlarından biri ise *kavram öğretimidir*. Sosyal Bilgiler ders kitaplarında önemli kavramlar genellikle tanım ve örnek düzeyindedir. Bu da kavramların anlaşılmadan ezberlenmesine yol açmaktadır. Bu nedenle kavram öğretimine önem verilmelidir.

Kavramları öğrenemeyen öğrenciler konuyu anlamakta güçlük çekerler. Eğer kavram temelli öğrenmeler gerçekleştirilirse çocukların akademik başarıları artabilir (Doğanay, 2002: 233). Öğrencilerin zihninde kavramların nasıl olduğunu anlamak için onların kavramları nasıl algıladıklarını bilmek gerekir. Bunu bilmek öğrencideki kavram yanlışlarını tespit etmek bakımından oldukça önemlidir. Öğrencilerin kavram algılarını tespit ederek oluşabilecek kavram yanlışlarını engellemek öğrencinin sistematik hatalar üretmesini engelleyebilir (Bal, 2011:285).

Bu çalışmada ise 5. sınıf öğrencilerinin cumhuriyet, saltanat ve liderlik kavramlarını nasıl algıladıklarını ve bunların nedenlerini ortaya çıkarmaya çalışılmıştır. Sosyal Bilgiler dersinde geçen kavramlar konusundaki algıların tespiti ve nedenlerinin anlaşılması, eğitim planlayıcıları ve özellikle uygulayıcıları için oldukça önemlidir. Çünkü kavramların öğrenci zihninde nasıl yapılandığını görülmesi, yanlış algılamalar ve bu algılamaların nedenlerinin anlaşılması, ders programları, ders kitapları ve ders planlamalarına ışık tutacaktır. Lee de (2005: 31) Tarih konularında öğrenmenin gerçekleşmesi için tarihe özgü kavramların anlaşılması gerektiğini vurgular.

Araştırmada bu üç kavramın seçilmesinin nedeni; bu kavramların Türkiye Cumhuriyetinin kuruluşu ve Atatürk'ü anlama konusundaki kazanımların gerçekleşmesi için kilit görevi taşımalarıdır. Bu üç kavram kendi içerisinde bir bütündür ve de saltanattan cumhuriyete geçiş dönemi hakkındaki bilgileri içermektedir. MEB (2010: 94) Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda 2.

Ünitenin (Adım Adım Türkiye) 5. kazanımı; “Kanit kullanarak Atatürk inkılablarının öncesi ile sonrasındaki günlük yaşamı karşılaştırır.” şeklindedir. Bu kazanımın gerçekleşmesi içinde cumhuriyet, saltanat ve liderlik kavramları büyük önem taşımaktadır. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda yer alan temel kavramlar her sınıf için psikoloji, coğrafya, sosyoloji, siyaset bilimi, ekonomi ve tarih gibi alanlar için giriş, geliştirme ve pekiştirme düzeylerinde ayrı ayrı belirtilmiştir. Bu çalışmada ele alınan kavramların MEB (2010: 94) Programda 5. sınıfta düzeylerine göre dağılımı şöyledir: cumhuriyet geliştirme düzeyi, saltanat giriş düzeyi, liderlik geliştirme düzeyi.

Konu ile ilgili olarak yapılan çalışmalara bakıldığında; Karadeniz (2008), 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin Atatürkçülük konusundaki kavramları bilip bilmediğini bir anket yoluyla incelemiştir. Kavramları hangi düzeyde kazandıklarına ve başarılarının okudukları okul, buldukları ilçeye göre nasıl farklılık gösterdiği araştırmıştır. Doğan (2007), 5. sınıf öğrencilerinin “Bir ülke bir bayrak” ünitesindeki kavramların öğrenilmesini bazı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmacı incelenmesinde kavram başarı testi ve görüşme formu kullanmıştır. Kavram başarı testinin cinsiyete göre farklılaşmadığını ancak sosyo-ekonomik duruma göre farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin araştırılan kavramları tam kazanamadıkları ya da yanlış kazandıkları, sınıflama yapamadıkları sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz (2008), 5. sınıf öğrencilerinin “Haklarımı Öğreniyorum” ünitesindeki kavramları, kavram başarı testi ve görüşme formu kullanarak öğrencilerin anlama düzeylerine bakmıştır. Bazı kavramların öğrenildiği bazı kavramların ise öğrenilmediği sonucuna ulaşmıştır.

Algı, gelen duyuşsal verileri organize ederek anlamlaştırma süreci ve bu sürecin sonunda oluşan anlamlı ürün şeklinde tanımlanmaktadır (Cüceloğlu, 2005, 77). Bu çalışmada Karadeniz (2008), Doğan (2007) ve Yılmaz (2008)’in çalışmalardan farklı olarak öğrencilerin kavramı bir bütün olarak nasıl algıladıkları incelenecektir. Kavramlara tek bir boyuttan bakılmayacak öğrencinin üç kavram hakkında sahip olduğu tüm kavram algıları ortaya çıkarılmaya çalışılacaktır.

Kavram Öğretimi

Kavram, Senemoğlu (2004: 511) tarafından “*Benzer nesnelere, insanları, olayları, fikirleri, süreçleri gruplamada kullanılan bir kategoridir*” şeklinde tanımlanır. Kavram öğrenme diğer öğrenmeler için bir anahtar rolü oynar (Ülgen, 2004: 106). Vygotsky (1998: 160), kavramların özelliğini şöyle ifade eder: “*Kavramlar çocuğun kafasında aralarında hiçbir bağ bulunmayan bezelye taneleri gibi durmazlar. Eğer böyle olsaydı, o zaman ne düşüncelerin eşgüdümünü gerektiren herhangi bir anlaksal işlem, ne de dünya hakkında herhangi bir genel kavrayış olanaklı olurdu. Dahası ayrı ayrı kavramların tek başlarına var olmaları da olanaksızdır. Bunlar doğaları gereği bir sistemi gerektirir. Birbirleriyle ilişkili bu yapı öğrenmede, büyük kolaylık sağlamaktadır. Ayrıca sonraki öğrenmelere de olumlu etki yapar*”. Kavramlar yaşamı kolaylaştırır. Çünkü kategorilere ayırır. Örneğin tüm canlıları öğrenmek mümkün değildir, ancak bu canlıların ortak özelliklerine göre sınıflanmış halini, bitki, insan ve hayvan kavramları olarak anlamak ve öğrenmek mümkündür. (Doğanay, 2002: 234).

Kavram Öğretim Yöntemleri

Sosyal Bilgiler ders kitabında önemli bir yeri olan kavramlar, soyut ifadelerdir. Tümüyle soyut bir içeriğin öğrenilmesi oldukça zordur. Bu nedenle kavramların bir dereceye kadar “somutlaştırılması” gayreti içinde olunmuştur. Bu amaçla kavram öğretiminde kullanılabilir grafik materyaller geliştirilmiştir. *Anlam çözümleme tabloları, kavram ağları ve kavram haritaları* bunların en başlıcalarıdır (MEB, 2010: 22). Ayrıca *kavram bulmacaları ve kavram eşleştirme* de kavram öğretiminde kullanılacak diğer yöntemlerdir.

Kavram öğretiminde, yaşa bağlı zihinsel gelişmenin yanında sosyal çevrenin rolü de büyüktür (Şimşek, 2005: 244). Bunun yanında kavram öğretimine; öğrencinin bireysel özellikleri, öğretim yöntemleri, kavramın soyutluk derecesi ve karmaşıklığı etki eder. Kavram öğretiminde iki yöntem vardır (Nas, 2006: 191):

1.*Kural-Örnek yöntemi*: Önce kavramın özellikleri, sonra örnekleri verilir.

2.*Örnek-Kural yöntemi*: Önce kavramın örnekleri, sonra özellikleri verilir.

Erden ve Akman’a göre (2007: 203), aşağıdaki etmenler kavram öğretiminde başarıyı önemli yönde etkiler:

1. En iyi örneğin seçilmesi başarıyı artırır. Kavram öğretimine verilen örneklerin sırası önem taşımaktadır. Mantıklı ve akılcı bir sıralama rastgele bir sıralamadan daha etkilidir. Kavram öğretiminde verilecek ilk örnek kavramın tüm özelliklerine sahip olmalı ve öğrenci tarafından bilinmelidir.

2. Öğrencilere kavramın kritik özellikleri mutlaka öğretilmelidir.

3. Öğrencilerin kavramla ilgili verdikleri örneklerin doğruluğu hakkında kendilerine bilgi verilmelidir. Diğer bir deyişle dönüt düzeltme işlemine yer verilmelidir.

4. Kavramın iyi anlaşılması için grafik, resim, şema gibi görsel araçlardan yararlanılmalıdır. Bunlar öğrencilerin zihinlerinde imajlar oluşturarak kavramın somutlaşmasına, kavramlar arasındaki ilişkilerin kurulmasına yardımcı olurlar.

II. PROBLEM DURUMU

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki cumhuriyet, saltanat ve liderlik kavramları algılayışları nasıldır?

Alt Problemler

1- İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki cumhuriyet, saltanat ve liderlik kavramları algılayışları hangi kategorilerde toplanmaktadır?

2- İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki cumhuriyet, saltanat ve liderlik kavramları algılayışlarının sebepleri nelerdir?

3- İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki cumhuriyet, saltanat ve liderlik kavramları algılayışlarının ortak noktaları nelerdir?

III. ÇALIŞMANIN AMACI

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin cumhuriyet, saltanat ve liderlik kavramları konusundaki algılarını ve bu algılarının sebeplerini belirlemektir.

IV. MATERYAL VE YÖNTEM

Araştırma da fenomenografi veri toplama ve analiz yöntemi kullanılmıştır. Fenomenografik araştırmalar içerik odaklı ve nitel araştırmalardır. Fenomenografik araştırmalar da amaç insanların düşünce biçimlerini bulmak ve sistemli bir şekilde açıklamaktır. Bu araştırma yönteminde kavramlar kategorilere ayrılır ve kategoriler arasındaki ilişki incelenir. Piaget ve onun takipçileri çocuğun dünyadaki kavramları nasıl algıladıklarını inceleyerek bu konudaki araştırmaların öncüleri olmuşlardır. Bu çalışmaların en önemli faydası bilginin gelişim basamaklarına ışık tutmasıdır (Marton, 1981). Bu çalışmada öğrencilerin cumhuriyet, saltanat ve liderlik kavramları konusundaki algılarını var olduğu haliyle betimlemek için bu model seçilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu formda öğrencilere cumhuriyet, saltanat ve liderlik kavramlarını nasıl algıladıkları ve bu kavramları neden bu şekilde algıladıkları sorulmuştur.

Çalışma Grubu

Türkiye'nin güneyinde bir ilde 2010–2011 eğitim-öğretim 2. yarıyılında devlet okullarında okuyan 5. sınıf öğrencileri arasından rastgele seçilen 15 kişi çalışmada çalışma gurubunu oluşturur.

Verilerin Analizi

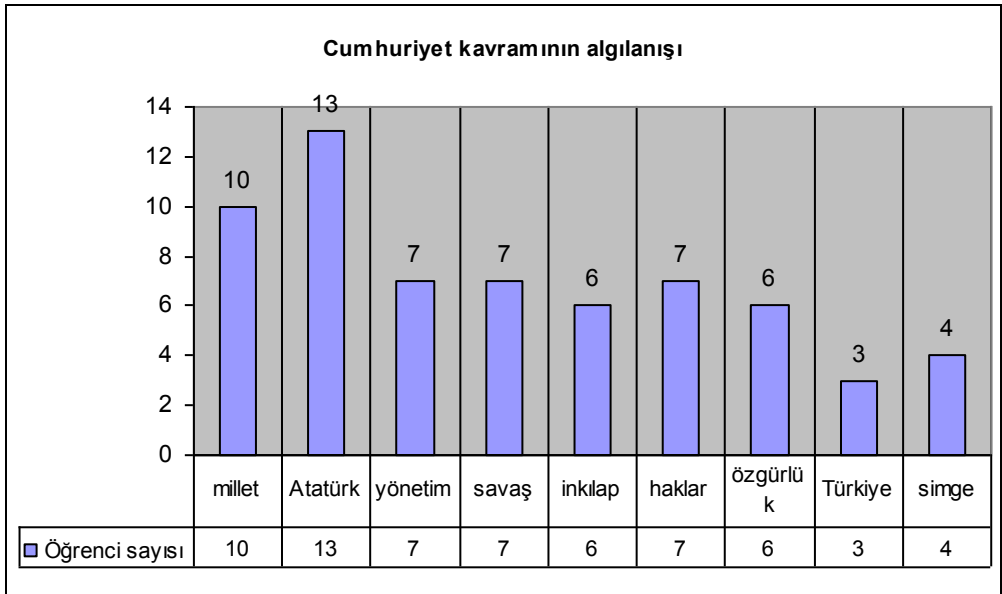
Öğrenciler ile yapılan görüşmeler sırasında doldurulan yarı yapılandırılmış görüşme formları incelenmiştir. Sonrasında öğrencilerin kavramlar konusundaki ifadeleri kategorilere ayrılmış ve kodlar verilmiştir. Kodlar için bir tanım tablosu oluşturulmuştur. Mülakatlar defalarca okunmuş, kategori ve kodlar analiz edilerek bir tanım tablosu oluşturulmuştur. Tanım tablosunu oluşturan öğrenci transkriptleri analiz edilerek öğrenci tablolarına ulaşılmıştır. Kod güvenilirliğinin sağlanması için rastgele seçilen bir mülakat ve tanım tablosu alan uzmanı 3 kişiye dağıtılmıştır. Tanım tablosuna bakarak kodlar oluşturmaları istenmiş ve kod güvenilirliği %90 bulunmuştur. Bu ise çok güvenilir bir sonuçtur (Miles & Huberman, 1994). Daha sonra her bir kavramın algılanışıyla ilgili tablolar oluşturulmuş ve sonuca ulaşılmıştır.

V. ARAŞTIRMA BULGULARI VE TARTIŞMALAR

Toplanan verilerin analizi sonucunda öğrencilerin kavramları tek bir şekilde algılamadıkları birden fazla şekilde ve birbiriyle ilişkili olarak algıladıkları belirlenmiştir. Bu incelemede öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeden elde edilen sonuçlar önce bar grafikleri şeklinde, sonra da tablolar şeklinde verilerek yorumlanmıştır. Tablolarda görüşmeden çıkan kategori ve kodların tanımları yapılmış ve kaç öğrencinin bu tanımları kullandığına ilişkin frekanslar kodların karşısına yazılmıştır.

1. Cumhuriyet kavramının algılanışıyla ilgili kodlar

Öğrencilerin “Cumhuriyet nedir?” sorusuna verdikleri cevapların dağılımı Grafik 1’de verilmiştir:



Grafik 1. Cumhuriyet kavramının algılanışı

Grafik 1'e göre cumhuriyet kavramını öğrencilerin % 87'si (13 kişi) Atatürk, % 66,7'si (10 kişi) millet, % 46,9'u (7 kişi) yönetim, savaş ve haklar, %40,2'si (6 kişi) inkılâp ve özgürlük, % 26,8'i (4 kişi) simge, % 20,1'i (3 kişi) Türkiye olarak algılamıştır.

Öğrencilerin cumhuriyet kavramını neden bu şekilde algıladıklarını belirlemek için yapılan görüşme sonucunda ortaya çıkan kategori ve kodlar ile bunlara göre öğrenci cevap dağılımları Tablo 1'de verilmiştir:

Tablo 1. Cumhuriyet kavramının algılanışı ile ilgili kategori ve kodlar, tanımlar ve öğrenci cevapları

Kategori ve kodlar	Tanımlar	Cevap sayısı	Cevap Yüzde-si
1. Cumhuriyet			
1.a- Millet	Cumhuriyet milletin birlik ve beraberliğiyle kurulmuştur ya da millet olmasaydı cumhuriyet kurulamazdı şeklinde ifadeler.	10	66,7
1.b- Atatürk	Cumhuriyeti Atatürk kurmuştur. Atatürk Cumhuriyeti bizlere ve çocuklara armağan etmiştir.	13	87
1.c- Yönetim	Halk cumhuriyette kendi kendilerini yönetir. TBMM cumhuriyetle birlikte kurulmuştur. Türkiye'de cumhuriyetle yönetilir.	7	46,9
1.ç- Savaş	Cumhuriyeti kurmak için savaş yapılmıştır.	7	46,9
1.d- İnkılâp	İnkılâplar cumhuriyetin kurulmasıyla gerçekleşmiştir.	6	40,2
1.e- Haklar	Cumhuriyetle birlikte ve sonrasında insanlara birçok haklar verilmiştir.	7	46,9
1.f- Özgürlük	İnsanların istediğini yapmasıdır ve serbest olmalarıdır.	6	40,2
1.g- Türkiye	Osmanlı Devleti yıkılıp, 29 Ekim 1923'te Türkiye Cumhuriyeti Devleti kurulmuştur.	3	20,1
1. h- Simge	Cumhuriyeti simgeleyen bayram, bayrak ve İstiklal Marşı vardır. Cumhuriyet okulda öğrenilir.	4	26,8

Tablo 1'e göre öğrencilerin büyük çoğunluğu cumhuriyeti Atatürk olarak düşünmüştür. Yapılan görüşmede öğrencilere "*Neden cumhuriyet deyince Atatürk dedin?*" sorusu yöneltilmiş ve Tablo 1'e göre öğrencilerin % 87'si (13 kişi), cumhuriyeti Atatürk'ün kurmasından ve cumhuriyeti, çocuklara armağan etmesinden dolayı bu cevabı verdiklerini belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin % 66,7'si (10 kişi) cumhuriyetin milletin birlik ve beraberliğiyle kurulduğu ya da millet olmasaydı cumhuriyet kurulamazdı şeklinde düşündüğünü belirtmiştir.

Öğrencilerle yapılan görüşmede öğrencilerin % 46,9'u (7 kişi) yönetim, savaş ve haklar cevabını vermiştir. Gerekçe olarak ise halkın cumhuriyette kendi kendisini yönettiği, TBMM'nin cumhuriyetle birlikte kurulmuş olması ve Türkiye'nin de cumhuriyetle yönetilmesinden dolayı yönetim; cumhuriyeti kurmak için savaş yapıldığı için savaş; cumhuriyetle birlikte ve sonrasında insanlara birçok haklar verildiğinden haklar cevabını verdiklerini söylemişlerdir.

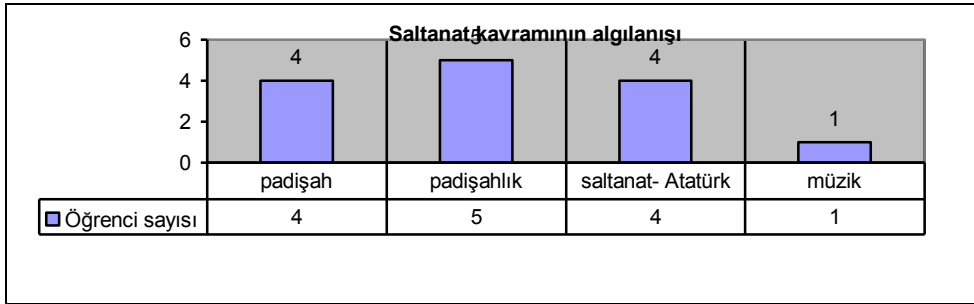
Araştırmaya katılan öğrencilerin % 40,2'si (6 kişi) inkılâp ve özgürlük cevabını vermiştir. İnkılâpların cumhuriyetin kurulmasıyla gerçekleşmesinden, özgürlüğün ise insanların istediğini yapması ve serbest olmasından kaynaklandığını düşündükleri için bu cevabı verdiklerini belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin % 26,8'i (4 kişi) cumhuriyeti simgeleyen bayram, bayrak ve İstiklal Marşı olduğundan ve cumhuriyetin okulda öğrenildiğinden dolayı simge yanıtını vermişlerdir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin % 20,1'i (3 kişi) Osmanlı Devleti yıkılıp, 29 Ekim 1923'te Türkiye Cumhuriyeti Devleti kurulmuştur, bu yüzden Türkiye'yi düşündüklerini belirtmişlerdir.

2.Saltanat kavramının algılanışıyla ilgili kodlar

Öğrencilerin “Saltanat nedir?” sorusuna verdikleri cevapların dağılımı Grafik 2’de verilmiştir:



Grafik 2. Saltanat kavramının algılanışı

Grafik 2’e göre saltanat kavramını, öğrencilerin % 33,5’i (5 kişi) padişahlık; % 26,8’i (4 kişi) padişah ve Atatürk; % 6,7’si (1 kişi) müzik olarak algılamıştır.

Öğrencilerin saltanat kavramını neden bu şekilde algıladıklarını belirlemek için yapılan görüşme sonucunda ortaya çıkan kategori ve kodlar ile bunlara göre öğrenci cevap dağılımları Tablo 2’de verilmiştir:

Tablo 2. Saltanat kavramının algılanışı ile ilgili kategori ve kodlar tanımlamalar ve öğrenci cevapları

Kategori ve kodlar	Tanımlar	Cevap Sayısı	Cevap Yüzdesi
2. Saltanat			
2.a- Padişah	Saltanatta, devleti padişah yönetir ve o ne derse o olur, köleleri ve hizmetçileri vardır, padişah suçluları öldürür.	4	%26,8
2.b- Padişahlık	Padişahlık; padişahın ülkeyi yönetmesidir. Padişahı halk seçmez, padişahlık babadan oğla geçer.	5	%33,5
2.c- Saltanat- Atatürk	Atatürk, saltanatu kaldırmış ve cumhuriyeti kurmuştur.	4	%26,8
2.ç- Müzik	Saltanatla müzik çalınır oynanır, tiyatro yapılır.	1	%6,7

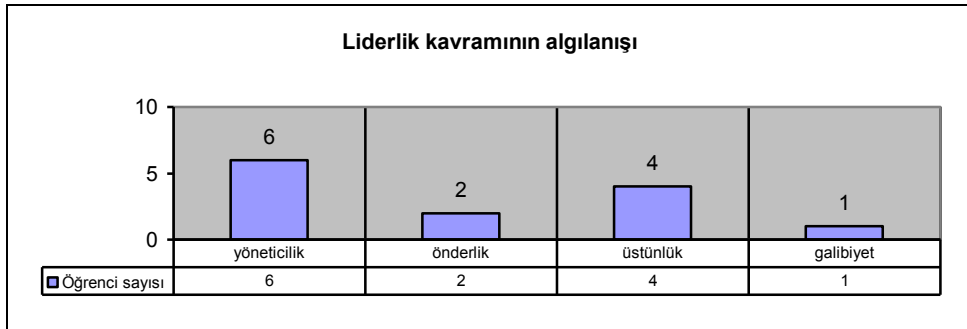
Tablo 2’ e göre öğrencilerin büyük çoğunluğu saltanatu padişahlık olarak düşünmüştür. Yapılan görüşmede öğrencilere “*Neden saltanat deyince padişahlık dedin?*” sorusu yöneltilmiş ve Tablo 2’ e göre öğrencilerin % 33,5’ i (5 kişi) padişahlığın; padişahın ülkeyi yönetmesi, padişahın halk tarafından seçilmemesi ve babadan oğla geçen bir sistem olmasından dolayı bu şekilde düşündüklerini açıklamışlardır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin % 26,8’ i (4 kişi) Atatürk ve padişah cevabını vermiştir. Gerekçe olarak ise Atatürk’ ün saltanatu kaldırmasını ve cumhuriyeti kurmasını; saltanatta, devleti padişahın yönettiğini, o ne derse onun olduğunu, kölelerinin ve hizmetçilerinin olduğunu ve padişahın suçluları öldürdüğünü göstermişlerdir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin % 6,7’ si (1 kişi) saltanatla müzik çalınıp oynandığını ve tiyatro yapıldığını belirtmiştir.

3.Liderlik kavramının algılanışıyla ilgili kodlar

Öğrencilerin “*Liderlik nedir?*” sorusuna verdikleri cevapların dağılımı Grafik 3’ te verilmiştir:



Grafik 3. Liderlik kavramının algılanışı

Grafik 3'e göre liderlik kavramını öğrencilerin % 40,2'si (6 kişi) yöneticilik, % 26,8'i (4 kişi) üstünlük, %13,4'ü (2 kişi) önderlik, % 6,7'si (1 kişi) galibiyet olarak algılamıştır.

Öğrencilerin liderlik kavramını neden bu şekilde algıladıklarını belirlemek için yapılan görüşme sonucunda ortaya çıkan kategori ve kodlar ile bunlara göre öğrenci cevap dağılımları Tablo 3'de verilmiştir:

Tablo 3. Liderlik kavramının algılanışı ile ilgili kategori ve kodlar tanımlamalar ve öğrenci cevapları

Kategori ve Kodlar	Tanımlar	Cevap Sayısı	Cevap Yüzdesi
3. Liderlik			
3.a- Yöneticilik	Bir ülkenin başına geçen, orayı yöneten, devletin söylediklerini yerine getiren ve oranın sorunlarını çözen kişi liderdir.	6	% 40,2
3.b- Önderlik	Lider kişiler insanlara yol gösterirler.	2	% 13,4
3.c- Üstünlük	Bir kişinin başka birine söz geçirebilmesidir veya büyük olan kişidir.	4	% 26,8
3.d- Galibiyet	Dövüşte veya savaşta yenen kişi veya devlet liderdir.	1	% 6,7

Tablo 3'e göre öğrencilerin büyük çoğunluğu liderliği yöneticilik olarak düşünmüştür. Yapılan görüşmede öğrencilere "Neden liderlik deyince yöneticilik dedin?" sorusu yöneltilmiş ve Tablo 3'e göre öğrencilerin % 40,2'si (6 kişi) bir ülkenin başına geçen, orayı yöneten, devletin söylediklerini yerine getiren ve oranın sorunlarını çözen kişi lider olduğu için bu şekilde düşündüklerini söylemişlerdir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin % 26,8'i (4 kişi) üstünlüğü bir kişinin başka birine söz geçirebilmesi veya büyük olan kişi şeklinde belirtmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin % 13,4'ü (2 kişi) lider kişilerin insanlara yol göstermelerinden dolayı önder olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %6,7'si (1 kişi) dövüşte veya savaşta yenen kişi veya devlet liderdir diye düşündüğü için galibiyet cevabını vermiştir.

VI. SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan araştırma sonucunda 5. sınıf öğrencilerinin kavramları tek başına algılamadıkları görülmüştür. Öğrenciler cumhuriyet kavramını; Atatürk, millet, yönetim, savaş, haklar, özgürlük, inkılâp, simge ve Türkiye olarak algılamışlardır. Benzer şekilde saltanat kavramını; padişahlık, padişah, Atatürk ve müzik; liderlik kavramını da yöneticilik, üstünlük, önderlik ve galibiyet olarak algılamışlardır. Bu sonuçlar birçok öğrencinin cumhuriyetin asıl anlamını karşılayan yönetim ile ilişkilendiremediğini, buna karşılık diğer kavramlarla zengin bir şekilde ilişkilendirdiklerini göstermiştir. Saltanat ve liderlik kavramlarında ise öğrencilerin

çoğunluğunun saltanatı padişah ya da padişahlık, liderliği önderlik ya da yöneticilik ile başarılı bir şekilde ilişkilendirdikleri görülmüştür.

Öğrencilerin cumhuriyet kavramını; dokuz kategoride, saltanat kavramını; dört kategoride, liderlik kavramını da dört kategoride algıladıkları görülmüştür. Cumhuriyet kavramının daha kapsamlı algılanması öğrencilerin bu konuda daha geniş bir algıya sahip olduklarını gösterir. Buna karşın saltanat ve liderlik konusunda öğrencilerin algıları dar bir çerçevede sınırlı kaldığı anlaşılır. Öğrencilerin cumhuriyet, saltanat ve liderlik kavramları konusundaki algılarını sınırlı olması ve bu algıların sebeplerinin yer yer yanlış anlayışlara dayanması literatürde rastlanan bir durumdur. İlköğretim düzeyinde Sosyal Bilgiler derslerinde kavramların kazanılma düzeyleri ve kavram yanlışları konusunda yapılan çalışmalara bakıldığında soyut nitelik taşıyan yönetimle ilgili kavramların anlaşılmasında güçlükler yaşandığı ve kavram yanlışlarının ortaya çıktığı görülmektedir (Bal, 2009:195; Bal, Akış, 2010: 2070; Sabancı, 2008:204; Karadeniz, 2008:104; Doğan, 2007:116; Öktem 2006:158). Bununla birlikte 10-11 yaşından önceki çocuklar politik kavramları anlamakta da güçlükler çekmektedir. Örneğin; öğrencilerin sınıfları ilerledikçe ve yaşları büyüdükçe devlet yapısı konusundaki politik kavramları daha iyi anlamaktadırlar (Berti, 1994: 50, 71). Çükü öğrenciler 11-12 yaşlarında salt varsayımlardan da sonuç çıkarabilecek soyut zihinsel evreye gelmektedirler (Piaget, 2004: 87).

Kavram algılarındaki benzerlik incelendiğinde; bazı kavram algılarının ortak olduğu sonucuna varılmıştır. Cumhuriyet ve saltanat kavramına öğrenciler “Atatürk” cevabını vermiştir. Öğrenciler saltanattan cumhuriyete geçişte Atatürk kavramını en etkin kavram olarak algıladıkları için bu kavram ortak olarak iki bölümde de tekrarlamışlardır.

Öğrencilere sorulan cumhuriyet kavramı yönetim kavramıyla doğrudan ilişkiliyken; Atatürk, millet, savaş, haklar, özgürlük, inkılâp, simge ve Türkiye kavramlarıyla dolaylı olarak ilişkilidir. Çünkü cumhuriyet kavramının anlamını tam olarak karşılayan kavram yönetim kavramıdır. Diğer kavramlar cumhuriyete giden süreçle ilişkili kavramlardır.

Saltanat kavramı padişah ve padişahlıkla doğrudan ilişkiliyken; Atatürk kavramıyla bizim ülkemizde saltanatın kaldırılma süreci arasında ilişki vardır; müzik kavramı ise yanlış kurulmuş bir ilişkidir.

Liderlik kavramı, yöneticilik ve önderlik kavramlarıyla doğrudan; üstünlük ve galibiyet kavramıyla dolaylı olarak ilişkilidir.

Öğrenciler kavramlar arasında ilişki kurmaktadır. Yalnız bu ilişkiler farklılık göstermektedir. Araştırma sonucunda da öğrenci cevaplarının birbirinden farklı ifadelerle ortaya çıktığı görülmektedir. Kavram kategorileri sayısı az olmasına rağmen genel olarak öğrenci cevaplarında farklılıklar bulunmaktadır.

Öğrencilerin kavram algıları, genelde kavramlarla insanlar, mekânlar, olaylar ve nesnelere arasındaki ilişkileri sonucu ortaya çıkmıştır. Örneğin çalışmaya katılan bir öğrenci saltanat kavramıyla müzik kavramı arasında ilişki kurmuştur. Böylelikle saltanat müzik olarak algılanmıştır. Ayrıca kavramlar arasında benzer ilişkiler olduğu görülmüştür. Bu da kavramları tek başına düşünmemek gerektiği anlamına gelir.

Kavramları yanlış ve eksik öğrenen öğrenciler de anlamlı öğrenme gerçekleşmeyecektir. Kavramlar ve olaylar arasındaki ilişkileri doğru kuramayacaklardır. Bu yüzden öğrencilerin sahip oldukları kavram algılarının tespit edilmesi, sebeplerinin incelenmesi, eksiklik veya yanlışlıkların giderilmesi yönünde tedbirler alınması gereklidir. Bu konudaki önerileri şöyle sıralayabiliriz;

— Bu araştırmaya göre, öğretmenlerin cumhuriyet kavramını verirken halkın kendi kendini yönetmesine vurguda bulunacak etkinlikler yapması gerekmektedir.

— Kavramları tam olarak öğretebilmek için mümkün olduğunca çok yönüne vurgu yapılmalıdır ve anlamını tam sağlayacak kavram odak noktaya alınmalıdır. Örneğin, cumhuriyet kavramında odak kavram *yönetimdir*. Öncelikli olarak yönetim kavramı verilmeli daha sonra örnekler ve ilişkili kavramlarla bağlantılar kurulmalıdır. Örneklemeler kavramı tam anlatacak şekilde seçilmelidir.

— Öğrenci bir kavramı tam anlamadan iki ya da daha fazla kavram arasında ilişki kurulmamalıdır. Kavramlar arasında ilişki kurulurken kavram haritalarından ve kavram ağlarından yararlanılabilir.

— Öğretmenler, ünite içindeki kavramlara önem vermeli, bunları öğretmek için başta kavram haritaları olmak üzere kavram öğretim tekniklerini derslerde kullanmalıdır. Çünkü ne kadar çok teknik kullanılırsa çoklu zekâ kuramına göre kavramlar arası ilişkiler de o denli iyi kurulabilir (Köksal, 2006: 478).

— Kavram öğretiminde başarılı olunması için öğretmenler, öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine fırsat vermelidirler. Öğrencilerin fikirleri yanlış da olsa onları kendilerini ifade etmeleri açısından cesaretlendirmelidir. Dilek (2002: 76) de öğrencilerin uydurma veya sahte de olsa öğrenci zihninde oluşan bir kavramın önemli olduğunu ve doğru kavramı kazanmada büyük rol oynadığını belirtir.

— Öğrencilere, düşünme ve karar verme süreçlerinde bilimsel yaklaşım kazandırmalıdır. Karşılaşılan her durumda bu süreçleri kullanmalı, böylelikle tutarsız genellemeler yapma ve temelsiz fikirler üretme eğiliminden uzaklaşmaları sağlanmalıdır (Bal, 2009).

— Öğretmenler kavram öğretimine önem vermeli, öğretim planlarını, gerekli kitap, araç gereç ve zaman ayarlamalarını bu doğrultuda düzenlemelidir.

— Sınıf öğretmenleri 7-12 yaş aralığındaki somut düşünce evresindeki (Piaget, 2004: 16; Bal ve Akış, 2010: 2062) öğrencilere eğitim- öğretim vermektedir. Onların ilgilerini çekmek için kavramları somutlaştırarak ve görseller içeren etkinliklere yer vermelidirler. Bu konuda teknolojiden yararlanmalıdırlar.

— Öğrencilerin önceden öğrendikleri kavramlar kontrol edilmeli ve varsa önbilgilerindeki hatalar düzeltilmelidir. Ayrıca öğrencilerin kendi yaşantıları dikkate alınarak konu öğretilmelidir.

— Bu çalışmanın ardından öğrencilerin kavram algılarının oluşmasına etki eden faktörlerin detaylı bir şekilde incelenmesi önerilebilir.

Not: Bu çalışma Sultan Gök'ün Yılmaz Sağlam ve Mehmet Suat Bal danışmanlığında yapmakta olduğu aynı adlı yüksek lisans tezinin bir ürünüdür. Bu

çalışmanın bir kısmı 10. USOS'da (5-7 Mayıs Sivas) poster bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

- Bal, M. S. (2011). Misconceptions of high school students related to the conceptions of absolutism and constitutionalism in history courses, *Educational Research and Reviews*, 6 (3) 283-291.
- Bal, M. S., AKIŞ, A., (2010), “Sosyal Bilgiler Dersi “İnsanlar Ve Yönetim” Ünitesinde Karşılaşılan Kavram Yanılgıları”, *E-Journal Of New World Sciences Academy, Education Sciences*, 1C0256, Vol. 5, No: 4, Ss.2061-2070.
- Bal, M. S., (2009). Türkiye’de Demokrasi Ve Demokrasi İle İlgili Kavramların İmajı İlköğretim 6. Ve 7. Sınıf Öğrencileri Arasında Bir Araştırma. *Avrupa’da Demokrasi Ve Demokrasi Eğitimi Uluslararası Sempozyumu*(The International Symposium On Democracy And Democracy Education In Europe). Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, 11-12 Haziran 2009, Bildiri kitabı Ankara 2009, s.187-195.
- Bal, M. S., (2009). Tarih Öğretiminde Kavram Yanılgıları Ve Çözüm Önerileri, Osmanlı Tarihi Konusundaki Kavram Yanılgısı Örnekleri. *IV. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi*, 7-9 Ekim İstanbul.
- Berti, A. E. (1994). Children’s Understanding The of Concept of The State. In: Carretero, M., James F. V. (eds) *Cognitive And Instructional Processes In History And The Social Sciences*, Madrid. 49-77.
- Cüceloğlu, D. (2005), *İnsan Ve Davranışı* (Psikolojinin Temel Kavramları), İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Dilek, D. (2002). *Tarih Derslerinde Öğrenme ve Düşünce Gelişimi*. Ankara: Pegema.
- Doğan, O., (2007). *İlköğretim 5. Sınıf Dersi “Bir Ülke Bir Bayrak” Ünitesindeki Kavramların Öğrenilmesinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Çukurova Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Adana.
- Doğanay, A., (2002). *Öğretimde Kavram Ve Genellemelerin Genişletilmesi*. Hayat Bilgisi Ve Sosyal Bilgiler Kitabı İçinde (Ed. Cemil Öztürk Ve Dursun Dilek). Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Erden M., Akman Y. (2007), *Eğitim Psikolojisi Gelişim- Öğrenme-Öğretme*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Karadeniz, O., (2008). *İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Yer Alan Atatürkçülük Konularındaki Kavramların Kazandırılma Düzeyi (Zonguldak İli Örneği)*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Köksal, M. S. (2006). *Kavram Öğretimi Ve Çoklu Zekâ Teorisi*. Kastamonu Eğitim Dergisi, Volume:14, Number:2.
- Lee P (2005). Putting Principles into Practice: National Research Council Staff *How Students Learn: History, Mathematics, and Science in the*

- Classroom*. In: Donovan M S, Bransford J D (eds) Washington DC. National Academies Press.
- MEB (2010). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 5. Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (p. 64). Thousands Oaks, CA: Sage.
- Marton, F., (1981). Phenomenography - Describing Conceptions Of The World Around Us, *Sweden Instructional Science*, 10, 177-200. (erişim 12.8.2011)http://www.ped.gu.se/biorn/phgraph/misc/constr/phegraph.html
- Nas R. (2006), *Hayat Bilgisi Ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Program, Yöntem Ve Teknikler*. Bursa: Ezgi Kitapevi.
- Öktem, G., (2006). *İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Yer Alan Kavramları Anlama Ve Kazanma Düzeyleri (Yeni Programın Pilot Uygulaması Samsun İli Örneği)*. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Tokat.
- Piaget, J. (2004), *Çocukta Zihinsel Gelişim*. Trk. Trc. H. Portakal, Cem Yayınevi, İstanbul.
- Sabancı, O., (2008). *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Yer Alan Vatandaşlık Konularıyla İlgili Kavramsal Anlamaları*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim Öğrenme Ve Öğrenme*. Kuramdan Uygulamaya. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Şimşek, A., (2005). *İlköğretim Öğrencilerinde Tarihsel Zaman Kavramının Gelişimi Ve Öğretimi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Ülgen, G. (2004), *Kavram Geliştirme Kuramlar Ve Uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Vygotsky, L. S. (1998). *Düşünce ve Dil*. (İkinci baskı). İngilizceden Çeviren: S. Koray. İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Yılmaz, S., (2008). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin sosyal bilgiler Dersi "Haklarımı Öğreniyorum" Ünitesi ile İlgili Kavramları Anlama Düzeyleri*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

5th Grade Primary School Students' Perceptions on the Notion of Republic, Reign, and Leadership in the Social Studies Course

I. Introduction

It is necessary to know how students perceive the notions in order to understand how the notions exist in their minds. This is considerably important to know this in terms of identifying students' mistakes about the notions. Avoiding the mistakes regarding the notions by identifying students' notion perceptions may avoid students to create systematical errors (Bal, 2011:285). Lee (2005: 31) also points out that history related notions should initially be understood in order to realize the learning at the topics with regards to the history.

II. Problem Statement

How do the 5th grade students perceive the notion of republic, reign, and leadership in the social studies course?

III. The Objective of the Study

The objective of this study is to examine the perceptions of 5th grade students concerning the notion of republic, reign, and leadership, and to identify the reasons of these perceptions.

IV. Material and Method

In this research, phenomenography method has been used as the data collection and analysis method. Phenomenographic researches are content focused and qualitative studies. The purpose of phenomenographic studies is to find out the thinking styles of individuals and systematically explain them (Marton, 1981).

Data Collection Method

A semi-structured interview form has been used as the data collection method. In this form, students have been asked questions on how they perceive the notions of republic, reign, and leadership, and why they perceive these notions in this way.

Working Group

Randomly selected fifteen 5th grade students, who are attending state schools during the spring semester of 2010-2011 education and instruction year in a Southern province of Turkey, constitute the working group of the current study.

Data Analysis

Students' statements regarding the notions are categorized and codes are assigned. A definition table is created for these codes (Miles & Huberman, 1994). Following this, tables for the perception of each notion are created and conclusions are drawn.

V. Findings

The findings reveal that 5th grade students do not perceive the notions by themselves. Students perceive the notion of republic as Atatürk, nation, administration, war, rights, freedom, revolution, symbol, and Turkey. Similarly, the notion of reign is perceived as sultanate, sultan, Atatürk and music, and the notion of leadership is perceived as managership, superiority, manuduction, and victory.

VI. Results and Recommendations

In conclusion, many students are not able to associate republic with its true meaning, namely administration, but they are able to associate it with other notions to a large extent. Most of the students successfully associate the notion of reign with sultan or sultanate, and associate leadership with manuduction and managership.

It is seen in the literature that students have limited perception about the notion of republic, reign, and leadership, and the reasons of these perceptions may lead to misunderstandings. When we consider the studies with respect to the attainment level of the notions in the social studies courses at the primary school and notion misunderstandings, it is seen that the abstract notions about the administration are difficult to understand, and mistakes about the notions may arise (Bal, 2009:195; Bal, Akış, 2010: 2070; Sabancı, 2008:204; Karadeniz, 2008:104; Doğan, 2007:116; Öktem 2006:158). In addition, the kids below the age of 10-11 have difficulties in understanding the notions regarding the politics. For example, as students' progress in the education and grow, they have a better understanding of the politics related notions with regard to the state structure (Berti, 1994: 50, 71). The reason is that students' mental phase allow them to come into conclusions from pure assumptions at the age of 11-12 (Piaget, 2004: 87).

It should be noted that various dimensions of the notions should be emphasized to fully teach them. Also, the basic meaning of the notion should be taken as the focal point.

İlköğretim Öğrencilerinin Epistemolojik İnanışlarıyla, Günlük Yaşam Problemlerini Çözebilme ve Akademik Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişki¹

The Relationships Between Epistemological Beliefs of Elementary Students and Their Problem Solving Abilities and Academic Achievement Levels

**İsmail Evcim²
Halil Turgut³
Sinop Üniversitesi**

**Fatma Şahin⁴
Marmara Üniversitesi**

Özet

Mevcut modeller üzerinden tanımlanmış ve dört alt boyutta ele alınmış bir epistemolojik inanış açılımının esas alındığı bu çalışmada, ilköğretim öğrencilerinin epistemolojik inanışlarıyla fen kazanımlarını günlük yaşam problemlerinin çözümünde kullanabilme düzeyleri ve akademik başarıları arasındaki ilişki sorgulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda 61 ilköğretim öğrencisi yer almış, Türkçeye adaptasyonu yapılan 5'li Likert tipinde bir epistemolojik inanışlar ölçeği, açık uçlu problem durumları içeren bir form ve öğrencilerin SBS puan ortalamaları ile karne not ortalamaları veri kaynaklarını oluşturmuştur. Söz konusu araçlar yoluyla ulaşılan veriler nicel olarak analiz edilerek ilgili değişkenler arasında anlamlı ilişkilerin söz konusu olup olmadığı değerlendirilmiştir. Ulaşılan bulgular öğrencilerin epistemolojik inanışları ile fen kazanımlarını günlük yaşam problemlerinin çözümünde kullanabilme düzeyleri ve akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Söz konusu ilişki, farklı ölçme araçları ve süreçleri ile ulaşılan veriler üzerinden yapılan bir değerlendirme sonucunda ulaşılmış olması açısından anlamlı bulunmuştur. Bu ilişki bir sebep sonuç bağlamı sunmasa da araştırmanın kuramsal çerçevesi doğrultusunda ele alındığında epistemolojik inanışlara odaklanma ve bilgiye dair inanışları gündeme getirme yoluyla diğer değişkenler için de anlamlı bir zemin oluşturulabileceğinin işaretlerini sunmuştur. Bu şekilde hem öğrencilerin öğrenme deneyimlerinin, öğretim

¹Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı'nda, Fatma Şahin ve Halil Turgut danışmanlığında İsmail Evcim tarafından yapılan Yüksek Lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

²ismailevcim@hotmail.com

³halilturgut@sinop.edu.tr

⁴fsahin@marmara.edu.tr

materyallerine yaklaşımlarının ve izledikleri stratejilerin olumlu yönde etkileneceği hem de inanışların geliştirilmesi için uygun ortamların oluşturulabileceği öngörülmüştür.

Anahtar Kelimeler: İlköğretim, Epistemolojik İnanışlar, Akademik Başarı

Abstract

The aim of this study was to analyze the relationships between epistemological beliefs of elementary students and their levels of use of science content knowledge in daily problems and academic achievements in which an epistemological beliefs approach with four dimensions in accordance with contemporary models was occupied. The participants of the study were 61 elementary students. The study employed a Likert type questionnaire which was adapted to Turkish, a form composed of open ended problems and students' average SBS points with their average academic grades. The data obtained were examined quantitatively for possible significant correlations between students' epistemological beliefs and their problem solving abilities and academic achievements. The findings of the research yielded significant relationships between these variables which were found to be important since they were obtained by the use of different types of data sources and measurement processes. According to these findings, the importance of designing instruction that focuses on epistemological beliefs was underlined. Through such a process, it was anticipated that the students' approaches to their learning experiences, instructional materials, learning strategies should be affected positively and proper environments for developing epistemological beliefs should also be constituted.

Keywords: Elementary Education, Epistemological Beliefs, Academic Achievement

I. GİRİŞ

Epistemoloji kanı, bilgi anlamına gelen “episteme” ile kuram anlamına gelen “logos” terimlerinin bileşeni olarak bilginin mahiyeti itibariyle sorgulanması amacına odaklanmış bir bilgi kuramı (Çüçen, 2001; Yazıcı, 1999) ve bilginin ortaya çıkışını, doğasını, öğrenmeyi de içine alacak şekilde irdeleyen bir disiplin (Ernest, 1995) olarak tanımlanmaktadır. Bu genel tanım doğrultusunda bilginin kaynağına, yapısına, geçerliliğine, gelişimine, sınırlarına ve bilme sürecine dair inanışları ön plana çıkartmaktadır ki bilginin nasıl algılandığına ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine yönelik tartışmaların önemli bir taban oluşturduğu eğitim uygulamaları ve birçok öğrenme teorisi için bu bileşenleri ile bir anahtar konumundadır (Şengül-Turgut, 2007). Epistemolojinin eğitim araştırmalarında ele alınmış biçimi de bu iddiayı doğrular niteliktedir. Zira araştırmacıların özellikle bireysel epistemolojik inanışlar üzerinden bireylerin bilgiye ve bilmeye dair inanışlarının gelişimine ve söz konusu inanışların çevreyi algılama sürecinde hayata geçirilme biçimlerine odaklanarak bilginin ve bilmenin doğası üzerinde durdukları görülmektedir (Hofer, 2002). Diğer yandan, felsefi bir disiplin hüviyetindeki epistemolojinin bazı eğitim araştırmalarında ele alınış biçiminin ve epistemolojik inanışlar başlığı altında yer verilen bazı bileşenlerin içerik açısından tartışmaya açık olduklarının da ifade edilmesi gerekir. Bu bağlamda ilgili literatürde yer alan

çalışmaların ve özellikle geliştirilmiş modellerin kısa bir değerlendirmesinin yapılması, epistemolojik inanışlara ve bileşenlerine dair bir uzlaşma arayışına girilebilmesi açısından önemlidir.

Epistemolojik inanışları konu edinen ve bir model ortaya koyan araştırmalar (Perry, 1970; Schommer, 1990; Kuhn, 1991; Magolda, 1992; King, Kitchner, 1994) gözden geçirildiğinde, genelde birden fazla boyut üzerinden açılıma gidildiği ve bazıları tartışmalı olan bu boyutların ağırlıklı olarak bilgiye, bilmeye, öğrenmeye, zekâya ve hatta öğretime dair kavramlar üzerine yapılandırıldığı görülmektedir. Bu çalışmanın ilk planda epistemolojik inanışların alt boyutlarının analizi ve değerlendirilmesi üzerine bir kurgusu olmadığı için söz konusu araştırmalar ve önerilen modeller kapsamında ortaya konulan açılımlara detaylı şekilde değinilmeyecektir. Ancak bu modellerden bazılarında, epistemolojik inanışlar altında mesela “öğrenmenin hızı” ve “zekânın doğası” gibi bileşenlere yer verildiği, oysa bunların bireysel epistemolojinin felsefi anlamda bir parçası olmadıklarının (Hofer, 2005; Pintrich, 2002) ve zekâ, öğretim gibi boyutların epistemolojik inanışların merkezinde yer alamayacağı ileri sürüldüğünün (Şengül-Turgut, 2007) belirtilmesinde yarar vardır. Bu tartışma önemlidir çünkü bireylerin epistemolojik inanışlarının konu edileceği araştırmalarda problemin tanımlanma biçiminden ölçme süreçlerinde kullanılacak materyallere kadar bir dizi unsur teorik anlamda doğrudan ilgilendirmektedir. Dolayısıyla, özellikle epistemolojinin bir disiplin olarak sunduğu kurgunun da dışına çıkmadan genel kabule konu olabilecek bir açılıma yönelmek yerinde olacaktır.

Bu noktada, epistemolojik inanışların bileşenlerini geliştirilmiş önemli modelleri de değerlendirmeye alarak tartışmaya açan Hofer ve Pintrich (1997) tarafından yapılan çözümlenmenin ve sunulan yapının dikkate değer olduğu görülmektedir. Araştırmacılar, epistemolojik inanışların “bilginin doğası” ve “bilme süreci” başlıkları altında ele alınması gerektiğini ileri sürerek hem teorik anlamda tutarlılık sergilemişler hem de Schommer (1990), Hofer (2000) ve King, Kitchener (1994) gibi araştırmacıların ortaya koyduğu modellerle belirli ölçüde uyumlu bir yapıya ulaşarak mevcut çalışmaların zenginliğini korumuşlardır. Hofer ve Pintrich (1997) önerdikleri yapıda, “bilginin doğası” başlığı altında “bilginin kesinliği” ve “bilginin basitliği” alt boyutlarına, “bilme süreci” başlığı altında ise “bilginin kaynağı” ve “bilginin sağlanması” alt boyutlarına yer vermişlerdir. Bilginin kesinliği alt boyutunda bilginin kesinliği veya esnekliği, bilginin basitliği alt boyutunda ise bilginin gerçeklerin basit anlamda bir toplamı mı yoksa birbiri ile üst düzeyde ilişkili bir kavramlar ağı mı olduğu hakkındaki inanışları merkeze almışlardır. Alt boyutlardan bir diğeri olan bilginin kaynağında bilgi kaynaklarına, otoriteye ve bilginin yapılandırılmasına dair inanışları ön plana çıkartırken dördüncü ve son alt boyut olan bilginin sağlanmasında ise bilgi iddialarının nasıl değerlendirildiği, sağlama anlamında otorite ve uzmanlığa nasıl yaklaşıldığı hakkındaki inanışlara odaklanmışlardır. Bu haliyle ve bilgi, bilme sürecini merkeze alan tavrıyla bu açılımın teorik anlamda da epistemolojik inanışları temsil etme gücünü taşıdığı rahatlıkla söylenebilir.

Hofer ve Pintrich'in (1997) önerdiği yapı ile büyük oranda uyumlu olan ve bu alanda önemli bir uzlaşmaya gidildiğini gösteren bir başka açılım ise Conley, Pintrich, Vekiri ve Harrison (2004) tarafından yürütülen araştırmada ortaya konulmuş görünmektedir. Araştırmacıların özellikle ilköğretim düzeyindeki bireylerle çalışmış olan Elder'ın (2002) verilerini referans alarak çizdiği çerçeve, hem teorik olarak epistemolojik inanışları sağlıklı biçimde temsil etme hem de hedef kitleyi tanımlama bağlamında önemlidir. Bu yaklaşımda epistemolojik inanışlar, "kaynak", "kesinlik", "gelişim" ve "doğrulama" şeklinde ifade edilebilecek dört alt boyutta tanımlanmış ve bunun da ötesinde bu teorik yapı üzerine kurgulanmış bir ölçme aracı da sunulmuş metodolojik anlamda araştırmacılar için önemli bir kaynak sağlanmıştır. Söz konusu alt boyutların üçü Schommer (1990), Schraw, Bendixen ve Dunkle (2002) tarafından ortaya konulanlarla ve dördü ise Elder (2002) ile Hofer (2000) tarafından önerilenlerle uyumlu görülmektedir. Araştırmacılar, Hofer ve Pintrich'in (1997) başlıklarını esas alarak "bilme süreci" altında yer verdikleri "kaynak" alt boyutunda bilginin kaynağına, "doğrulama" alt boyutunda ise iddiaların değerlendirilmesine ve verilerin, kanıtların kullanılma biçimine dair inanışları gündeme getirmişlerdir. Bilginin doğası başlığı altında yer verdikleri "kesinlik" alt boyutunda özellikle karmaşık problem durumlarında tek ve kesin bir cevabın olup olmayacağı ile ilgili inanışlara atıfta bulunan araştırmacılar, "gelişim" alt boyutunda ise yeni veri ve kanıtların ışığında fikirlerin ve teorilerin değişebilirliği fikrine yönelik inanışları ön plana çıkartmışlardır.

Açılımı ve alt boyutlarıyla ilgili bu tartışmaların ışığında epistemolojik inanışların eğitim araştırmalarında ilişkilendirildiği değişkenler açısından da ele alınması gerekmektedir. Zira ağırlıklı olarak gündeme getirilen (olası) değişkenler üzerinden yapılacak bir değerlendirme epistemolojik inanışların eğitim araştırmaları açısından anlamını daha açık ortaya koyma şansını sunacaktır. İlgili literatüre bakıldığında epistemolojik inanışların ilişkilendirildiği veya karşılıklı ilişkisi açısından sorgulandığı değişkenlerden en sık karşılaşılanların akademik başarı düzeyi, tercih edilen bireysel öğrenme stratejileri, motivasyon, problem çözme becerisi vb. olduğu görülmektedir. Epistemolojik inanışların başarı düzeyi ve öğrenme ile ilişkilendirildiği (Hofer, Pintrich, 1997; Conley, Pintrich, Vekiri, Harrison, 2004), mesela bilginin yapısına ve kesinliğine dair inanışların akademik başarı düzeyine göre farklılaştığının iddia edildiği (Lodewyk, 2007; Trautwein, Lüdtke, 2007) araştırmalar bu anlamdaki örneklerdendir. Epistemolojik inanışları motivasyon ve tercih edilen bilişsel stratejiler (Schommer, 1990; Schommer, Crouse, Rodes, 1992; Schommer, 1993; Kardash, Scholes, 1996; Kardash, Howell, 2000; Lodewyk, 2007), üst düzey düşünme ve problem çözme biçimleri (Kardash, Scholes, 1996), hemen sonuca gidilemeyen problem durumlarında çözüm için kararlılık sergileme iradesi (Schommer, 1994) açısından inceleme konusu çalışmalar da benzer şekilde ele alınabilir. Yine epistemolojik inanışları doğrudan öğrenme stratejileri ile ilişkilendiren (Hofer, 1994; Schommer, 1994), üst düzey düşünme ve problem çözme yaklaşımları (Muis, 2004; Schommer-Aikins, Duell, Hutter, 2005), kaynakları kullanma biçimleri ve stratejileri (Chan, Sachs, 2001;

Schraw, Bendixen, Dunkle, 2002; Kardash, Howell, 2000) açısından inceleme konusu araştırmaları listeye eklemek mümkündür.

Söz konusu araştırmalarda geçen ve epistemolojik inanışlarla ilişkilendirilen değişkenlerin tümü bir arada değerlendirildiğinde ya doğrudan akademik başarının ya da motivasyondan problem çözmeye becerisine ve öğrenme süreçlerinde tercih edilen bireysel stratejilere kadar uzanan bir yelpazede akademik başarı için belirleyici olduğu kabul edilen bir dizi değerin ön plana çıkartıldığı görölmektedir. Dolayısıyla eğitim araştırmacılarının, önemli ölçüde, epistemolojik inanışlarla akademik başarıyı ya da akademik başarı için kestirime izin verecek değişkenleri ilişkilendirme veya aralarındaki ilişkiyi sorgulama eğiliminde oldukları söylenebilir. Bu araştırmada, böyle bir yaklaşımla, Conley, Pintrich, Vekiri ve Harrison (2004) tarafından önerilen epistemolojik inanışlar açılımı esas alınarak önce ilköğretim öğrencilerinin epistemolojik inanışlarıyla fen kazanımlarını günlük yaşam problemlerinin çözümünde kullanabilme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı inceleme konusu yapılmıştır. Daha sonra da standart testlerden alınan puanlar ve karne başarı notları gibi göstergeler dikkate alınarak değerlendirilen akademik başarıya odaklanarak söz konusu epistemolojik inanışlarla akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı sorgulanmıştır.

II. YÖNTEM

Bireylerin epistemolojik inanışlarıyla bir dizi beceri ve başarı değerleri arasındaki ilişkiyi sorgulamak amacıyla yürütölmüş bu araştırmada, “ilişkisel tarama modeli” (Büyükoztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008) esas alınmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan ölçme araçlarıyla elde edilen veriler de bu doğrultuda nicel olarak analiz edilmiş ve ulaşılan bulgular yorumlanmıştır.

1. Çalışma Grubu

Epistemolojik inanışların, bireylerin bilimsel bilgiye yönelik bakış açıları, derslerdeki etkinlik düzeyleri, akademik başarıları ve motivasyonları üzerinde etkili olduğu ve bu inanışların büyük oranda ilköğretim çağlarından itibaren şekillenmeye başladığı bilinmektedir. Ancak bireylerin inanışlarının belirlenebilmesi ve değerlendirilebilmesi için en azından epistemolojik inanışların sağlıklı bir şekilde yansıtılabileceği, ifade edebileceği bir bilişsel seviyenin yakalanması gerekmektedir. Dolayısıyla epistemolojik inanışlar ile ilgili bir araştırmaya yönelme aşamasında kavrama ve ifade olgunluğunun sağlanmış olması önemli bir ölçüt olarak belirmektedir. İlköğretim düzeyinde söz konusu ölçüt açısından en uygun bağlamı ikinci kademe sunmaktadır ve epistemolojik inanışlar ile ilişkisi sorgulanacak olan değişkenler dikkate alındığında bu kademedeki sekizinci sınıf (ilköğretim fen programı kapsamında hedeflenen kazanımların büyük oranda sürece dahil edilebilmesine imkan vermesi anlamında) en uygun düzeyi temsil etmektedir.

Bu araştırmada, tüm bu etkenler göz önünde bulundurularak ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerine odaklanılmış ve hedef kitle belirlendikten sonra ulaşılabilirlik ve sürecin sağlıklı biçimde kontrolü gibi ölçütler de dikkate alınarak bir değerlendirme

yapılmıştır. Yapılan değerlendirme sonucunda araştırmacılardan birisinin aktif olarak görev yaptığı özel okulda öğrenim görmekte olan toplam 61 sekizinci sınıf öğrencisinin araştırmada yer almasına karar verilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları aşağıda Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo1. Çalışma Grubunun Cinsiyete Göre Yüzde ve Frekans Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Bayan	31	50,82
Erkek	30	49,18
Toplam	61	100

2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, çalışma grubunun epistemolojik inanışlarının belirlenebilmesi için 5’li likert tipinde bir ölçek ve edinilmiş fen kazanımlarını günlük yaşam problemlerinin çözümünde kullanabilme düzeylerinin tespiti için de belirli senaryolar üzerine kurgulanmış açık uçlu sorulardan oluşmuş bir form kullanılmıştır. Kullanılan ölçme araçlarından epistemolojik inanışlarla ilgili 5’li likert tipinde olanı yapılan literatür taraması sonucunda belirlenmiş ve Türkçeye uyarlanmış, açık uçlu sorular içeren diğer form ise ilköğretim fen programı kazanımları da dikkate alınarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Ayrıca araştırmada yer alan öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersi karne notları ile ulusal ölçekte yapılan Seviye Belirleme Sınavı (SBS) başarı puanları da temin edilerek veri olarak kullanılmıştır.

2.1. Epistemolojik İnanışlar Ölçeği

Araştırmada, çalışma grubunun epistemolojik inanışlarının tespiti amacıyla kullanılacak ölçme aracının belirlenmesi aşamasında, ilköğretim öğrencileri ile yapılan çalışmalar doğrultusunda geliştirilme ve daha önce başka araştırmacılar tarafından da tercih edilmiş olma ölçütleri esas alınarak bir tarama yapılmıştır. Ulaşılan ölçekler, bu ölçütlere epistemolojik inanışların alt boyutları üzerinde yapılan teorik tartışmalar da eklenerek değerlendirilmiş ve Elder’ın (2002) ilköğretim öğrencileri ile yürüttüğü bir araştırmadan Conley, Pintrich, Vekiri ve Harrison’ın (2004) adapte ettiği, dört alt boyutta toplam 26 madde içeren “Epistemolojik İnanışlar Ölçeği”nin (EİÖ-Epistemological Beliefs Questionnaire)” kullanılmasına karar verilmiştir. EİÖ’nün orijinal İngilizce formunda yer alan maddelerin alt boyutlara dağılımı ve her bir alt boyut için örnek bir madde aşağıda Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. EİÖ Alt Boyutları ve Örnek Maddeler

Alt Boyutlar	Maddeler	Örnek Madde
Bilginin Doğrulanması	1, 5, 9, 11, 15, 18, 20, 24, 26	(11) Bilimde, bilim insanlarının düşüncelerini test etmek için kullanacağı birden çok yol olabilir.
Bilginin Kesinliği	3, 8, 13, 17, 22, 25	(13) Bilim insanları bilim hakkındaki hemen her şeyi bilir, bilinmesi gereken daha fazla bir şey yoktur.
Bilginin Kaynağı	2, 7, 12, 16, 21	(12) Fen derslerinde öğretmenin söylediği her şey doğrudur.
Bilginin Gelişimi	4, 6, 10, 14, 19, 23	(10) Fen kitaplarındaki fikirler bazen değişir.

EİÖ'nün araştırma için kullanıma hazır hale getirilmesinde ilk basamağı İngilizceden Türkçeye çeviri süreci oluşturmuştur. Bunun için ters çeviri yöntemi kullanılmış, EİÖ'nün İngilizce formu önce iki ortaöğretim İngilizce öğretmeni ve bir üniversite öğretim üyesi tarafından Türkçeye çevrilmiş daha sonra bu Türkçe form, Türkçeye çeviri sürecinde yer almamış iki ortaöğretim İngilizce öğretmeni tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiştir. EİÖ'nün orijinali ile ters çeviri yöntemiyle elde edilen şekli, ters çeviri sürecinde yer almamış iki ortaöğretim İngilizce öğretmeni tarafından karşılaştırılmış ve çevirinin uygun olduğuna karar verildikten sonra EİÖ araştırmada yer alacak öğrencilerle etkileşim içinde bulunmayacak 37 kişilik bir öğrenci grubuna uygulanmıştır. Söz konusu grupta yer alan öğrencilerin tepkileri dikkate alınarak EİÖ'de yer alan maddeler üzerinde dil ve anlatım bağlamında gerekli düzeltmeler yapılmış, bu süreçte bir ölçme-değerlendirme uzmanının ve bir fen eğitimcisinin görüşü de alınarak ölçeğin dili daha akıcı ve sağlıklı hale getirilmiştir.

Ölçeğe dil ve anlatım açısından son şekli verildikten sonra geçerlik analizi aşamasına geçilmiştir. Bunun için 225 kişilik bir uygulama grubuna ulaşılmış ve elde edilen cevaplar doğrultusunda “doğrulamalı faktör analizi” (Erdoğan, 2003) yapılarak uyarlanan formun faktör yapısının orijinal formun faktör yapısı ile uyum gösterip göstermediğine bakılmıştır. Söz konusu işlemde faktör sayısı ölçeğin orijinalinde bahsedildiği biçimde dört ile sınırlandırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda ulaşılan madde-faktör dağılımı ve maddelerin ilgili faktörler için yük değerleri aşağıda Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Madde Faktör Dağılımları ve Madde Yük Değerleri

Madde No	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör	4. Faktör
Md3	0,51			
Md8	0,74			
Md13	0,54			
Md17	0,57			
Md21	0,62			
Md22	0,72			

Md25	0,67		
Md5		0,61	
Md9		0,64	
Md11		0,42	
Md15		0,55	
Md18		0,59	
Md20		0,42	
Md24		0,62	
Md26		0,62	
Md1		0,35	0,38
Md4			0,52
Md6			0,35
Md10			0,52
Md14			0,58
Md19			0,48
Md23			0,43
Md2			0,59
Md7			0,52
Md12			0,64
Md16			0,46

Analiz sonuçları, 26 maddelik ölçeğin birinci alt boyutunun faktör yükleri 0.74 ile 0.51 arasında değişen 7 maddeden oluştuğunu göstermiştir. 9 maddeden oluşmuş ikinci alt boyutta faktör yükleri 0.64 ile 0.35 arasında, 7 maddeden oluşmuş üçüncü alt boyutta faktör yükleri 0.64 ile 0.46 arasında, 4 maddeden oluşmuş dördüncü alt boyutta ise faktör yükleri 0.58 ile 0.35 arasında tespit edilmiştir. Diğer yandan bu tablo içinde “madde 1”in hem ikinci hem de dördüncü faktör altında yük değeri aldığı tespit edilmiş ve bu madde ölçekten çıkarılarak maddelerin faktörlere dağılım biçimlerinin son şekli yeniden belirlenmiştir. Son dağılım orijinal ölçekteki dağılımla karşılaştırıldığında çıkarılan madde haricindeki maddelerin hemen hemen aynı faktörler altında yer aldığı gözlenmiş, bu yüzden de Türkçe formda yer alan faktörler için orijinal ölçekteki faktör isimleri aynen kullanılmıştır. Türkçe formun bu son halindeki maddelerin faktörlere dağılımları ve faktör isimleri aşağıda Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Faktör Analizi Alt Boyutlar ve Madde Dağılımları

Alt Boyutlar	Madde Dağılımları
Bilginin Kesinliği	3, 8, 13, 17, 21, 22, 25
Bilginin Doğrulanması	5, 9, 11, 15, 18, 20, 24, 26
Bilginin Gelişimi	4, 6, 10, 14, 19, 23
Bilginin Kaynağı	2, 7, 12, 16

Ölçeğin Türkçe formunun geçerlik analizi tamamlandıktan sonra güvenilirlik analizine geçilmiştir. Ölçeğin iç tutarlık güvenilirliği için madde istatistiklerinden Cronbach Alfa ve madde-toplam korelasyon katsayıları, kararlılığı anlamındaki güvenilirliği için ise test-tekrar test korelasyon katsayıları (Balcı, 2001; Ergin, 1995; Linn ve Gronlund, 1995) hesaplanmıştır. Tüm ölçek ve her bir alt boyut için hesaplanan Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. EİÖ Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları

	Tüm Ölçek	Bilginin Kesinliği	Bilginin Doğrulanması	Bilginin Kaynağı	Bilginin Gelişimi
Cronbach Alpha	0,85	0,80	0,78	0,71	0,71

EİÖ'nün madde-toplam korelasyon değerleri de benzer şekilde ölçeğin her bir alt boyutu için ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirme, her bir alt boyutta, ilgili maddelerin o alt boyutla anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu göstermiştir ki söz konusu değerler aşağıda Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. EİÖ Madde-Toplam Korelasyon Değerleri

Alt Boyutlar	Maddeler	r	p
Bilginin Kesinliği	Md3	0,599	0,000
	Md8	0,787	0,000
	Md13	0,618	0,000
	Md17	0,606	0,000
	Md21	0,648	0,000
	Md22	0,701	0,000
Bilginin Doğrulanması	Md25	0,642	0,000
	Md5	0,634	0,000
	Md9	0,632	0,000
	Md11	0,525	0,000
	Md15	0,558	0,000
	Md18	0,613	0,000
Bilginin Gelişimi	Md20	0,490	0,000
	Md24	0,684	0,000
	Md26	0,629	0,000
	Md4	0,519	0,000
	Md6	0,546	0,000
	Md10	0,550	0,000
Bilginin Kaynağı	Md14	0,582	0,000
	Md19	0,545	0,000
	Md23	0,572	0,000
	Md2	0,709	0,000
	Md7	0,656	0,000
	Md12	0,767	0,000
	Md16	0,739	0,000

Ölçeğin iç-tutarlık güvenilirliği için yapılan değerlendirmeden sonra 47 kişilik bir öğrenci grubuyla ve 4 hafta arayla test-tekrar test uygulaması yapılmış ve uygulamalardan elde edilen veriler üzerinden yapılan hesaplamalarla Pearson

Momentler Çarpımı korelasyon katsayılarına ulaşılmıştır. 0,05 düzeyinde anlamlı bir ilişkiye işaret ettiği görülen söz konusu katsayılar aşağıda Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. EİÖ’nün Test-Tekrar Test Korelasyon Katsayıları

Alt Boyut	n	r	p
Bütün Ölçek	47	0,638	0,000
Bilginin Kesinliği	47	0,703	0,000
Bilginin Doğrulanması	47	0,596	0,001
Bilginin Gelişimi	47	0,818	0,000
Bilginin Kaynağı	47	0,429	0,030

Tüm bu tablolarda verilen değerler ışığında yürütülen geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucunda, EİÖ’nün Türkçe uyarlamasının gerekli ölçütleri karşıladığı ve ülkemizde kullanılabilecek bir yapıda olduğu sonucuna varılmıştır.

2.2. Günlük Yaşam Problemleri Ölçeği

Araştırmada, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin edinmiş oldukları fen kazanımlarını günlük yaşam problemlerinin çözümünde kullanabilme düzeylerinin belirlenebilmesi için belirli senaryolar üzerine kurgulanmış açık uçlu sorulardan oluşmuş bir ölçeğin kullanılmasına karar verilmiş ve bu amaçla “Günlük Yaşam Problemleri Ölçeği (GYPÖ)” geliştirilmiştir. GYPÖ geliştirilirken, bireylerin günlük hayatta karşılaşılabilecekleri olası sorunlara odaklanılmış, bu doğrultuda Fen ve Teknoloji Ders Programı’nda yer alan kazanımlar incelenerek 6. ve 7. sınıf kazanımlarına dayalı bir dizi problem üretilmiştir. Bu süreçte 6. ve 7. sınıf ders kitaplarında doğrudan yer almayan günlük yaşam problemleri üretilmeye çalışılmış, ayrıca her bir sorunun alt kısmına “daha önce buna benzer bir soru ile karşılaşmış ve bu soruyu çözemediğinizi lütfen belirtiniz” şeklinde bir not düşülerek öğrenci için problemin yeni bir duruma işaret edip etmediği tespit edilmek istenmiştir. Günlük yaşam problemlerinin içeriği belirlendikten sonra öğrencilerin kazanımlarını yansıtabileceği doğal ortamların oluşturulmasının oldukça güç olacağı dikkate alınarak söz konusu problemler üzerinden senaryolar oluşturulmuş, kara kalem çalışmalarıyla da zihinsel canlandırma yapılabilmesine yardımcı olacak tarzda bir görsellik sağlanmaya çalışılmıştır.

Bir sonraki adımda, GYPÖ’nün taslak hali 2 alan uzmanı tarafından gözden geçirilerek ilköğretim sekizinci sınıf düzeyine uygunlukları açısından değerlendirilmiş ve toplam 17 problemin uygulamada yer almasına karar verilmiştir. Bu 17 problem ile hazırlanan ilk formlar başka bir okulda öğrenim görmekte olan ve araştırmada yer alan öğrencilerin iletişim içerisinde bulunamayacağı 18 kişiden oluşmuş sekizinci sınıf öğrencisi küçük bir gruba pilot olarak uygulanmıştır. Uygulama sonrasında öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda anlaşılamayan, boş bırakılan, tüm grubun tamamen yeterli veya tamamen yetersiz cevaplar verdiği sorular tekrar gözden geçirilerek gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Geliştirilmiş olan ölçekte yer alan problemlerden biri ilgili kazanımıyla birlikte aşağıda örnek olarak sunulmuştur.

Örnek Problem:

Ailece yaz tatiline gidiyorsunuz. Birkaç gün içerisinde yeni arkadaşlar ediniyorsunuz. Arkadaşlarınızla bir gün uçurtma uçururken, uçurtmanız elektrik tellerine takılıyor ve arkadaşlarınızdan biri diyor ki:

- Hey arkadaşlar! Hadi şu direğe çıkalım. Elektrik telini de sallayarak uçurtmamızı kurtaralım.

Siz de:

- Hayır, olamaz; çünkü telde elektrik vardır, çarpılabiliriz.

Arkadaşınız:

- Görmüyor musun direğin telleri üzerinde kuş duruyor, o da bizim gibi iletken olduğu halde çarpılmıyor da biz mi çarpılacağız?

Bu durumda, telde elektrik olduğu düşünüldüğünde kuşun çarpılmamasını nasıl açıklarsınız?

Not: Daha önce buna benzer soru ile karşılaşmış ve karşılaşmadığınızı lütfen belirtiniz. Açıklamalarınızı ilgili kavram ve formülleri kullanarak yapınız.

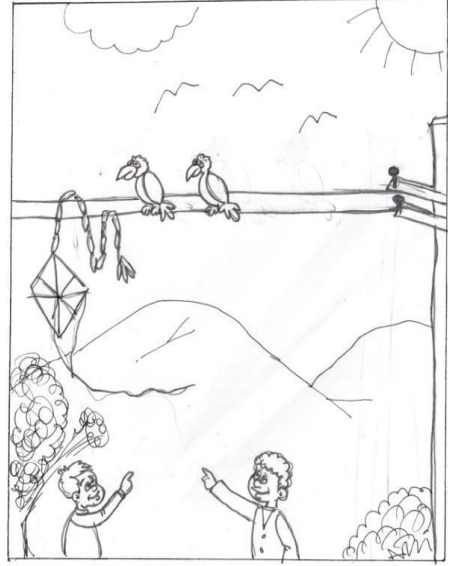
İlgili Kazanım: Elektrik devrelerinde akımın oluşması için kapalı bir devre olması gerektiğini fark eder.

3. Verilerin Toplanması

Araştırmada ilk olarak EİÖ çalışma grubu öğrencilerine 2008–2009 öğretim yılının birinci döneminin ortalarında uygulanmıştır. Öğrencilere, bu ölçeğin onların görüşlerinin belirlenebilmesi için uygulandığı ve bu yüzden de yargılayıcı değil sadece betimleyici mahiyette kullanılacağı anlatılmıştır. Yapılan pilot uygulama da dikkate alınarak EİÖ’de yer alan maddeleri değerlendirmeleri için öğrencilere bir ders saati süre verilmiş, hiç bir öğrenci verilen süreyi aşmadan ve ek süre talebinde de bulunmadan uygulamayı tamamlamıştır.

EİÖ uygulandıktan bir hafta sonra ise GYPÖ’nün uygulanması sürecine geçilmiş ve önce açık uçlu sorular üzerine kurgulanmış senaryolardan oluşmuş GYPÖ’nün fen derslerinde edinilen kazanımlarla günlük yaşam problemlerinin çözümüne odaklanmış bir araç olduğu öğrencilerle paylaşılmıştır. GYPÖ’de yer alan soruların cevaplanabilmesi için öğrencilere EİÖ’de olduğu gibi bir ders saati süre verilmiş ve ek süre talep edilebileceği ifade edilmesine karşın öğrencilerin verilen süreyi aşmadan uygulamayı tamamladığı görülmüştür.

Öğrencilerin akademik başarı düzeylerini temsil ettiği düşünülen Fen ve Teknoloji dersi karne notları ile ulusal ölçekte yapılan Seviye Belirleme Sınavı (SBS) başarı puanları ortalamaları ise okul idaresinden temin edilerek araştırmaya dâhil edilmiştir.



4. Verilerin Analizi

Bireylerin epistemolojik inanışlarının belirlenebilmesi için kullanılmış olan EİÖ, bilgisayar ortamında SPSS-17 paket programı kullanılarak nicel olarak analiz edilmiştir. Beşli likert tipindeki ölçekte her bir madde (ters maddeler de dikkate alınarak) 1 ila 5 arasında puanlandırılırken öğrencilerin ölçeğin tümünden ve alt boyutlarından aldıkları ortalama puanların ilgili inanışlarını temsil ettiği varsayılmıştır. Dolayısıyla EİÖ'nün herhangi bir alt boyutundan yüksek puan alan öğrencilerin o alt boyuttaki inanışları üst düzeyde ve gelişmiş, düşük puan alan öğrencilerin inanışları ise naif kabul edilmiştir.

GYPÖ'nin analiz sürecinde ise ilk adım, açık uçlu sorulara verilmiş cevapların sınıflandırılması biçiminde atılmıştır. Bu şekilde, öğrencilerin her bir soruya verdikleri cevaplar ve yaptıkları açıklamalar yeterli (2 puan), yetersiz (1 puan) ve boş veya anlamsız (0 puan) şeklinde sınıflandırılarak nicelleştirilmiştir. Sınıflandırmanın, dolayısıyla cevapların nicelleştirilmesinin sağlıklı ve geçerli biçimde gerçekleştirilebilmesi için araştırmacılardan ikisi cevapları bağımsız olarak değerlendirmiş ve ortaya çıkan tabloyu karşılaştırmışlardır. Karşılaştırma neticesinde uzmanların değerlendirmelerinin %80 oranında birbiriyle tutarlı olduğu görülmüş, fikir ayrılıklarının olduğu bölümlerde ise tekrar bir değerlendirme yapılarak uzlaşmaya varıldıktan sonra ilgili analiz süreci tamamlanmıştır.

Araştırmanın diğer problemlerine yönelik olarak okul idaresi vasıtasıyla ulaşılan 6., 7. ve 8. sınıf Fen ve Teknoloji dersi karne notları ile 7. ve 8. sınıf SBS puanları da yine SPSS-17 paket programında işlenerek analiz sürecine dahil edilmiştir.

III. BULGULAR

İnceleme konusu yapılan değişkenler arasındaki ilişkilerin anlamlılık düzeylerinin tespiti ve analizi bu çalışmada ele alınan problemlerin odağını oluşturmuştur. Ancak değişkenler arasındaki olası ilişkiler yanında çalışma grubunun bu değişkenler açısından sergilediği genel profilin de önemli olduğu düşünülmüştür. Bu yüzden doğrudan araştırma problemleriyle ilgili bulgulara geçmeden önce söz konusu değişkenler açısından grup yeterliliğini ifade ettiği düşünülen değerler aşağıda Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Çalışma Grubunun Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

İlgili Değişken	ort	ss
EİÖ Genel	3,6157	0,4243
Bilginin Kesinliği Alt Boyutu	3,4239	0,6900
Bilginin Doğrulanması Alt Boyutu	4,0143	0,5406
Bilginin Gelişimi Alt Boyutu	3,2295	0,6790
Bilginin Kaynağı Alt Boyutu	3,7951	0,5997
GYPÖ	1,0463	0,3242
SBS	377,98	82,022
Karne Notu	3,8907	1,0501

Tablo 8'de verilen ortalama değerlere göre, çalışma grubunun epistemolojik inanışları yeterli düzeyde olmasa da orta seviyenin (3) üzerindedir ve en çok da bilginin doğrulanması alt boyutunda gelişmişlik göstermiştir. GYPÖ puan

ortalamasına göre, edinmiş oldukları fen kazanımlarını günlük yaşam problemlerinin çözümünde kullanabilme düzeyleri yeterli değildir. Diğer yandan, SBS ve karne not ortalamalarının iyi düzeyde olduğu ifade edilebilir.

Araştırmada ele alınan problemlerden ilkinde öğrencilerin epistemolojik inanışlarıyla fen kazanımlarını günlük yaşam problemlerinin çözümünde kullanabilme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı sorgulanmıştır. Söz konusu olası ilişki EİÖ ve GYPÖ'den alınan ortalama puanlar ışığında hesaplanan Pearson Korelasyon katsayıları dikkate alınarak değerlendirilmeye çalışılmış ve elde edilen değerler EİÖ'nün alt boyutlarını da kapsayacak şekilde aşağıda Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. EİÖ ve GYPÖ Puanları Arasındaki İlişki

İlgili Değişken	r	p
EİÖ Genel – GYPÖ	0,510	0,000
EİÖ Bilginin Kesinliği - GYPÖ	0,354	0,005
EİÖ Bilginin Doğrulanması - GYPÖ	0,257	0,046
EİÖ Bilginin Gelişimi - GYPÖ	0,271	0,035
EİÖ Bilginin Kaynağı - GYPÖ	0,498	0,000

Tablo 9'da sunulan değerler, öğrencilerin genel epistemolojik inanışları ile fen kazanımlarını günlük yaşam problemlerinin çözümünde kullanabilme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu durum EİÖ'nün tümünden alınan ortalama puanlar yoluyla temsil edilen genel epistemolojik inanışlardan alt boyutlara doğru gidildiğinde de geçerliliğini korumaktadır. Elde edilen veriler “bilimsel bilginin kesinliği”, “bilimsel bilginin doğrulanması”, “bilimsel bilginin gelişimi” ve “bilimsel bilginin kaynağı” alt boyutlarındaki inanışlarla fen kazanımlarını günlük yaşam problemlerinin çözümünde kullanabilme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkiye işaret etmektedir.

Araştırmanın ikinci problemi doğrultusunda ise öğrencilerin epistemolojik inanışlarıyla akademik başarı durumları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına bakılmıştır. Bunun için önce öğrencilerin EİÖ ortalama puanları ile fen programında yer alan kazanımlar üzerine yapılandırılmış, ağırlıklı olarak kavrama, yorumlama ve analiz yapma düzeylerinde çoktan seçmeli sorular içeren ulusal, standart SBS (Seviye Belirleme Sınavı) 7. ve 8. sınıf puan ortalamaları arasındaki Pearson Korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen değerler EİÖ'nün alt boyutlarını da kapsayacak şekilde aşağıda Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. EİÖ ve SBS Puanları Arasındaki İlişki

İlgili Değişken	r	p
EİÖ Genel - SBS	0,505	0,000
EİÖ Bilginin Kesinliği - SBS	0,370	0,003
EİÖ Bilginin Doğrulanması – SBS	0,256	0,047
EİÖ Bilginin Gelişimi – SBS	0,228	0,077
EİÖ Bilginin Kaynağı - SBS	0,515	0,000

Tablo 10'da sunulan değerler, öğrencilerin genel epistemolojik inanışları ile SBS puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu durum

EİÖ'nün tümünden alınan ortalama puanlar yoluyla temsil edilen genel epistemolojik inanışlardan alt boyutlara doğru gidildiğinde de büyük oranda geçerliliğini korumaktadır. Elde edilen veriler “bilimsel bilginin kesinliği”, “bilimsel bilginin doğrulanması” ve “bilimsel bilginin kaynağı” alt boyutlarındaki inanışlarla SBS başarı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkiye işaret etmektedir.

Yine araştırmanın ikinci problemi doğrultusunda bir başka değerlendirme ise öğrencilerin epistemolojik inanışlarıyla Fen ve Teknoloji Dersi karne notları ortalamaları üzerinden yapılmıştır. Bu şekilde tek seferlik ve açık uçlu bir uygulama olan GYPÖ'den başlayarak daha uzun bir kesiti kapsayan standart SBS başarısına doğru genişletilen sorgulama 6., 7. ve 8. sınıf Fen ve Teknoloji Dersi karne not ortalamaları da sürece dahil edilerek daha sağlıklı ve geçerli bir hale getirilmeye çalışılmıştır. Bu son adımda, öğrencilerin EİÖ ortalama puanları ile 6, 7 ve 8. sınıf Fen ve Teknoloji dersi karne notu ortalamaları dikkate alınarak ilgili Pearson Korelasyon katsayıları hesaplanmış ve elde edilen bulgular aşağıda Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. EİÖ ve Karne Notları Arasındaki İlişki

İlgili Değişken	r	p
EİÖ Genel - Karne Notları	0,505	0,000
EİÖ Bilginin Kesinliği - Karne Notları	0,313	0,014
EİÖ Bilginin Doğrulanması - Karne Notları	0,371	0,003
EİÖ Bilginin Gelişimi - Karne Notları	0,229	0,076
EİÖ Bilginin Kaynağı - Karne Notları	0,503	0,000

Tablo 11'de sunulan değerler, öğrencilerin genel epistemolojik inanışları ile Fen ve Teknoloji Dersi karne notları ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu durum EİÖ'nün tümünden alınan ortalama puanlar yoluyla temsil edilen genel epistemolojik inanışlardan alt boyutlara doğru gidildiğinde “bilimsel bilginin gelişimi” alt boyutu dışında da geçerliliğini korumaktadır. Elde edilen veriler “bilimsel bilginin kesinliği”, “bilimsel bilginin doğrulanması” ve “bilimsel bilginin kaynağı” alt boyutlarındaki inanışlarla ilgili karne notları ortalamaları arasında anlamlı bir ilişkiye işaret etmektedir.

Yukarıdaki üç tablonun (Tablo 9-10-11) yorumu neticesinde ulaşılan bulgular, epistemolojik inanışların inceleme konusu yapılan dört alt boyutun üçünde farklı uygulamalar ve sınav türleri üzerinden ulaşılan puanlarla anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla epistemolojik inanışların (üç alt boyutta) tek uygulamaya dayanan açık uçlu bir ölçekte, standart, ulusal bir sınavda ve bir bütün olarak öğretim dönemlerinde sergilenen başarı durumlarıyla anlamlı düzeyde ilişkili çıkmasını bir bütün halinde yorumlamak daha isabetli olacaktır. Zira bu araştırmayla ulaşılan bulgular, bilgiye dair birçok temel problemi odağa alarak sorgulama yapan bir disiplin olarak epistemolojinin ve bu bağlamda bireylerin benimsediği inanışların eğitim/öğretim süreçlerinde akademik beceri ve başarı durumlarını ilgilendiren önemli bir değişken olarak belirlediğini açıkça ortaya koymaktadır.

IV. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bilimsel bilgiye bakış açısını şekillendiren epistemolojik inanışlar, günlük yaşam pratiklerinde ve bireysel, toplumsal meselelerle ilgili karar alma süreçlerinde yani yaşamın merkezinde yer alan bilgi iddialarının algılanmasında ve değerlendirilmesinde bireylerin bakış açılarını, tutum ve davranışlarını doğrudan etkileyebilmektedir. Bu anlamda, özellikle gündelik yaşamı, doğal çevreyi, doğanın işleyiş biçimini ve doğal olaylar karşısında geliştirdiği uygulamalar ile insanoğlunu konu edinen Fen ve Teknoloji derslerini, öğrencilerin bu dersteki akademik başarısını, ilgisini ve derse karşı tutumunu da ilgilendirmektedir. Dolayısıyla araştırmada elde edilen bulguların, bireylerin epistemolojik inanışlarıyla Fen ve Teknoloji derslerinde edinmiş oldukları kazanımları günlük yaşam problemlerinin çözümünde kullanabilme becerileri ve akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişkiye işaret etmiş olması doğal karşılanmalıdır. Söz konusu ilişki doğrultusunda, epistemolojik inanışları gelişmiş yani bilgiyi yapılandırma ve değerlendirme süreçlerine dair anlayış oluşturabilmiş öğrencilerin günlük hayattaki olay ve olgulara bakış açılarıyla birlikte ilgili problemlere çözüm üretme bağlamında da etkili beceriler sergileyebilecekleri rahatlıkla ifade edilebilir.

Epistemolojik inanışlarla akademik performans ve başarı düzeyi arasındaki ilişkinin sorgulandığı birçok araştırmada benzer sonuçlara ulaşılmış olması bu kanyı güçlendirmektedir. Gelişmiş epistemolojik inanışların daha üst düzey başarı ve öğrenme ile ilişkilendirildiği (Hofer, Pintrich, 1997), epistemolojik inanışlarla akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı ilişkilerin bulunduğu ve üst düzey başarı sergileyen öğrencilerin epistemolojik inanışlarının da gelişmişlik sergilediğinin tespit edildiği (Conley, Pintrich, Vekiri, Harrison, 2004) çalışmalar bu bağlamda dikkate değerdir. Öğrencilerin bilginin yapısına (basit-karmaşık) ve kesinliğine (kesin-değişebilir) dair inanışlarının akademik başarı düzeyine göre farklılaştığının (Lodewyk, 2007) ve bilginin kesinliğine dair güçlü inanışlar besleyen bireylerin daha düşük düzeyde akademik başarı sergilediklerinin tespit edildiği araştırmalar ise (Trautwein, Lüdtke, 2007) doğrudan alt boyutlar üzerinden yapılacak değerlendirmeler açısından gözden geçirilebilir.

Aslında, bu tür tespitleri ve bu araştırmada ulaşılan bulguları (epistemolojik inanışların problem çözme becerisi ve akademik başarıyla ilişkisini) daha sağlıklı yorumlayabilmek için aradaki ilişkiyi anlamlandırmaya yardımcı olabilecek etkenlere ve ilişkinin mahiyetine de odaklanmak gerekmektedir. Bunun içinse, epistemolojik inanışları motivasyon, kavrayışa yönelik bilişsel ve stratejik tercihler ile akademik performans üzerindeki etkileri açısından inceleme konusu yapan araştırmalara (Schommer, 1990; Schommer, Crouse, Rodes, 1992; Schommer, 1993; Kardash, Scholes, 1996; Kardash, Howell, 2000) göz atmak yerinde olacaktır. Zira epistemolojik inanış profilleri farklı olan öğrencilerin düşünme, akıl yürütme, motivasyon ve akademik süreçlerde esas aldıkları stratejilerde birbirlerinden ayrıştıkları görülmektedir (Lodewyk, 2007) ki bu farklılığın akademik başarıya da doğrudan ya da dolaylı olarak yansıtacağı rahatlıkla ileri sürülebilir.

Epistemolojik inanışların genelde öğrenme stratejileri, özelde ise üst düzey düşünme ve problem çözme biçimleri üzerindeki etkisini (Kardash, Scholes, 1996), hemen sonuca gidilemeyen problem durumlarında çözüm için kararlılık sergileme iradesiyle ilişkisini (Schommer, 1994) gösteren çalışmalar da yine bu araştırmada ulaşılan bulguları destekler mahiyettedir. Bu noktada, söz konusu inanışların öğrenme stratejilerinin biçimlenmesinde etkin bir rol üstlendiğinin altını çizen araştırmalara özellikle değinilebilir. Zira naif epistemolojik inanışlara sahip öğrencilerin, mesela sınavlara hazırlanırken, gerçeklikler arasında ilişki kurma ihtiyacı hissetmeden kavramların ve anahtar terimlerin tekrarı, ezberi gibi yüzeysel stratejileri tercih ettikleri, epistemolojik inanışları gelişmiş öğrencilerin ise bilginin organizasyonu ve işlenmesi gibi daha nitelikli stratejilere yöneldikleri bilinmektedir (Hofer, 1994; Schommer, 1994). Hatta bazı araştırmalarda, bir kavram ya da problem durumunu sadece birbirinden bağımsız gerçeklerin bir toplamı gibi algılayan öğrencilerin kavramların kendi içindeki veya aralarındaki ilişkileri öğrenmelerini sağlayacak adımları atmada daha isteksiz davrandıkları da tespit edilmiştir (Balzer, Doherty, O'Connor, 1989; Schommer, Crouse, Rhodes, 1992). Dolayısıyla epistemolojik inanışların kavrama, yorumlama, üst düzey düşünme, zorlu süreçlerde çözüm için uğraşma kararlılığı sergileme ve tercih edilen problem çözme yaklaşımları gibi akademik başarının önemli bileşenleri için belirli bir kestirime izin verdiğini (Muis, 2004; Schommer 1998; Schommer-Aikins, Duell, Hutter, 2005) söylemek mümkün görünmektedir.

Diğer yandan yine epistemolojik inanışların okuma, yorumlama ve yazılı kaynaklardan öğrenme gibi bağlamlarda da öğrenci tutum ve yaklaşımları açısından belirleyici olduğunu gösteren araştırmalar da inanış akademik başarı ilişkisi açısından gözden geçirilebilir. Mesela naif epistemolojik inanışlara sahip öğrencilerin öğrenme sürecinde bazı zorluklar yaşayacağı, bu inanışların onların "okuma" ve "kaynakları kullanma" biçimlerini ve devamında da epistemolojik inanışlarının gelişimini etkileyeceği ileri sürülerek aslında iki yönlü bir ilişkiye (Hofer, 2001) dikkat çekilmiştir. Benzer şekilde, bilgiye ve öğrenmeye dair farklı epistemolojik inanışlar sergileyen ilköğretim öğrencilerinin ders kitaplarından fen öğrenme konusundaki başarı düzeylerinin de farklılaştığı (Chan, Sachs, 2001) ve söz konusu farklılığın ilgili inanışların yazılı bir metni anlama, kavrama biçimini de etkileyeceği düşüncesi üzerinden açıklanabileceği (Kardash, Scholes, 1995) ileri sürülmüştür. Sofistike inanışlara sahip öğrencilerin doğrudan ezberleme yerine işleme, organize etme gibi stratejiler yoluyla yazılı metinlerde sunulan bilgileri daha derinlemesine ele aldığına (Schraw, Bendixen, Dunkle, 2002), mesela bilginin kesinliğinden ziyade değişebilirliğine inanan öğrencilerin fikirler arasında ilişki kurmaya ve okunulan metinden çıkarımlar yapmaya daha yatkın olduklarına (Kardash, Howell, 2000) inanılmaktadır.

Tüm bu tartışmalar da dikkate alınarak bu araştırmada ulaşılan bulgular tekrar gözden geçirildiğinde epistemolojik inanışlar ile edinilmiş fen kazanımlarını günlük yaşam durumlarına aktarabilme becerisi ve söz konusu becerilerle yakından ilintili akademik başarı düzeyleri arasındaki anlamlı ilişkinin kuramsal açıdan da temellendirilebileceği görülmektedir. Araştırmada esas alınan metodoloji itibariyle

bu ilişki bir sebep-sonuç bağıntısı olarak tartışmaya açılmasa bile en azından (ilgili araştırmalar da dikkate alındığında) çift yönlü bir etkileşim üzerinde durulabilir. Dolayısıyla, öğretmenlerin ve program geliştirme uzmanlarının, bireylerin epistemolojik inanışlarını açık etmelerini, belirli alt boyutlarda sorgulamalarını, revize etmelerini veya geliştirmelerini sağlayacak öğretim uygulamalarına yönelmeleri gerekmektedir. Bu şekilde, ilgili öğretim uygulamalarında, salt akademik başarı hedefinin ötesine geçilerek bilgiye dair inanışların da gündeme gelmesi için zemin hazırlanacak ve bir yandan öğrencilerin öğrenme deneyimlerini, öğretim materyallerine yaklaşımlarını, izledikleri stratejileri olumlu yönde etkileme, bir yandan da söz konusu inanışları geliştirme şansı yakalanabilecektir.

Kaynakça

- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler* (5. Baskı). Ankara: PegemA.
- Balzer, W. K., Doherty, M. E., & O'Connor, R. (1989). Effects of cognitive feedback on performance. *Psychological Bulletin*, 106, 410-433.
- Büyüköztürk Ş., Kılıç-Çakmak E., Akgün. Ö.E., Karadeniz Ş., & Demirel F. (2008) *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA.
- Chan, C. K., & Sachs, J. (2001). Children's belief about learning and understanding of science texts. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 192-210.
- Conley, A. M., Pintrich, P. R., Vekiri, I., & Harrison, D. (2004). Changes in epistemological beliefs in elementary science students. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 186-204.
- Çuçen, A. K. (2001). *Bilgi felsefesi*. Bursa: ASA.
- Elder, A. D. (2002). Characterizing fifth grade students_ epistemological beliefs in science. In P. R. Pintrich (Ed.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 347-364). Mahwah, NJ, USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Erdoğan, İ. (2003). *Pozitivist metodoloji, bilimsel araştırma tasarımı, istatistiksel yöntemler, analiz ve yorum*. Ankara: Erk.
- Ergin, D. Y. (1995). Ölçeklerde geçerlik ve güvenilirlik. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7, 125-148.
- Ernest, P. (1995). The one and the many. In L. Steffe & J. Gale (Eds), *Constructivism in Education*. Mahwah, NJ, USA: Lawrence Erlbaum Associates..
- Hofer, B. K. (1994, August). *Epistemological beliefs and first year college students: Motivation and cognition in different instructional contexts*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association, 102nd. Los Angeles.
- Hofer, B. K. (2000). Dimensionality and disciplinary differences in personal epistemology, *Contemporary Educational Psychology*, 25, 378-405.
- Hofer, B. K. (2001). Personal epistemology research: Implications for learning and teaching. *Educational Psychology Review*, 13(4), 353-383.

- Hofer, B. K. (2002). Personal epistemology as a psychological and educational construct: An introduction. In B. Hofer & P. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 3-15). Mahwah, NJ, USA: Lawrence Erlbaum Associates..
- Hofer, B. K. (2005). The legacy and the challenges: Paul Pintrich's contributions to personal epistemology research. *Educational Psychologist*, 40, 95-105.
- Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88-140.
- Kardash, C. M., & Scholes, R. J. (1995). Effects of pre-existing beliefs and repeated readings on belief change, comprehension and recall of persuasive text. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 201-221.
- Kardash, C. M., & Scholes, R. J. (1996). Effects of preexisting beliefs, epistemological beliefs, and need for cognition on interpretation of controversial issues. *Journal of Educational Psychology*, 88 (2), 260-271.
- Kardash, C. M., & Howell, K. L. (2000). Effects of epistemological beliefs and topic-specific beliefs on undergraduate's cognitive and strategic processing of dualpositional text. *Journal of Educational Psychology*, 92 (3), 524-535.
- King, P. M., & Kitchener, K. S. (1994). *Developing reflective judgment: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kuhn, D. (1991). *The skills of argument*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Linn, R. L., & Gronlund, N. E. (1995). *Measurement and assessment in teaching (7th Ed.)*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Lodewyk, K. R. (2007). Relations among epistemological beliefs, academic achievement, and task performance in secondary school students. *Educational Psychology*, 27(3), 307-327.
- Magolda, M. B. (1992). *Knowing and reasoning in college: Gender-related patterns in students' intellectual development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Muis, K. R. (2004). Personal epistemology and mathematics: A critical review and synthesis of research. *Review of Educational Research*, 74(3), 317-377.
- Perry, W. G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Pintrich, P. R. (2002). Future challenges and directions for theory and research on personal epistemology. In B. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 389-414). Mahwah, NJ, USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82 (3), 498-504.
- Schommer, M. (1993). Epistemological development and academic performance among secondary students. *Journal of Educational Psychology*, 85 (3), 406-411.

- Schommer, M. (1994). Synthesizing epistemological belief research: Tentative understandings and provocative confusions. *Educational Psychology Review*, 6(4), 293-319.
- Schommer, M. (1998). The influence of age and education on epistemological beliefs. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 551-562.
- Schommer, M., Crouse, A., & Rhodes, N. (1992). Epistemological beliefs and mathematical text comprehension: Believe it is simple does not make it so. *Journal of Educational Psychology*, 84 (4), 435-443.
- Schommer-Aikins, M., Duell, O. K., & Hutter, R. (2005). Epistemological beliefs, mathematical problem-solving beliefs, and academic performance of middle school students. *The Elementary School Journal*, 105(3), 289-304.
- Schraw, G., Bendixen, L. D., & Dunkle, M. E. (2002). Development and validation of the Epistemic Belief Inventory (EBI). In B. K. Hofer, & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 261-275), Mahwah, NJ, USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Şengül-Turgut, G. (2007). *Yapılandırmacı Yaklaşım Dayalı Öğretimin Lise Fizik Öğrencilerinin Epistemolojik İnanışlarına Etkisi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Trautwein, U., & Lüdtke, O. (2007). Epistemological beliefs, school achievement, and college major: A large-scale longitudinal study on the impact of certainty beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 348-366.
- Yazıcı, S. (1999). *Felsefeye giriş*. İstanbul: Alfa.

The Relationships Between Epistemological Beliefs of Elementary Students and Their Problem Solving Abilities and Academic Achievement Levels

I. Introduction

The related literature in which some explanatory models were proposed in order to explain epistemological beliefs (see Perry, 1970; Schommer, 1990; Kuhn, 1991; Magolda, 1992; King, Kitchner, 1994) generally seemed to propose multi dimensions that based on knowledge, knowing, learning, intelligence and even teaching for a theoretical definition of epistemological belief systems. But some dimensions such as “speed of learning” and “nature of intelligence” which were stated in some of these models were criticized for not being a part of epistemology as a philosophical construct (Hofer, 2005; Pintrich, 2002; Şengül-Turgut, 2007). So it is crucial to clarify the theoretical underpinnings of epistemological beliefs. The study of Hofer and Pintrich (1997) which was also based on contemporary models should be viewed in this context. The researchers had suggested four general dimensions including certainty of knowledge (stability), simplicity of knowledge (structure), source of knowing (authority), and justification for knowing (evaluation of knowledge claims). Most of these dimensions were parallel with the ones that proposed by Schommer (1990), Hofer (2000) and King, Kitchener (1994).

A similar approach was also formulated by Conley et al. (2004). They followed Hofer (2000) and Elder (2002) and focused on the headings of “the nature of knowledge” and “knowing in science”. Especially the work of Elder (2002) was referenced by the researchers and they investigated four dimensions of epistemological beliefs which they named as “source”, “certainty”, “development” and “justification”. These dimensions were seemed to be similar to three of those found by Schommer (1990) and Schraw, Bendixen and Dunkle (2002) and were in line with the four dimensions in recent work by Elder (2002) and Hofer (2000). In the source dimension the researchers had assumed that less sophisticated stances view knowledge as external to the self, originating and residing in outside authorities. The justification dimension was stated to be concerned with the ways in which students use evidence and evaluate claims. In the certainty dimension less sophisticated stances were thought to reflect a belief in a right answer to complex problems and the development dimension was asserted to be concerned with a belief that recognizes science as an evolving subject in which ideas and theories can change on the basis of new data and evidence. This four dimensioned model of Conley et al. (2004) was adopted in this research.

After the clarification of dimensions of epistemological beliefs and the determination of the model to be used, these beliefs should also be examined for variables to which they are related in educational studies. The research revealed that epistemological beliefs were questioned for their relations with academic achievement, individual strategies in learning, motivation, problem solving processes and etc. The works of Schommer (1990), Schommer, Crouse and Rodes (1992), Schommer (1993), Kardash and Scholes (1996), Hofer and Pintrich (1997),

Kardash and Howell (2000), Conley et al. (2004) and Lodewyk (2007) in which epistemological beliefs were related with various variables that mentioned above should be viewed in this context. Consequently, it can be said that educational researchers have tended to examine the relations of epistemological beliefs either with academic achievement or with variables that allow predicting the academic achievement.

In this research, with such an approach, firstly it was aimed to analyze the relationship between the epistemological beliefs of elementary students and their level of use of science content knowledge in daily life problems' solutions. Secondly the relationship between the epistemological beliefs of elementary students and their academic achievement levels was questioned.

II.Methodology

The correlational survey method (Büyüköztürk et. al., 2008) was used in this research. The participants of the study were 61 eighth grade elementary students from a private school. The average points students had from a Likert type questionnaire (EIO) and from a form composed of open ended problems (GYPO) with their average science course grades and national academic level determination exam (SBS) points had constituted the data of research which then analyzed quantitatively. The EIO was originally developed by Conley et al. (2004) which was based on the work of Elder (2002). It consisted of 26 items in four dimensions and was adapted to Turkish by researchers. The GYPO was developed by the researchers and consisted of open ended problems in the form of scenarios about some daily issues.

III.Results and Discussion

The results of the research revealed that students' general epistemological beliefs were significantly correlated with their level of use of science content knowledge in daily problems. This correlation was also found to be significant for "certainty", "justification", "development" and "source" dimensions of epistemological beliefs of students and their level of use of science content knowledge in daily problems. As such, students' general epistemological beliefs were found to be significantly correlated with their average national academic level determination exam (SBS) points. This correlation was found to be significant for "certainty", "justification" and "source" dimensions of epistemological beliefs of students and their average national academic level determination exam (SBS) points. Another result of the research was the significant correlation between students' general epistemological beliefs and their average science course grades. This correlation was also found to be significant for "certainty", "justification" and "source" dimensions of epistemological beliefs of students and their average science course grades.

These results pointed out that the epistemological beliefs for three dimensions out of four were seen to be significantly correlated with various variables such as students' use of science content knowledge in daily problems and their academic

achievement levels. These correlations were found to be important since they were obtained by the use of different types of data sources and measurement processes. According to these results, the importance of designing instruction that focuses on epistemological beliefs was underlined. Through such a process, it was anticipated that the students' approaches to their learning experiences, instructional materials, learning strategies should be affected positively and proper environments for developing epistemological beliefs should also be constituted.

Birleştirilmiş Sınıflarda Karşılaşılan Sorunlar Ve Öğretmenlerin Bakış Açısından Olası Çözüm Önerileri (Kilis İli Örneği)

Problems Encountered in Multi-Grade Classes and Teachers' Suggestions for Possible Solutions (A Case Study in Kilis Province)

M. Semih Summak*
Gaziantep Üniversitesi

A. Elçin Gören Summak**
Gaziantep Üniversitesi

Mehmet Serdar Gelebek***
Kilis Milli Eğitim Müdürlüğü

Özet

Bu araştırmanın amacı köy ilköğretim okullarında uygulanan birleştirilmiş sınıflar uygulamasında, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunları saptayarak, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş sınıf öğretimine ilişkin sorunlarını ve çözüm önerilerini belirlemektir. Kolay ulaşılabılır durum örnekleme yöntemi ile seçilen Kilis ili merkez ilçelerine bağlı köylerde çalışan oniki (12) birleştirilmiş sınıf öğretmeni araştırmaya dâhil edilmiştir. Birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenlerin görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Görüşmeden elde edilen veriler nitel veri analizine göre indirgenmiş ve bu verilerden alıntılar yapılarak betimsel - yorumsal analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler; birden çok sınıfla aynı anda dersleri sürdürmenin zorluğundan; kazanımlar için zamanın yetersizliğinden, öğrencilerin hazır bulunuşluluk düzeylerinin düşük olmasından; ailelerin ilgisizliğinden ve eğitime bakış açılarından, fiziksel yetersizliklerden, ödenek sıkıntısından ve birden fazla sınıflı aynı mekânda yönetmenin zor oluşundan yakınmaktadır. Elde edilen bulgular bağlamında birleştirilmiş sınıflı okulların sayısının azaltılması için taşınabilir okulların sayısının artırılması ve bu okulların öğretim tekniği ve şartlarına göre birleştirilmiş sınıflı okullar için özgün bir müfredat hazırlanması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Birleştirilmiş Sınıflar, Köy okulları

* *Yazışma Adresi:* Yrd. Doç. Dr. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Gaziantep, e-posta: summak@gantep.edu.tr

** Yrd. Doç. Dr. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Gaziantep, e-posta: e_summak@yahoo.com

*** Göktaş İ.Ö.O., Göktaş Köyü, Merkez/KİLİS serdaraga84@hotmail.com

Abstract

The objective of this study is to determine the problems of the teachers who take part in multigrade-classes programme currently maintained in the village primary schools and to elicit their views and solutions related to the multigrade classes education programme. 12 multigrade-classes teachers teaching in the nearby villages of Kilis province participated in the study and they were selected by the easily-accessible case sampling method. Subjects' opinion were gathered thorough a semi-constructed interview form. The data derived from the interview were reduced through qualitative data analysis method, and figurative-interpretive analysis method was used by quoting from the reduced data. The subjects involved in the study generally complained from the difficulty in carrying out educational goals and objectives and managing classes of diverse needs, from time shortage, from the pupils' low readiness and competence level; from managing multiple classes in the same place simultaneously, from biases of the families, from the funding problems and physical insufficiency. Based on the findings, It's suggested that the number of the schools that have students transported daily from the multigrade-classes village schools should be increased in order for the multigrade classes to decrease in number and an original curriculum should be launched for these schools according to instruction techniques and classroom management procedures specific to these schools.

Keywords: Multigrade classes, Village schools

I. GİRİŞ

1. Birleştirilmiş Sınıf Kavramı

Birleştirilmiş sınıflar, iki ya da daha çok sınıfın, bir grup teşkil ederek bir öğretmen yönetiminde birlikte çalışmasıdır. Bu biçimde yapılacak öğretime, "birleştirilmiş sınıflarda öğretim" denilmektedir (Binbaşıoğlu, 1999:1). Birleştirilmiş sınıf kavramı Çınar (2004:1) tarafından: "Öğretmen ve derslik sayısının yetersizliği, öğrenci azlığı gibi nedenlerden ötürü özellikle köy ve kasaba ilköğretim okullarında farklı seviyedeki öğrencilerin bir sınıfta toplanarak eğitim öğretim çalışmalarının sürdürüldüğü sınıftır" şeklinde ifade edilmektedir. Birleştirilmiş sınıf uygulamasında, farklı sınıflardaki öğrenciler birbirleriyle etkileşim ve iletişim içerisindedirler. Farklı gelişim seviyeleri ve hazır bulunuşluluk düzeylerindeki öğrencilerin aynı mekânda, düzeylerine uygun olarak öğrenme - öğretim süreci geçirmelerini amaçlar.

1951 yılında köy okullarını incelemek ve çözüm önerileri bulmak amacıyla çağrılan K.V.Wofford çalışmaları sonunda sunduğu raporda "sınıf sistemi" yerine "grup sistemini" önermiştir. Bu sistemin amacı 1. 2. 3. sınıfları ve 4. 5. sınıfları ayrı bir grup altında birleştirerek, her grup içinde her yıl, birbirine eşit güçlükte öğretim programları uygulamaktır (Binbaşıoğlu, 1999:2). Ülkemizin sosyal demografik yapısı ve kırsal yerleşim alanlarının 1970'lere kadar şehir nüfusundan fazla olması bu uygulamayı zorunlu kılmıştır. Nüfusu az olan yerleşim yerlerinde öğrenci sayısının azlığı, az mevcutlu sınıflara birden fazla öğretmen verilmesinin imkânsızlığı nedeniyle, birden fazla sınıfın birleştirilerek bir grup halinde, bir öğretmen yönetiminde okutulması zorunluluğunu doğurmuştur. Ülkemizde

birleştirilmiş sınıflar daha çok köy olgusuna dayanmaktadır. Birleştirilmiş sınıf uygulaması ekonomiklik açısından düşünülmüş bir önlem sonucu ortaya çıkmıştır (Köklü, 2000:31). Doğan da (2000:9) “Türkiye’nin sosyal, ekonomik ve coğrafi koşulları birleştirilmiş sınıflar uygulamasını zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle Türkiye’nin tüm illerinde birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılan okullar hala vardır. AB ülkelerinin çoğunda, ABD’de, Japonya ve Kanada gibi pek çok ülkede de birleştirilmiş sınıflar uygulaması yapılmaktadır” diye belirtmektedir.

2. Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretimin Temel Özellikleri

Palanav’a (2007:27) göre birleştirilmiş sınıflarda birden fazla sınıfın aynı anda öğrenim göreceği olması sebebiyle birleştirilmiş sınıflarda eğitim öğretim faaliyetlerinin çok iyi bir şekilde düzenlenmesi gereklidir. Öğretmen ünitelerin işlenmesinde ve konuların ele alınmasında öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurup çevre koşullarını dikkate alarak planlama yapmalıdır. Burada öğretmenin en önemli sıkıntısı birbirinden farklı gelişim özelliklerine sahip ve bilgi düzeyleri bakımından aralarında önemli farklar bulunan öğrencilerden oluşan birden fazla sınıfa bir arada eğitim vermek durumunda kalmasıdır. Öğretmenin, her sınıfa aynı anda farklı konuyu anlatma gibi bir şansı olmadığı için; bir grubu ödevlendirmek ve öğretmensiz olarak dersi sürdürmek, diğer grupla da öğretmenli ders işlemek durumundadır. Ama asıl önemli olan ödevli olarak ders yapacak olan öğrencilerin etkili bir şekilde bu işi yapmalarını sağlayabilmektir. Bu nedenle birleştirilmiş sınıf okutan öğretmen derslerini öğretmenli ve ödevli olarak özenle planlamalıdır. Doğan (2000:181-184) öğretmen ve öğrencilerin dersi birlikte işledikleri, konunun önemli yerlerinin, konu hakkındaki ipuçlarının, anlaşılmayan kısımların tekrarının, ek alıştırmaların ve deneylerin yürütüldüğü ders saatlerinin öğretmenli işlenen ders saatleri olduğunu söyler. Bu saatlerde yapılacak etkinlikler öğretmen tarafında planlanır ve bu plan çerçevesinde dersler işlenir. Ödevli dersler ise, öğrencilerin, önceden öğrendikleri ünite ve konuların ayrıntılarını veya alt konularını, kendi kendine çalışarak, o konudaki bilgi ve beceri ve kapasitelerini arttırmaya çalıştıkları ders saatleridir. Ödevli ders konusunun kritik noktaları tespit edilmeli ve bu hassas noktalar ödevli çalışacak gruplara dersin başında açıklanarak gerekli ipuçları verilmesine dikkat çekmektedir.

Köklü de (2000:31) “Birleştirilmiş sınıf uygulaması, köye yönelik bir öğretim uygulaması olmasının yanında, Türk Eğitim Sistemi içinde yer alan sekiz yıllık ilköğretim uygulamasının birinci kademesine yönelik bir uygulamadır. Türk eğitim sisteminde ilköğretim sekiz yıllık bir süreyi kapsamaktadır. Bu sürenin ilk beş yılına ilköğretim birinci kademe, son üç yılına ise, ilköğretim ikinci kademe denilmektedir. Bu iki kademe birbirinden farklı eğitim-öğretim özellikleri gösterir. Genel olarak birinci kademe sınıf öğretmenliği, ikinci kademe branş (dal) öğretmenliği uygulaması yapılmaktadır. Birinci kademe, birinci devre ve ikinci devre diye ayrılmaktadır. Birinci devre 1., 2. ve 3. sınıfları, ikinci devre ise 4. ve 5. sınıfları kapsamaktadır. Birinci devreye A grubu, ikinci devreye ise B grubu denir” şeklinde ifade etmektedir.

Birleştirilmiş sınıflı okullarda öğretmen derslik ve sınıf mevcutlarına göre, bu sınıfların yönetiminde birçok seçenek vardır. Bunlar:

1. Tek öğretmenli okullarda A ve B grubu (1.2.3.4.5. sınıf) öğrencileri birleştirilerek bir öğretmen tarafından okutulur.
2. İki öğretmenli okullarda, A grubu bir öğretmen, B grubu da bir öğretmen tarafından okutulur. A grubundaki öğrenci mevcudu B grubundaki öğrencilerden fazla ise 3. sınıf öğrencileri de B grubu tarafından okutulabilir.
3. Üç öğretmenli okullarda, A grubundaki 1. sınıf öğrencileri bir öğretmen, 2.ve 3. sınıf öğrencileri birleştirilerek bir öğretmen, 4.ve 5. sınıf öğrencileri bir öğretmen tarafından okutulur.
4. Dört öğretmenli okullarda 1.4.5. sınıflar bağımsız olur diğer sınıflar (2. ve 3.sınıflar) öğrenci mevcutlarına göre birleştirilir. Burada öğrenci ve sınıf mevcuduna göre hareket edilerek sadece iki sınıf birleştirilir, diğer sınıflar bağımsız olur.
5. Yörenin özelliğine göre B grubu öğrencileri fazla ise taşınmalı eğitim kapsamına alınabilir.
6. A ve B grubu toplamı normalin çok üstündeyse öğretmenin rızasıyla ikili öğretime geçilir.
7. Aday veya vekil öğretmene imkânlar ölçüsünde B grubu verilir (Akdoğan, 2007: 13).

Tablo 2.2. Birleştirilmiş Sınıflı Okullarda Sınıfların Oluşturulma Biçimleri

Öğretmen Sayısı	Derslik Sayısı	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf
1	1	(1 + 2 + 3 + 4 + 5)				
2	2	(1 + 2 + 3)			(4 + 5)	
2*	2	(1 + 2)		(3 + 4 + 5)		
3	3	(1)	(2 + 3)		(4 + 5)	
4	4	(1)	(2 + 3)		(4)	(5)
4**	4	(1)	(2)	(3)	(4 + 5)	

Kaynak: <http://ttkb.meb.gov.tr/indir/ogretmen/dosyalar/birlestirilmis-siniflar.zip> (11.09.2005)
(Akt: Şahin (2007:15))

(*) A grubu öğrencilerinin sayısı çok kalabalık olduğu durumlarda, 3. yıl öğrencileri B grubuna dahil edilebilir.

(**) 2. ve 3. yıl öğrencilerinin birleştirilmesiyle oluşan sınıfta öğrenci mevcudu çok fazla olursa, 2. ve 3. yıl öğrencileri bağımsız, 4. ve 5. yıl öğrencileri birleştirilmiş sınıflar oluşturularak okutulur.

Abay'ın da (2007:14) belirttiği gibi birleştirilmiş sınıflarda sadece Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ile Fen ve Teknoloji derslerinin verilmesinde öğretmenli ve

ödevli ders ayırımı yoktur. Birleştirilmiş sınıflarda eğitimi bir nebze olsun kolaylaştırmak için bu dersler her yıl değişimli olarak işlenmektedir. A grubunu okutan öğretmen 1. 2. ve 3. sınıflarla belirlenen yıla göre hangi sınıfın programının uygulanması isteniyorsa onu uygulamaktadır. 1. sınıfın Hayat Bilgisi programının uygulanması gerekiyorsa 2. ve 3. sınıflarla birlikte 1. sınıf programı işlenmektedir. Bu işlem sırayla devam etmektedir. Sonraki yıl 2. sınıfın, daha sonraki yıl ise 3. sınıfın Hayat Bilgisi programı uygulanmaktadır. Bu durum B grubunda da aynıdır. İlk yıl 4. sınıf Sosyal Bilgiler ile Fen ve Teknoloji programı, ikinci yıl 5. sınıf Sosyal Bilgiler ile Fen ve Teknoloji programı uygulanmaktadır.

3. BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLARDA KARŞILAŞILAN SORUNLAR

Birleştirilmiş sınıflı okulların yapı, fonksiyon, programın uygulanışı, idari yapı ve işleyiş biçimlerine ilişkin kendilerine has bazı özellikleri vardır. Bu özellikler, bazı olumsuzlukları da beraberinde getirmiştir (Abay, 2006:18).

Mevcut alan yazına dayanarak, birleştirilmiş sınıf uygulaması sonucunda ortaya çıkabilecek olumsuzluklar şöyle sıralanabilir:

1. Öğretmenin görev, yetki ve sorumluluklarının boyutu artmaktadır. 5 sınıflı bir arada okutan öğretmen aynı zamanda müdür yetkilidir. Bağımsız sınıflarda uygulanan program, 2000-2001 öğretim yılından itibaren aynen birleştirilmiş sınıflarda uygulanmaya başlanmıştır. Tek bir sınıflı (bağımsız sınıf) okutan bir öğretmenle, 5 sınıflı bir arada okutan müdür yetkili bir öğretmenin görev, yetki ve sorumluluklarının boyutunun farklılığı tartışılmaz (Köksal, 2009:17).

2. Birleştirilmiş sınıflı okullarda dersin işleniş sırasında ödevli ve öğretmenli çalışan iki grup öğrenci vardır. Öğretmenler ödevli çalışacak gruba derse başlarken ödevlendirmek ve dersin son aşamasında yaptıkları çalışmaları değerlendirmek için süre harcamaktadırlar. 40 dakika işlenen dersin süresinin öğretmenli çalışacak grupta azalması dezavantaj olarak belirtilebilir (Yıldırım, 2008:21).

3. İlköğretim programının tüm hedeflerine ulaşabilmek güçleşmektedir. Koşullar ve özellikle zaman yetersizliği hedeflere erişmeyi güçleştirmektedir (Köksal 2009:18).

4. Sınıf öğretmenliği yapan öğretmenlerin tamamı birleştirilmiş sınıflar konusunda yeterli bilgiye sahip değildir (Köklü, 2000:34).

5. Birleştirilmiş sınıflı okullarda araç-gereç ve bilgisayar donanımının bulunmaması hem idari hem de öğretmenlik alanında sorunlar oluşturur. Okulun bina işleri, bakım ve onarımı öğretmenin sorumluluğundadır (Doğan, 2000:240). İdari işleri aynı anda yürütmenin zorluğu, ailenin okula ilgisizliği, mesleki yalnızlık, doyumsuzluk ve yardım alamama birleştirilmiş sınıf öğretmenini sıkıntıya sokabilmektedir.

6. Birleştirilmiş sınıf öğretmeni, okulun boya ve badana işleri, çatının, kapıların ve pencerelerin bakımı ve onarımı, tuvaletlerin temizliği, su, kanalizasyon, okulun yakacak ihtiyacı ve bacaların temizliği ile uğraşmak ve bunları çözüme kavuşturmak zorundadır. Doğan da (2000:240) “Birleştirilmiş sınıfların çoğunda yardımcı hizmetli bulunmaz. Okul binasının tadilatı, onarımı, badanası ve boyası her yeni öğretim yılının başında öğretmen, öğrenciler ve köy halkı tarafından yapılmak durumundadır” diyerek bu görüşü desteklemektedir.

7. Geçim kaynağı toprağa ve hayvancılığa bağlı olan kırsal alandaki aileler, ilköğretim çağındaki çocukların işgücünden yararlanır ve birleştirilmiş sınıflı köy okullarında öğrencilerin çeşitli tesirler altında okula muntazaman devam etmeyişleri, onların derslerde ve okul çalışmalarında geri kalmalarına sebep olur (Doğan, 2000:241).

8. İl ve ilçe merkezlerine çok uzak olan birleştirilmiş sınıflı okullarda resmi yazı ve belgelerin alınması ve gönderilmesi büyük bir sorundur (Doğan, 2000:237). Hava ve yol şartlarının imkansızlığı nedeniyle, idari görevi üstlenen müdür yetkili öğretmenler, evrak ve belgeleri zamanında ilgili birime göndermekte sıkıntı yaşarlar (Abay, 2006:19).

9. Birleştirilmiş sınıflarda uygulanan program köyün, köy çocuğunun ve köy halkının ihtiyaçlarına cevap vermekten uzaktır. Şehirdeki sosyal yaşamla köydeki sosyal yaşam eş değerde görülemez (Abay, 2006:20).

Araştırmanın Amacı:

Birleştirilmiş sınıflarda karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin ve çözüm önerilerinin belirlenmesi amacıyla bu araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- 1.** Birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenlerinin eğitim programından kaynaklanan sorunları ve bunlara çözüm önerileri nelerdir?
- 2.** Birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenlerinin eğitim ortamından kaynaklanan sorunları ve bunlara çözüm önerileri nelerdir?
- 3.** Birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenlerinin finansmandan kaynaklanan sorunlar ve bunlara çözüm önerileri nelerdir?
- 4.** Birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenlerinin öğrenci hizmetlerinin yönetiminden kaynaklanan sorunları ve bunlara çözüm önerileri nelerdir?

II. YÖNTEM

Birleştirilmiş sınıfı okutan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ve bunlara çözüm önerilerine ilişkin birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin görüşlerini ve çözüm önerilerini belirlemek amacıyla nitel araştırma deseni uygulanmıştır. Nitel araştırma, dünyanın sosyal yönü ile ilgilenen, araştırma problemlerini ya da fenomenleri kendi doğal ortamında çok metotlu olarak ele alan, çok yönlü veri elde etmeyi amaçlayan, amaç temelli örnekleme yöntemlerini kullanan, gözlem görüşme metotlarını yaygın olarak kullanan, araştırma problemine yorumlayıcı yaklaşımı

benimseyen, insanların yargı, tutum, algılarını ortaya koyan ve böylece konuyu derinlemesine incelemeyi sağlayan bir yöntemdir (Ekiz, 2007:50).

Araştırmaya 2007–2008 öğretim yılında Kilis iline bağlı merkez köylerinde görev yapan 12 erkek öğretmen katılmıştır. Bu çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan bir yöntem olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme göreceli olarak daha az maliyetlidir. Ayrıca, tanıdık bir örneklem üzerinde çalışma, bazı araştırmacılar için daha pratik ve kolay olarak algılanabilir. Bu araştırma yöntemi araştırmaya hız ve pratik kazandırır (Yıldırım ve Şimşek, 2005:113).

Birleştirilmiş sınıfı okutan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ve bunlara çözüm önerilerini belirlemek amacıyla öğretmenlerle yapılan görüşmelerde kullanılmak için araştırmacı tarafından sorular hazırlanmıştır. Bu sorular araştırmacının literatür taraması sonucunda oluşturulmuştur. Birleştirilmiş sınıflarda; **eğitim programından** kaynaklanan sorunlar nelerdir?, **eğitim ortamından** kaynaklanan sorunlar nelerdir?, **finansmandan kaynaklanan** sorunlar nelerdir?, **öğrenci hizmetlerinin yönetiminden kaynaklanan** sorunlar nelerdir? olmak üzere öğretmenlere dört ana soru sorulmuştur. Yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiştir. Daha sonra veriler yazıya aktarılmış; öğretmenlerden alınan cevaplar önce kategorilere, kategorilerde kodlara dönüştürülmüştür.

Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Görüşmeden elde edilen veriler nitel veri analizine göre indirgenmiş, belli bir sıraya konulmuş, indirgenmiş verilerden alıntılar alınarak betimsel-yorumsal analiz yapılmıştır. Bu tür analizde veriler indirgenir, belli bir sıraya konur, veriler seçilir ve yorum yapılır. Bu analiz türü zengin alıntılar, inandırıcı ve betimsel anlatımlar üzerine yorumlarda bulunulur (Ekiz, 2007:197).

III. BULGULAR

Birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ve bunlara çözüm önerilerine ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda verilmiştir.

1. Birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenlerinin **eğitim programından** kaynaklanan sorunları ve bunlara çözüm önerileri:

a) Müstakil Sınıflardaki Programın Birleştirilmiş Sınıflarda da Uygulanması

Araştırmaya katılan oniki (12) öğretmen, uyguladıkları programın şehirdeki müstakil sınıflarda uygulanan programla aynı olmasından dolayı zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bunu bazı öğretmenler şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Merkezdeki müstakil sınıflarla, köydeki birleştirilmiş sınıflar aynı programı uyguluyorlar. Birleştirilmiş sınıfların sorunlarıyla ilgilenilmediği için bu sorunlar var zaten. Aynı bir müfredat olsa kısmen sorunlarımız ortadan kalkacaktır. Ülkemizin bir gerçeği olan birleştirilmiş sınıflar büyük bir problem olarak karşımızda durmaktadır.”

“Düşünce güzel ama uygulamada aksaklıklar var. Şu anki müfredatı uygulamak bu imkânsızlıklar içerisinde biraz zor. Çünkü yeni müfredata baktığımızda kırtasiye malzemelerinin çok tüketildiğini görüyoruz. Ve yeni ilköğretim müfredatı ancak, müstakil sınıflarda öğrencilerin her türlü isteğinin karşılandığı alt yapı yönünden tam tedarikli okullarda uygulanabilir. Maalesef yetersizliklerle mücadele eden birleştirilmiş sınıflı köy okulumuzda bu programı tam olarak uygulama şansımız yok. Diğer taraftan öğretmen de maddi yönden zorlanmaktadır. Çünkü bu okullarımızda öğrencinin ekstra masrafını biz öğretmenler karşılamaktayız. Şehirdeki çocuklarla seviye farkının da olması öğretmenin işini daha da zorlaştırmaktadır. Fiziki alt yapımız, eğitim materyalleri, ekipman ve araç-gereçler de yetersiz.”

Yukarıdaki bulgular müstakil sınıflar için hazırlanan programın aynı zamanda birleştirilmiş sınıflarda da uygulandığı ve bu uygulamadan da öğretmenlerin sıkıntılı olduğu görülmektedir. Bu sıkıntının birleştirilmiş sınıflı köy ilköğretim okullarının alt yapı yetersizliği, araç-gereç eksikliğinin bulunması ve öğrenci seviyelerinin yetersiz olmasından kaynaklandığını öğretmenler belirtmektedirler.

b) Zamanın Yetmemesi

Araştırmaya katılan oniki (12)öğretmen de aynı sürede birden fazla sınıfla uğraşmak zorunda oldukları için müfredatı ve zamanı yetiştiremediklerini söylemiştir. Bunu bazı öğretmenler şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Müstakil sınıflar aynı sürede bir müfredatla uğraşırken biz birden fazla farklı müfredatların gereğini yerine getirmekle uğraşyoruz. Zamanı yettirmiyoruz. Ancak hafta sonları ek derslerle öğrenciyi yetiştirmeye çalışıyoruz. Bunu da köyde ikamet ettiğim için yapabiliyorum. Ama yine de yetiştiremiyoruz.”

“Büyük sıkıntılar var. Bir kazanımla ilgili 6 etkinlik varsa biz bunlardan en uygununu seçerek 1-2 tanesini yapıyoruz. Çünkü zaman konusunda çok sıkıntılar var.”

“Beraber işlenen derslerde kazanımlar yönünden sorun olmuyor ama ifade ve beceri derslerinde çok zorlanıyoruz. Zaman yönünden çok sıkıntı çekiyoruz.”

Görüldüğü gibi birleştirilmiş sınıf öğretmenleri kazanımlar ve etkinlikler için zamanın yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Müstakil sınıflara uygulanan programın birleştirilmiş sınıflarda birden fazla sınıfa aynı anda uygulanmaya çalışılması süreci çıkmaza götürmektedir. Birleştirilmiş sınıfların öğretim tekniğine ve şartlarına göre ayrı bir programın hazırlanması soruna çözüm olabilir.

c) Öğrenci Seviyesinin Düşüklüğü

Araştırmaya katılan iki (2) öğretmen bu konuda görüş belirtmemiştir. On (10) öğretmen ise köydeki öğrencilerin şehirdeki çocuklara göre seviyelerinin çok düşük olduğunu ve bunun da ödevli grubun ödevini yapamamasına neden olduğunu belirterek, bunun da öğretmenli işlenen derslerde öğrencilerin dikkatinin dağıldığını ve dolayısıyla derslerin veriminin düştüğünü söylemişlerdir. Bunu bazı öğretmenler şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Öğrencilerin durumu zayıf. Hazır bulunuşluluk düzeyleri çok düşük. Çok geriler. Bir grupla ders işlerken ödevli grup öğrencileri: öğretmenim bu nasıl olacak gibi sorular sorarken dersime müdahale oluyor. Dolayısıyla dersler düzgün işlenmiyor. Dersi beraber işlediğim grubun da dikkati dağılıyor. Yani potansiyel yok çocuklarda verilen etkinlikleri yapamıyorlar.”

“Öğrenciler hazır bulunuşluluk ve seviye yönünden geriler. Fırsat eşitliği yok. Müfredat bizde yetişmiyor. Ödevli ders yapmamız gerekiyor ama çocuklarda potansiyel yok. Verdiğimiz ödevleri yapamıyorlar. Ödevli grup öğrencileri, ben ders yaparken gelip soru sordukları için bu seferde ben ders işleyemiyorum.”

Yukarıdaki bulgular ödevli ders saatlerinin verimli geçmediğini göstermektedir. Öğretmenler bunun nedeninin, öğrencilerin hazır bulunuşluluk düzeylerinin ve seviyelerinin düşük olmasından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Ödevli ders saatlerinde verilen etkinliklerin öğrenciler tarafından yapılamaması ve yapmak için öğretmenli grupla ders işleyen öğretmene soru sorulduğunda, hem öğretmenli grubun hem de öğretmenin dikkatinin dağılmasından dolayı istenen verimin alınamamasına neden olduğunu öğretmenler belirtmişlerdir.

2. Birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenlerinin **eğitim ortamından** kaynaklanan sorunları ve bunlara çözüm önerileri:

Eğitim Materyali ve Araç-Gereç Eksikliği

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsi köylerde yeterli eğitim materyallerinin olmadığını ve derslerin verimsiz geçtiğini söylemişlerdir. Eğitim materyallerinin yetersiz olmasından dolayı işlenen derslerin somutlaştırılmadığını vurgulamışlardır. Bunu bazı öğretmenler şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Köy ilköğretim okullarında eğitim materyalleri yetersiz. Dersleri düz anlatımla işliyoruz. Köyde ailelerin durumu da çok zayıf. Kırtasiye araç-gereçleri aldırıyoruz. Öğrenciler bazen giyecek ayakkabı bulamıyor ve okula yalınayak geldikleri oluyor. Sınıf ortamında ise hiçbir materyalimiz yok. Deney yapacağız ama gerekli materyaller yok.”

Yukarıdaki bulgu birleştirilmiş sınıflı köy ilköğretim okullarının araç-gereç, ve eğitim materyalleri yönünden yetersiz olduğunu gözler önüne sermektedir. Buna çözüm olarak; okullar arasında “kardeş okul uygulaması” başlatılarak, ders hedeflerinin gerçekleşmesine katkı sağlayacak araç-gereç ve materyaller bu

okullara gönderilebilir. Ayrıca, okulun bağlı bulunduğu Milli Eğitim Müdürlükleri'nce araç-gereç eksiklikleri giderilebilir.

3. Birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenlerinin finansmandan kaynaklanan sorunları ve bunlara çözüm önerileri:

a) Okul-Aile Birliğinin İşlememesi

Araştırmaya dahil edilen oniki (12) öğretmen de; oluşturulan okul-aile birliğinin sırf prosedürden ibaret olduğunu ve bunun da sadece müfettişlerin görmesi için yapıldığını söylemektedirler.

“Köy okullarının ayrı bir ödeneği yok. Okul aile birliği oluşturuyoruz ama uygulamaya geçiremiyoruz çünkü aileler çok ilgisiz. Okul aile birliği de sadece prosedürde kalıyor.”

Bu bulgu okul-aile birliklerinin resmiyette kaldığını göstermektedir. Okul-aile birlikleri etkin kılınmalıdır. Örneğin üye seçimi rast gele değil oylamayla yapılabilir. Öğretmenler ev ziyaretleri, aileler de okul ziyaretleri yaparak okul-aile birliklerinin etkinliği artırılabilir.

b) Birleştirilmiş Sınıflara İlgisizlik

Araştırmaya katılan İki (2) öğretmen bu konuda görüş beyan etmemişlerdir. On (10) öğretmen ise köylere gereken maddi/manevi desteğin verilmediğini ve çoğu okulun fiziki yönden çok yetersiz durumda olduğunu ve üst kurumların da yazılara cevap dahi vermediğini söylemişlerdir. Dolayısıyla köy okullarından okuma-yazma ve dört işlem dışında başka bir şeyin beklenmediğinin anlaşıldığını söylemektedirler. Bunu bazı öğretmenler şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Okulumuz fiziki yönden çok kötü. Fiziksel altyapı yetersiz. Okulumuz, boyasız, dökük bir halde. Güvenlikte yok. Milli Eğitim Müdürlüğünden hiçbir destek alamıyoruz. Bazı şeyleri bildirdiğimizde ise hocam bir şekilde idare edin ne yapalım deyip birçok bahane öne sürüyorlar. Bu da demek oluyor ki birleştirilmiş sınıflardan başarı ve verim anlamında bir şeyler beklenmiyor.”

Bu bulgu birleştirilmiş sınıflara; yetkili makamlarca gereken ilginin gösterilmediğini, bu okullara destek verilmediğini ve bu okullardan başarı anlamında fazla bir beklenti içinde olunmadığını göstermektedir.

c) 222 Numaralı Yasanın Amacına Ulaşmaması

Araştırmaya katılan oniki (12) öğretmen ilköğretim kanununda 222 numaralı yasadaki hakları olan köy bütçesinin en az %10'luk haklarını alamadıklarını söylemektedirler.

“Köy bütçesinden bir para almıyoruz bundan haberimiz de yok. Yılda bir köy bütçesine imzamız atıyoruz ama böyle bir paranın olduğundan haberimiz yok. İstese de muhtarlarla sorun yaşarız, aramız daha da bozulur zaten. Onun için öğretmen de istemiyor.”

Görüldüğü gibi öğretmenlerin bu yasadan haberlerinin olmadığını ve maddi yönden de sıkıntı yaşadıklarını görebiliyoruz.

4. Birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenlerinin öğrenci hizmetlerinin yönetiminden kaynaklanan sorunları ve bunlara çözüm önerileri:

Ailelerin İlgisizliği

Araştırmanın her aşamasında oniki (12) öğretmenin hepsi ailelerin ilgisizliğini ve eğitime bakış açılarını eleştirmişlerdir.

“Öğrenci kişilik ve rehberlik hizmetlerini yerine getiremiyoruz. Öğretmen az olduğu için bizler de neyle ilgileneceğimizi şaşırдық. Buna zaman dahi bulamıyoruz. Özel eğitime muhtaç olan öğrencileri bazen Rehberlik Araştırma Merkezine gönderiyoruz, aileler ona da taraftar olmuyorlar. Hatta; hocam göndermeyin, ben zaten okutmayacağım hele şu 8'i de bir bitirsin, paramız da yok gibi bahaneler üretiyor. Oğlan çoban olacak kız da evlenecek gibi bahanelerle sadece 8. sınıfı da bitirtmek için uğraşıyorlar. Açıkçası bu çalışmalar ailesiz hedefine ulaşamıyor.”

“Köyde aileler çok ilgisiz olduğu için hiç yapamıyoruz. Köyde insanlar sadece kendi işleri ile uğraşıyorlar. Her şeye maddi açıdan bakıyorlar. Kültürel olsa gerek eğitime fazla sıcak bakmıyor aileler. Veliler çok ilgisiz.”

“Aileler çok ilgisiz. Zaten ailelerde de eğitim seviyesi düşük. Öğrenci kişilik hizmetlerinde de ailenin önemi ve katkısı çok olduğu için tam verim alınamıyor.”

Yukarıdaki bulgular öğrenci kişilik hizmetlerinin ve rehberlik faaliyetlerinin köylerde hedefine ulaşmadığını ve öğretmenlerin bunun ne demek olduğunu da tam bilmediğini göstermektedir. Ailelerin ilgisiz olması ve birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin iş yükünün fazla olması bu süreci baltalayan en önemli etkenler olarak görülmektedir.

IV. TARTIŞMA VE SONUÇ

Mevcut araştırma bulgularına göre eğitim programının uygulaması yönünde birçok sıkıntılar yaşanmaktadır. Birleştirilmiş sınıflarda dersler bir grupta öğretmenli işlenirken diğer gruplarla ödevli şekilde işlenmektedir. Köydeki öğrencilerin seviyelerinin düşük olduğunu ve öğretmenlerin müstakil sınıflarda

uygulanması gereken müfredatı kendilerinin de birden fazla sınıfa karşı uyguladıklarını söylemişlerdir. Bu büyük bir sıkıntı ve başarılması zor bir uygulama gibi görünmektedir. Zamanın yetmeyeceği ve birçok kazanıma değinilemeyeceği düşünülmektedir. Nitekim Tekışık (1984) birleştirilmiş sınıflı okulların ve bu okullarda çalışan öğretmenlerin en önemli sorunu bir derslikte öğretmen karşısında beş sınıfın bulunması ve öğretmen bir günün beş saatlik süresi içinde 25 ders konusu işleme zorunluluğudur. Bu durum köy okullarındaki başarısızlığın başlıca nedeni olarak görülmektedir diyerek bu görüşü desteklemektedir (Akt. Özben, 1997). Birleştirilmiş sınıfların işleyişine uygun işlevsel bir program ve bu programa uygun ders kitapları ve öğretmen kılavuz kitapları hazırlanması birleştirilmiş sınıflarda öğretimi daha rahat uygulanabilir hale getirebilir. Bayar da (2009) araştırmasında, öğretmenin sorumluluğunun daha fazla olduğu birleştirilmiş sınıfların, bağımsız sınıflarla aynı öğretim programını takip etmesi uygun bir yaklaşım değildir. Birleştirilmiş sınıflara özgü bir öğretim programı bu sınıflarda zaman yetersizliğinden kaynaklanan sorunlara da büyük ölçüde çözüm olabilir diyerek bu bulguyu desteklemiştir.

Mevcut araştırma bulguları ödevli ders saatlerinin verimli geçmediğini ve öğrencilerin kendi kendine çalışma alışkanlığı kazanamadıklarını göstermektedir. Bu bulgu, ödevli ders saatlerinde etkinliklerini yapması gereken öğrenciler ya etkinlikleri yapamadığından ya da ilgilerini öğretmenli derse verdiklerinden kaynaklanıyor olabilir. Bayar (2009) araştırmasında öğretmenler, öğrencilerin dikkat dağınıklığı yaşamalarını birleştirilmiş sınıflarda sık karşılaşılan bir sorun olarak görmüş, öğrencilerin dikkat dağılması yaşama nedenlerinin ödevli ders saatlerinde kendilerine verilen ödevlerin seviyelerine uygun olmayışından, öğretmenlerin dersi gruplar arasında dönüşümlü olarak işlemek yerine bütün bir dersi tek bir sınıfa ayırmasından veya öğrencilerin grupta çalışma alışkanlığı kazanmamış olmalarından kaynaklanabileceğini belirterek bu bulguyu desteklemiştir. Ancak Yıldız (2009) araştırmasında, birleştirilmiş sınıflarda zamanın büyük bir bölümünün öğrencilerin kendi kendilerine çalışmalarıyla geçtiğini ve öğrencilerin bu tür çalışmalar sırasında kendi kendini yönetme, araştırma yapma ve kendi kendine öğrenme gibi önemli becerileri geliştirdiğini söylemesi ise bu bulgu ile çelişmektedir. Birleştirilmiş sınıflarda öğretim ödevli ve öğretmenli ders saatleri şeklinde gerçekleştiği için öğrencilere verilen ödevler dikkatli bir şekilde seçilmelidir. Öğrencilere verilecek zor veya kolay ödevler ödevli ders saatlerinden beklenen verimin alınamamasına ve öğrencilerin dikkatlerini başka şeylere yöneltmesine neden olabilir. Bu sebepten ödevler öğrencilerin seviyelerine uygun ve ilgi çekici olmalıdır.

Araştırmada birleştirilmiş sınıflı köy ilköğretim okullarının araç-gereç, ve eğitim materyalleri yönünden yetersiz olduğu ortaya çıkmıştır. Bu yetersizlikler arasında birleştirilmiş sınıflardan istenen verimin alınamayacağı söylenebilir. Dalka da (2006) birleştirilmiş sınıflarda görev yapan 95 adet öğretmenle yaptığı çalışmada programın birleştirilmiş sınıflı okullarda uygulanması ve başarı elde edilmesi, bu okulların bugünkü halleriyle imkânsız olduğunu, okullarda olması gereken fiziki imkânların okullarda bulundurulması gerektiği ifade etmiştir.

Ailelerin ilgisizliği ve okul-aile birliklerinin işler halde olmaması bu araştırmada en belirgin sorun olarak göze çarpmaktadır. Eğitimin aile desteği olmadan yürütülmesi zor gibi görünmektedir. Köylerdeki durum ise daha da zorlayıcıdır. Aileler bağ, bahçe ve tarla ile uğraşırlarken çocuklarının eğitimine önem verememektedirler. Bunu da normal karşılamaktadırlar. Öğretmenlerin ifadesine göre, aileler erkek evlatlarının 8. sınıfı bitirdikten sonra kendilerine yardım etmeleri için beklerken, kızlarını da hiç okutma taraftarı değillerdir. Okula bir kere dahi gelmeyen velilerin olduğunu söyleyen öğretmenler bu konuda büyük sıkıntı yaşamaktadırlar. Nitekim Özben (1997) araştırmasında okul-aile işbirliğini, öğretmenlerin % 82'si yetersiz ve çok yetersiz, ilköğretim müfettişlerinin ise % 100'ü yetersiz bulmuştur. Okul-aile işbirliğinin bu oranda yetersiz bulunması ve amaçlarını gerçekleştiremediği anlamına gelmektedir. Çınar (2004) araştırmasında da, velilerin eğitime beklenen katkı ve desteği sağlamadıkları görüşünü dile getirerek bu bulguyu desteklemektedir. Kaplan (2002:135-140) ve Yıldırım'ın (2002:72-74) araştırma bulguları da bu bulguyu destekler niteliktedir. Bu araştırmalara göre de okul aile birlikleri görevlerini yerine getirememektedir. Velilerin ekonomik problemleri okul etkinliklerine katılmalarını engellemektedir. Veliler okul sorunlarını çözmede yönetime yardımcı olmamakta ve okulda düzenlenen etkinliklere katılmamaktadırlar.

Köyde öğretmenlik yapmak şehirdeki müstakil sınıflarda öğretmenlik yapmaya göre daha zor gibi görünmektedir. İlk atama ile köye gelen genç öğretmenler uyum sıkıntısı yaşayabilmektedir. Birleştirilmiş sınıf eğitimini tam olarak lisans döneminde alamayan öğretmenler bu uygulamayı deneme yanılma yoluyla gerçekleştirmeye çalışmaktadır. Öğretmenler; kazanımların da çocukların seviyesine uygun olmadığını ve kazanımlarda geçen çoğu kavramları öğrencilerin daha önce hiç duymadığını ve öğretmenlerin de bunları somutlaştırarak öğrencilere anlatmaya çalıştıklarını, okullarında gerekli ve yeterli araç-gereçlerin olmadığını ve zamanı yetiremediklerini söylemişlerdir. Bu bulgulara paralel olarak; Köksal (2009:12) birleştirilmiş sınıflarda öğretimin sakıncalı yanlarını şöyle sıralamaktadır; öğretmenin görev, yetki ve sorumluluklarının boyutunun artması, öğretmenin derse hazırlık için harcadığı zaman ve enerjinin artması, ilköğretim programındaki hedeflerin tümüne ulaşmanın güçleşmesi, sınıf öğretmenliği yapanların tümünün, birleştirilmiş sınıf uygulaması konusunda yeterli bilgi ve birikime sahip olmaması ve öğretmenlerin gerektiği kadar rehberlik hizmeti alamaması diye belirtmektedir.

Mevcut araştırma bulguları bu okullara yetkili kurumlar tarafından gereken desteğin verilmediğini ve okullardan da başarı yönünden bir beklentinin olmadığını göstermektedir. Milli Eğitim Müdürlüklerinin biraz daha bu okullara destek olmaları gerekmektedir. Çünkü pek çok öğretmen kışın odunlarını kömürlerini bile kendi ceplerinden karşılayarak temin ettiklerini söylemişlerdir. Muhtarların ilgisizliği ve okul-aile birliklerinin de etkin olmaması da bütün bunlara eklenince öğretmenin ne kadar zor durumda kaldığı görülmektedir. Nitekim Çınar'ın (2004) Malatya da 240 öğretmen üzerinde yaptığı araştırma da; birleştirilmiş sınıflı okullarda öğretmenler her sınıf için gerektiği kadar zaman ayıramadığı, okullarda

araç gereç eksikliği bulunduğu, velilerin ve yetkili kurumların okula beklenen katkıyı ve desteği sağlamadıkları, öğretmenler mesleki gerileme içine girdikleri ifade edilerek bu bulgu desteklenmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsi birleştirilmiş sınıflar için ayrı ve buna özel bir programın geliştirilmesi gerektiği fikrini savunmaktadır. Çünkü müstakil sınıflarda uygulanmakta olan programın farklı bir yapı oluşturan birleştirilmiş sınıflarda da uygulanması birtakım zorluklara yol açabilmektedir. Nitekim Özben'e (1997) göre; ilkokul programında birleştirilmiş sınıflı okullara yönelik düzenlemelerin yapılması gerekmektedir diyerek bu bulguyu desteklemektedir. Aynı şekilde Çelenk de (1995) "birleştirilmiş sınıflarda öğretimin sorunları ve çözüm önerileri" adlı çalışmasında; birleştirilmiş sınıflara yönelik ayrı bir müfredatın hazırlanmasının gerektiğini, birleştirilmiş sınıflarda görev yapacak öğretmenlerin çalışma ve yaşam koşullarında bazı iyileştirmelerin yapılmasının gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca okullara gerekli araç-gereçlerin sağlanmasının ve bunların kullanımında öğretmenlerin gerekli eğitimlerden geçirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Sonuç olarak; birleştirilmiş sınıflar ülkemizin bir gerçeği olduğuna göre Milli Eğitim Bakanlığı bu konu üzerine eğilmelidir ve birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin seslerine kulak vermelidir. Talim ve Terbiye Kurulunca bu okullar için müstakil sınıflarda uygulanan müfredattan farklı olarak bu sınıflar için ayrı bir müfredat hazırlanabilir. Hâlihazırda olan programın köyün şartlarına ve ihtiyaçlarına uzak olduğu söylenebilir. Abay da (2006) birleştirilmiş sınıflarda uygulanan programın köyün, köy çocuğunun ve köy halkının ihtiyaçlarına cevap vermekten uzak olduğunu, şehirdeki sosyal yaşamla köydeki sosyal yaşam eş değerde görülmez diyerek bu bulguyu desteklemektedir. Dersler için ortak bir kazanım listesi oluşturulabilir. Öğretmenin tüm sınıfla öğretmenli şekilde işleyebileceği bir program birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin işini kolaylaştıracaktır. Yine farklı bir öneri olarak taşıma merkezli okulların sayısının artırılması birleştirilmiş sınıflı okul bitene kadar geçici bir çözüm olarak gösterilebilir. En azından birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılan okulların sayıları azaltılmalıdır. Aslında tüm yurtda taşıma merkezi okullar oluşturulmalıdır. Sadece doğudaki, kırsal köy yollarının kapandığı yani gidiş gelişin problem olacağı köylerde bu birleştirilmiş sınıf uygulamasına devam edilebilir. Ama bu okullar için de özel bir programın geliştirilmesi eğitim sistemimizin hedeflerine ulaşabilmesi için yerinde olabilir.

Kaynakça

- Abay, S., (2007). Birleştirilmiş Sınıflarda Sosyal Bilgiler Öğretimindeki Sorunlar, Yüksek Lisans Tezi , Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Abay, S., (2006). Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasında Öğretmenlerin Öğrenme Öğretme Sürecinde Karşılaştığı Sorunlar, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk

Üniversitesi, Erzurum.

- Akdoğan, M., (2007). Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında Müdür Yetkili Öğretmenlerin Yönetim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Bayar, S., A (2009). Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Anabilim Dalı 4. Sınıf Öğrencilerinin Birleştirilmiş Sınıflar Hakkındaki Görüşleri: Gazi Üniversitesi Örneği. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Binbaşoğlu, C., (1999). Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim, Anı Yayıncılık, Yenilenmiş 3.Baskı, Ankara.
- Çelenk, S. (1995). “Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretimin Sorunları Ve Çözüm Önerileri”. Abant İzzet Baysal Üniversitesi İlköğretim Sorunları Sempozyumu. Bolu, 2-3 Mayıs, 35-39
- Çınar, İ., (2004). “Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında İlkokuma Yazma Öğretimine İlişkin Bir Araştırma.” İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(7):31-45, <http://web.inonu.edu.tr/~efdergi/arsiv/Cinar.htm>, (20.01.2009).
- Dalka, S. (2006) “Birleştirilmiş Sınıflı Köy Okullarının Problemleri ve Durum Tespiti: Doğu Beyazıt Örneği” Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, (Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi 14–16/Nisan/2006, Ankara), Bildiri Kitabı 2. Cilt, 415–420, Kök Yayıncılık, Ankara.
- Doğan, A. R., (2000), Birleştirilmiş Sınıflarda Eğitim Öğretim, Trabzon: Uzun Yayınevi.
- Ekiz, D., (2007), Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Lisans Yayıncılık, İstanbul.
- Kaplan, S (2002). İlköğretim I. Kademe Okul-Aile İşbirliği Mevcut Durum ve Bir Model Önerisi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Köklü, M., (2000), Birleştirilmiş Sınıfların Yönetimi ve Öğretim, Beta Yayın Dağıtım.
- Köksal, K, (2009), Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim, Pegema Yayıncılık, Ankara.
- Özben, K., (1997). Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasında Karşılaşılan Sorunlar, Kadıköy İlköğretim Okulu-Buldan, Erişim Adresi : <http://egitimdergi.pamukkale.edu.tr>, Erişim Tarihi: 15 Mayıs 2008
- Palanav, Ö., (2007). Birleştirilmiş Sınıflardaki 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinin Kazanımlarına Erişim Düzeyleri, Yüksek Lisans Tezi, Ondokuzmayıs Üniversitesi, Samsun.
- Şahin, Ç., (2007), Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim, Pegema Yayıncılık, Ankara.
- Tekışık, H., (1984). “Birleştirilmiş Sınıflı Köy Okullarına Program Ve Öğretim

Teknikleri Geliştirilmelidir.” Çağdaş Eğitim Dergisi. Ankara.

- Yıldırım, Z (2002). Müfredat Laboratuvar Okullarında Okul-Veli, Okul Üniversite ve Okul-Çevre İşbirliği. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.
- Yıldırım, A., Şimşek, H., (2006), Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Yıldırım, M., (2008). Birleştirilmiş Sınıflarda Ses Temelli Öğretim İle İlk Okuma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Yıldız, S., Ő (2009). 2005 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Birleştirilmiş Sınıflarda Uygulanabilirliğinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Nitel Bir Araştırma). Afyon Kocatepe Üniversitesi, İlköğretim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Afyon.

Problems Encountered in Multi-Grade Classes and Teachers' Suggestions for Possible Solutions (A Case Study in Kilis Province)

The objective of this study is to determine the problems of the teachers who take part in multigrade-classes programme currently maintained in the village primary schools and to elicit their views and solutions related to the multigrade classes education programme. At the introduction part of the research, such subheadings as multi-grade classes, main features of the teaching in the multi-grade classes, problems faced in the multi-grades classes are given place. At the introduction part, such topics as what multi-grade classes mean, what methods and techniques of teaching are, what their advantages and disadvantages, the adequacy of the educational environment in the village and the problems faced in the multi-grade classes are presented. Multi-grade classes are classes in which education and teaching take place with students at different levels who are put together in the same class because of such reasons as inadequacy of the number of teachers and classrooms and small number of students. In the multi-grade classes practice, students from different grades interact and communicate with each other. The social demographic structure of our country and the fact that rural settlements are more numerous than the urban population until 1970s made this practice compulsory. The scarcity of the students at scarcely-populated settlements, the impossibility of assigning more than one teacher for the small classes made it essential to unite multiple grades and teach as a group with the heel of a teacher. In our country the multi-grade classes are mostly based on the village phenomenon. The practice of multi-grade classes emerged as a measure for being economical. The social, economic and the geographical conditions of Turkey made the practice of multi-grade classes inevitable. For this reason, there are still schools that practice multi-grades in all the provinces of Turkey. The practices of multi-grades classes are also seen in most of the EU countries, in many countries like the USA, Japan and Canada. This practice aims to make it possible for students with different levels of development and readiness have a learning-teaching process that is fit to their level. It is emphasized that multi-grade classes have their own characteristic of structure, function and the implementation of the program, administrative structure and procedure, and the duty, responsibility and authority of the multi-grade classes teacher is more than separate class teachers and that the educational activities in the multi-grade classes must be organized very well because of the reason that more than one grade receive education in these classes and the teachers need to make planning of the teaching of the units and the covering of subjects considering the environmental conditions. Here, the most important trouble of the teacher is that he has to provide training for more than one grade together that have different developmental characteristics and have remarkable differences of knowledge level. Because the teacher doesn't have the chance to explain different subjects to each grade at the same time, he/she has to give a group some assignment and carry out the lesson without teacher and cover the lesson with the teacher with the other group. However, what is more important is to ensure the students that study with assignment do that work effectively. Therefore, the teacher that teaches multi-grade classes must do his/her lessons with teacher and with assignment with great care.

It's stated that the number of the schools with multi-grade classes must be decreased. Qualitative research pattern was applied in order to identify the views and offers of solutions of the multi-grade classes teachers about the problems multi-grade class teachers face and their solution offers. Twelve (12) multi-grade class teachers serving in villages of Kilis provincial center that were selected by easily accessible state sampling method were included in the research. In this study, easily accessible state sampling methods of purposeful sampling method were utilized. Questions were prepared by the researcher to use in the interview with teachers so as to identify the views and offers of solutions about the problems multi-grade class teachers face and their solution offers. These questions were created as a result of the literature scanning by the researcher. The interviews were recorded using voice recorder. Later, the data were translated into writing and the responses from the teachers were first turned into categories and then the categories into codes. 12 multigrade-classes teachers teaching in the nearby villages of Kilis province participated in the study and they were selected by the easily-accessible case sampling method. Subjects' opinion were gathered thorough a semi-constructed interview form. The data derived from the interview were reduced through qualitative data analysis method, and figurative-interpretive analysis method was used by quoting from the reduced data. The subjects involved in the study generally complained from the difficulty in carrying out educational goals and objectives and managing classes of diverse needs, from time shortage, from the pupils' low readiness and competence level; from managing multiple classes in the same place simultaneously, from biases of the families, from the funding problems and physical insufficiency. Based on the findings, It's suggested that the number of the schools that have students transported daily from the multigrade-classes village schools should be increased in order for the multigrade classes to decrease in number and an original curriculum should be launched for these schools according to instruction techniques and classroom management procedures specific to these schools.

Türkiye Türkçesindeki Çok Görevli Eklerin Tespiti Ve Sınıflandırması

Determination and Classification of Multifunctional Affixes in Turkish

Murat Ceritoğlu*
Gaziantep Üniversitesi

Özet

Türkçe ekleri eş seslilik, eş görevlilik, çok görevlilik ve zıt görevlilik bakımından da sınıflandırmak mümkündür. Birden fazla dil bilgisi görevini aynı anda ifade edebilen eklere çok görevli ekler denir. Türkçede bu özellikleri taşıyan ekler çekim ekleri arasında görülür.

Anahtar Kelimeler: söz, ek, çok görevli ekler, görev, çekim ekleri

Abstract

It is possible to classify Turkish affixes as homophony, homofunction, polyfunction and antifunction. Affixes which are of more than one gramatical function at the same time are called homofunction affixes. These affixes are seen within terminations.

Key Words: word, affix, polyfunction affixes, function, terminations

I. GİRİŞ

0. Dillerde söz türetmek veya sözü kullanım sahasına çıkarmak için ekleme, bükün, tekrar, birleştirme, yer düzeni ve vurgu¹ yöntemlerinden yararlanılır. Söz türetmede veya sözü kullanım sahasına çıkarmada öncelikli olarak ekleme yöntemine baş vurulduğu için Türkçe eklemeli diller sınıfında yer alır.

1.Genellikle ses bağımsızlığı olmayan, tek başına sözlük anlamı bulunmayan ancak kök ve gövde sözlere ulanmak suretiyle oluşturdukları sözlerin yeni bir dil göstergesi olmasını sağlayan ya da soyut somut nesne, kavram veya hareketlerin göstergesi olan sözleri söz grubu veya cümle içerisinde kullanılacak

* Yrd. Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, ceritoglu@gantep.edu.tr

¹ Bkz. Kaken Ahanov, Dil Biliminin Esasları (Akt. Murat Ceritoğlu), Ankara,2008, s. 300; Ahmedi Hasenov, Til Bilimi, Sanat, Almatı, 2003, s. 223-265; F. S. Seyfulina, Til Bilimine Kiriş, Tarih, Kazan, 2002, s. 200.

hale getiren dillik birimlere ek biçim birim veya kısaca ek denir. Ekler genellikle işlevlerine ve eklendikleri sözlerin isim veya fiil olmasına göre sınıflandırılırlar. İşlevlerine göre bir anlama karşılık olacak söz oluşturan ekler yapım ekleri sınıfında değerlendirilirken, söz varlığının unsurları olan birimleri söz grubunda veya cümlede kullanılacak şekle sokan ekler çekim ekleri sınıfında değerlendirilir. Bu başlıklar da kendi içinde çeşitli (isimden isim yapma ekleri, isimden fiil yapma ekleri, iyelik ekleri, bildirme ekleri, tasarlama ekleri vb.) alt başlıklara ayrılır.

1.1. Eklendikleri yerlere göre ekler ön ek, iç ek ve son ek diye gruplanırlar. Sözün başına getirilen ön ek daha çok Hint-Avrupa dilleri ile Hami Sami dillerinde görülen ek biçim birimdir (*na-dan* “bilmez”, *pri-hodit’*, *u-hodit’* “gelmek-gitmek”, *im-possible* “imkansız” vb.). Sözün içine yerleştirilen ek biçim birimler olan iç ekler ölü dil Latince ile Bontok dilinde görülmektedir (*vici* “yendim” – *vinco*² “yeneceğim”). Ek biçim birimler içinde en sık rastlanana sona eklenenlerdir. Türkçede kullanılan bütün ekler son eklerdir.

1.2. Dilde anlam taşıdıkları için bağımsız biçim birim olarak değerlendirilen sözler yapılarına, görevlerine ve anlamlarına göre sınıflandırılırlar. Yapısına göre basit sözler, türemiş sözler, birleşik sözler vb.; görevlerine göre asıl sözler, yardımcı sözler başlıkları altında toplanan sözler anlamlarına veya anlam ilişkilerine göre çok anlamlı sözler, eş anlamlı sözler, eş adlı sözler ve karşıt anlamlı sözler başlıkları altında toplanır.

1.2.1. Ekler de yapılarına göre basit ekler ve birleşik ekler diye sınıflandırılmaktadır. Basit ekler Türkçenin yazı dili olarak takip edildiği ilk metinlerden bu yana görülen ve genellikle tek sestem veya heceden oluşan eklerdir. Birleşik ekler tarihi süreç içinde en az iki basit ekin bir araya gelmesiyle oluşan eklerdir³. Sözler için düşünülen çok anlamlılık, eş anlamlılık ve karşıt anlamlılık sınıflandırması, görevli biçim birimler oldukları için eklerde yapılmamıştır. Ancak anlam yerine görev konduğunda ek biçim birimlerin de benzer başlıklar altında incelenebileceği görülmektedir.

2. Türkçedeki ek biçim birimler ses yapıları, üstlendikleri görevler veya görev ilişkileri bakımından sözlere benzer şekilde sınıflandırılabilir. Yani ek biçim birimleri çok görevli ekler, eş görevli ekler, zıt görevli ekler ve eş sesli ekler⁴ başlıkları altında toplamak mümkündür.

2.1. Aynı ses yapısına sahip olmalarına karşın farklı görevleri bulunan ekler eş sesli eklerdir. Mesela, “ı” ek biçim birimi *kaz-* fiilinden hem “*kaz-ı-*” fiilini hem de “*kaz-ı*” ismini türetmektedir. Aynı ses yapısına sahip ek biçim birim isimden fiil (*taş-ı-*), teklik ve çokluk iyelik üçüncü şahıs eki (*ağacın dal-ı*) ve belirtme hali eki (*dal-ı kır*) olarak da görev üstlenebilmektedir. Türkiye Türkçesinde eş sesli ekler oldukça fazladır.

² Geniş bilgi için bkz. F. S. Seyfulina, *Til Bilimine Giriş, Tarih, Kazan, 2002, s. 201-202.*

³ Bkz. Muharrem Ergin, *Türk Dil Bilgisi, Boğaziçi, İstanbul, 1982, s. 119; Zeynep Korkmaz, Türkiye Türkçesi Grameri (Şekil Bilgisi), TDK, Ankara, 2003, s.18-20.*

⁴ Kaken Ahanov, *Til Biliminin Negizderi, Sanat, Almatı,1993, s. 288.*

2.2. Aynı kök veya gövde üzerine gelmek suretiyle, aynı nesnenin farklı adlarını oluşturmada kullanılan ek biçim birimler eş görevli eklerdir. Bu şekilde birbirleri yerine kullanılabilen eklerle eş görevli ekler denir. Mesela “süz-“ fiiline “-Ak” ve “-gAç” fiilden isim yapma ekleri getirildiğinde elde edilen “süzek” ve “süzgeç” sözleri aynı nesnenin karşılığı olan isimlerdir.

2.3. Türkçede aynı kök veya gövde üzerine gelerek birbirine zıt anlamlı sözler türeten ekler de bulunmaktadır. Böylesi ek biçim birimler karşıt görevli eklerdir. “-I” ve “-sIz” ekleri bu özelliği arz eden ektir. Örnek: “sulu” ve “susuz”.

2.4. Yapımlık, sahiplik, öznellik, sayı, şahıs, zaman, şekil, olumsuzluk gibi dil bilgisi görevlerinden en az ikisini aynı anda yerine getiren ek biçim birimler çok görevli ekler olarak adlandırılır. Türkiye Türkçesinde bu özelliklere sahip ekler ve üstlendikleri görevler şöyledir:

2.4.1. *İyelik Ekleri*: Soyut-somut nesne veya kavramın adlandırması olan bir ismin başka bir isme ait veya onun parçası olduğunu gösteren ekler iyelik ekleridir. Çok görevli eklerden olan iyelik ekleri, isimlerin konuşan, dinleyen, adı geçen veya konuşanlar, dinleyenler, adı geçenlerden hangisine ait veya hangisinin parçası olduğunu göstermekle şahıs; şahısların teklik mi çokluk mu olduğunu ifade etmekle sayı ve isimlerin neye veya kime ait ya da neyin veya kimin parçası olduğunu bildirmekle sahiplik görevlerini aynı anda yerine getirir.

Ekler	Görevleri
-m	Sahiplik, sayı, I. şahıs
-n	Sahiplik, sayı, II. şahıs
-I/-sI	Sahiplik, sayı, III. Şahıs
-mIz	Sahiplik, sayı, I. Şahıs
-nIz	Sahiplik, sayı, II. şahıs
-I/-sI	Sahiplik, sayı, III. Şahıs

2.4.2. *Öznellik Ekleri*: Hareketi meydana getiren nesneyi, fiili yapan şahsı göstermesi; şekle ve zamana bağlanmış bir hareketin çeşitli nesnelere, şekil ve zaman eki almış bir fiil kök veya gövdesinin çeşitli şahıslarla münasebet kurması, böylece bir fiil kök veya gövdesinin şekil ve zaman eki almış bir şeklini şahıslara göre birçok değişik şekillere sokması bakımından en çok çekim eki karakterinde olan⁵ öznellik ekleri de çok görevli ekler arasındadır.

2.4.2.1. Şekle sokulmuş ve zamana bağlanmış fiillerin yapanını, edenini veya olanını göstermekle öznellik; yapanın, edenin veya olanın teklik mi çokluk mu olduğunu bildirmekle sayı ve yapanın, edenin veya olanın konuşan, dinleyen, adı geçen veya konuşanlar, dinleyenler, adı geçenlerden hangisi olduğunu göstermekle şahıs ifade eder.

Ekler	Görevleri
I.T.Ş. E.	II.T.Ş.E.

⁵ Muharrem Ergin, Türk Dil Bilgisi, Boğaziçi, İstanbul, 1982, s. 140.

-Im	-m	Öznelik, sayı, I. Şahıs
-sIn	-n	Öznelik, sayı, II. Şahıs
Ø	Ø	Öznelik, sayı, III. Şahıs
-Iz	-k	Öznelik, sayı, I. Şahıs
-sInIz	-nIz	Öznelik, sayı, II. Şahıs
Ø; -lAr	Ø; -lAr	Öznelik, sayı, III. Şahıs

2.4.3. *Bildirme Ekleri*: Günümüzde tek başına belirli bir anlamı olmayan, bu sebeple yapım eki alıp isim veya fiil gövdesi meydana getirerek dillik gösterge olamayan, temel ve tek görevi isimlerin yüklem olmasını sağlamak olan ana yardımcı fiilin geniş zaman çekiminin ekleri olan bildirme ekleri de çok görevli eklerdendir.

2.4.3.1. Bildirme ekleri öznellik ekleri görünüşü içinde, eridiği düşünülen ana yardımcı fiilin isimleri fiilleştirme görevini üstlenmiştir. Ana yardımcı fiil aracılığıyla oluşan birleşik fiil üzerine getirilen ve zamanla eriyip düştüğü düşünülen *-ür* ekinin şekil ve zaman görevleri de şahıs ekleri üzerine yüklenmiştir. Ayrıca bildirme ekleri asıl görevleri olan özneyi bildirme, sayı ve şahıs ifadesini de korumaktadır. Bu şekliyle Türkiye Türkçesinin en fazla görev üstlenen eki özelliğini bildirme ekleri kazanmaktadır.

Ekler	Görevleri
-Im	Ana yardımcı fiil, şekil, zaman, öznellik, sayı, I. Şahıs
-sIn	Ana yardımcı fiil, şekil, zaman, öznellik, sayı, II. Şahıs
Ø; -DIr	Ana yardımcı fiil, şekil, zaman, öznellik, sayı, III. Şahıs
-Iz	Ana yardımcı fiil, şekil, zaman, öznellik, sayı, I. Şahıs
-sInIz	Ana yardımcı fiil, şekil, zaman, öznellik, sayı, II. Şahıs
Ø; -DIr	Ana yardımcı fiil, şekil, zaman, öznellik, sayı, III. Şahıs

2.4.3.2. Cevher fiilin öğrenilen geçmiş zaman, görülen geçmiş zaman ve şart kipleriyle çekiminde ise bu biçim birim Ø şeklinde kullanılıyorsa, zaman ve tasarlama ekleri ilave olarak ana yardımcı fiilin de görevini üstlenmiş olurlar.

2.4.4. *Zaman Ekleri*: Zaman, konuşanın yaşadığı ana göre fiillerin ortaya çıktığı zamanı gösteren kategoridir. Zaman kategorisi fiil kök veya gövdelerinin ayrı bir çekim şekli ile değil kip eklerinin bir kısmıyla ifade edilir. Şekil eklerinin bir kısmı aynı zamanda zaman ekleridir.⁶ Bu görevleriyle zaman ekleri de çok görevli eklerdendir.

Ekler	Görevleri
-DI	Şekil, zaman
-mIş	Şekil, zaman
-r/-Ar/-Ir	Şekil, zaman
-(I)yor / -mAktA	Şekil, zaman
-AcAk	Şekil, zaman

⁶ Muharrem Ergin, Türk Dil Bilgisi, Boğaziçi, İstanbul, 1982, s. 134.

2.4.4.1. Hareketin geniş zamanda gerçekleşmediğini bildiren ve eklerin birleşmesiyle oluşan -mAz⁷ eki, zaman ve şekil görevlerinin ek olarak olumsuzluk da ifade eder.

Ekler	Görevleri
-mAz	Şekil, zaman olumsuzluk

2.4.5. Esasta tasarlama ifade eden istek, gereklilik, şart ve emir ekleri de çok görevli ekler sınıfına girmektedir. Şart, istek, gereklilik ve emir kiplerinin ekleri, öznenin ortaya çıkardığı hareketin gerçeklikle ilgisinin şart, istek, gereklilik ve emir şeklinde⁸ olduğunu bildirir. Bunun yanında tasarlama kiplerinde, hareketin silik bir şekilde şimdiki veya gelecek zamanda⁹ ortaya çıkacağı ifadesi vardır. Bu durumda şart, istek ve gereklilik kiplerinin ekleri, hareketin gerçek hayatla ilgisini sırasıyla şart, istek ve gereklilik şeklinde kurmanın yanında bir zaman ifadesine de sahiptir.

Ekler	Görevleri
-sA	Şekil, zaman
-A	Şekil, zaman
-mAlI	Şekil, zaman

2.4.5.1. Emir kipinin ekleri her şahısta ayrı olduğu için şekil, şimdiki veya gelecek zaman ifadelerinin yanında öznellik, sayı ve şahıs da bildirmektedir.

Ekler	Görevleri
-AyIm	Şekil, zaman, öznellik, sayı, I. Şahıs
- Ø	Şekil, zaman, öznellik, sayı, II. Şahıs
-sIn	Şekil, zaman, öznellik, sayı, III. Şahıs
-AlIm	Şekil, zaman, öznellik, sayı, I. Şahıs
-n/-nIz	Şekil, zaman, öznellik, sayı, II. Şahıs
-sIn(lAr)	Şekil, zaman, öznellik, sayı, III. Şahıs

2.4.6. Nesnelere hareketlerine göre adlandıran veya nesnenin göstergesi olan adı hareketine göre niteleyen sözler oluşturmada kullanılan sıfat fiil ekleri de fiilleri şekle sokması ve zaman bildirmesi sebebiyle çok görevli ekler arasında yer alır. -maz sıfat fiil eki şekil ve zamana ilave olarak olumsuzluk da bildirir.

Ekler	Görevleri
-DI	Şekil, zaman
-mIş	Şekil, zaman

⁷ Bu ekin oluşumuyla ilgili olarak bkz. Tomanov, Til Tariyhı Tuvralı Zerttevrler, Gılım, Almatı, 2002, s. 54; Kudaybergenov, S, Kırgız Adabiy Tilinin Grammatikası, İlim, Frunze, 1980, s. 402.

⁸ E.T. Kaydarov (Red.), Kazak Tili Entsiklopediya, IDK-TIPO, Almatı, 1998, s. 124; Erbol Janpeyisov, (Red.), Kazak Grammatikası, Atsana, 2002, s. .512; E.D. Süleymenova, , Slovar' po yazıkoznaniyu / Til Bilimi Sözdigi, Gılım, Almatı, 1998, s. 234; Berke Vardar (Yön.), Açıklamalı Dil Bilim Terimleri Sözlüğü, Abc, İstanbul, 1998, s. 141.

⁹ Özönder, Sema Barutçu, "Türk Dilinde Fiil ve Fiil Çekimi", *Türk Gramerinin Sorunları II*, TDK, Ankara, 1999, s. 62; Korkmaz, Zeynep, Türkiye Türkçesi Grameri (Şekil Bilgisi), TDK, Ankara, 2003, s.647; Güneş, Sezai, 1999, Türk Dil Bilgisi, 1999, İzmir, s. 190

-r/-Ar/-Ir/-an	Şekil, zaman
-AcAk	Şekil, zaman
-AsI	Şekil ve zaman
-mAlI	Şekil ve zaman
-mAz	Şekil, zaman ve olumsuzluk

2.4.7. Zarf fiiller öznenin yüklemi yaparken veya olurken başvurduğu veya başvurmadığı hareket hallerini ifade eden tamamlanmamış fiil biçimleridir. Tamamlanmamış bu fiil biçimlerinde hal ifadesinin yanında yüklem ortaya çıkma zamanına bağlı olarak kimisinde açık, kimisinde ise silik bir bağlı zaman ifadesi de bulunur. Bu bakımdan zarf fiilleri oluşturmada yararlanan zarf fiil ekleri de çok görevli eklerdendir.

Ekler	Görevleri
-A	Fiil hali ve bağlı zaman
-ArAk	Fiil hali ve bağlı zaman
-Ip	Fiil hali ve bağlı zaman
-IncA	Fiil hali ve bağlı zaman
-AlI	Fiil hali ve bağlı zaman
-kEn	Fiil hali ve bağlı zaman

Asıl fiilin zamanca önceliğini bildirdiği için öncelik zarf fiili¹⁰ olarak adlandırılan ve yapı bakımından birleşik ekler sınıfında olduğu düşünülen *-mAdAn*¹¹ eki fiil hali ve bağlı zaman ifade etmenin yanında olumsuzluk da bildirir.

Ekler	Görevleri
-mAdAn	Fiil hali, bağlı zaman ve olumsuzluk

3. Sonuç olarak Türkiye Türkçesinde iyelik, öznellik, bildirme, zaman, tasarlama, sıfat fiil ve zarf fiil ekleri çok görevli eklerdendir. Çok görevli eklerin ortak özelliği çekim eki olmalarıdır. Bu eklerden iyelik ve bildirme isimlerle ilgiliyken; tasarlama, zaman, şahıs, sıfat fiil ve zarf fiil ekleri fiillerle ilgilidir. Çok görevli eklerden bir kısmı başlangıçtan beri ek olarak görülür (iyelik eklerinin teklik biçimleri, geniş zaman, görülen ve öğrenilen geçmiş zaman ekleri, şart eki, emir ekleri); diğer kısmı ise çeşitli biçim birimlerin birleşip kaynaşmasıyla (bildirme ekleri, iyelik ve şahıs eklerinin çokluk şekilleri, olumsuz geniş zaman ve sıfat fiil eki -mAz, -mAdan zarf fiil eki) oluşmuştur.

Kaynakça:

Ahanov, Kaken (2008). Dil Biliminin Esasları (Akt. Murat Ceritoğlu), Ankara, TDK.
Banguoğlu, Tahsin (1986). Türkçenin Grameri, Ankara, TDK.

¹⁰ Tahsin Banguoğlu, Türkçenin Grameri, TDK, Ankara, 1986, s. 432.

¹¹ Ekin yapısıyla ilgili olarak bkz. Korkmaz, Zeynep, "Türkiye Türkçesindeki *-madan / -meden* < *-madın/-medin* zarf (Gerindium) Ekinin Yapısı Üzerine" Türk Dili Üzerine Araştırmalar, C. 1, TDK, Ankara, 1995, s. 151-159; Kudaybergenov, S., 1980, Kırgız Adabiy Tilinin Grammatikası, İlim, Frunze; Tomanov, M., 2002, Til Tariyhı Tuvralı Zertteveler, Gılım, Almatı.

- Ergin, Muharrem (1982). Türk Dil Bilgisi, İstanbul, Boğaziçi.
- F. S. Seyfulina (2002). Til Bilimine Giriş, Kazan, Tarih.
- Güneş, Sezai (1999). Türk Dil Bilgisi, İzmir.
- Hasenov , Ahmedi (2003). Til Bilimi, Almatı, Sanat.
- Janpeyisov Erbol (Red.) (2002)., Kazak Grammatikası, Atsana,.
- Süleymenova, E.D. (1998). Slovar' po yazıkoznaniyu / Til Bilimi Sözdigi, Almatı, Gılım.
- Kaydarov, E.T. (Red.) (1998). Kazak Tili Entsiklopediya, Almatı, IDK-TIPO.
- Korkmaz, Zeynep (2003). Türkiye Türkçesi Grameri (Şekil Bilgisi), Ankara, TDK.
- Korkmaz, Zeynep (1995). “Türkiye Türkçesindeki *-madan / -meden < -madın/-medin* zarf (Gerindium) Ekinin Yapısı Üzerine” Türk Dili Üzerine Araştırmalar, C. 1, Ankara, TDK.
- Kudaybergenov, S. (1980). Kırgız Adabiy Tilinin Grammatikası, Frunze, İlim.
- Özönder, Sema Barutçu (1999). “Türk Dilinde Fiil ve Fiil Çekimi”, *Türk Gramerinin Sorunları II*, Ankara, TDK.
- Seyfulina F. S. (2002). Til Bilimine Giriş, Kazan, Tarih.
- Tomanov, M. (2002). Til Tarihi Tuvralı Zerttevler, Almatı, Gılım.
- Vardar, Berke (Yön.) (1998). Açıklamalı Dil Bilim Terimleri Sözlüğü, İstanbul, Abc.,

Kaynakça

APA (5.Baskı) (www.apastyle.org/) ya da Chigago (www.chicagomanualofstyle.org) Stil kullanılacaktır.

Determination and Classification of Multifunctional Affixes in Turkish

Linguistic morphemes, enabling the words that are the sing of abstract/concrete objects, concepts or actions to be used in word groups and sentence or enabling the words to be a new linguistic sign by being added to root or stem which have no meaning by itself and generally have no independent vocal, are called suffix. Suffixes are divided into groups according to their functions and their places to which they are added. When those suffixes whose functions are creating words, are considered as derivational affix, those suffixes enabling the words to be utilized in sentences or words groups, are considered as endings. These titles are divided into some subgroups (i.e., nominalization affixes from noun, denominative affixes, possessives, indicatives, moods

The suffixes are grouped according to the places to which they are added as prefixes, infixes and affixes. Prefixes are seen in mostly Indo-European and in Hami Sami languages (i.e. na-dan “ignorant”, pri-hodit’, u-hodit’ “coming-going”, im-possible “impossible” imkânsız). Infixes are encountered in Latin, a dead language, and in Bontoc (i.e. vici “I beat” – vinco “I will beat”). The commonest one in this group is affixes. Suffixes in Turkish are all affixes.

For they carry meaning, the words evaluated as free morpheme are grouped according to their forms, functions and meanings. Words are grouped according to their forms as simple, derivative and compound words; according to their functions, words are grouped as free and subsidiary words. According to their meaning or relations, words can be grouped as polysemous, synonymous, homonymous, antonymous words.

Suffixes are classified as basic and compound ones. Compound suffixes are the ones which are formed through the combination of two or more suffixes. Since the suffixes are the functional morphemes, they are not classified as polysemous, synonymous, homonymous and antonymous words. However, these suffixes can be evaluated under the similar titles when the meaning is replaced by function.

Suffixes performing at least two of the following functions (derivational, possessive, subjective, quantitative, personal, tense, form, negation and so on...) are called multifunctional suffixes. Such suffixes and their functions in Turkish are as follows:

Possessive Suffixes: They are multifunctional suffixes. They carry out the functions of person by indicating speaker, listener, mentioned or by indicating the fact that the nouns belong to either speakers, listeners, mentioned or that these nouns are the part of speakers, listeners, mentioned; carry out the functions of number by mentioning singularity or plurality of persons and carry out the functions of possession by pointing out the fact that the nouns belong to what or who, that the nouns are a part of what or whom.

Subjective suffixes: by indicating the maker or [olan] of verbs which are formed and are of tense suffixes, they carry out the functions of subjective; they carry out the functions of number by pointing out singularity or plurality of maker

and [olan], they fulfilling the functions of person by showing which one is the maker or [olan] of speaker, listener, mentioned or speakers, listeners and mentioned.

Indicative Suffixes: These suffixes undertake the mission of making verbs out of nouns in appearance of subjective suffixes of predicative verbs which are thought to be melted. Subjective suffixes undertake the mission of form and tense of the affix *-ür* which is thought to be dropped through melting in time. Furthermore, the main function of indicative suffixes is to point out the subject, number and person. Because of this feature, indicative suffixes are the most functional suffixes in Turkish.

Tense Suffixes: Tenses are the categories indicating the time out of which the verbs emerge according to the instant of the speaker. Tenses are expressed not by the conjugations of the verb's root or stem but by means of moods. Some parts of these affixes are tenses at the same time. Because of these functions, tenses are also the multifunctional affixes.

Moods: Optative, necessitative, conditional and imperative affixes stating basically intentions are in the group of multifunctional affixes. Optative, necessitative, conditional and imperative affixes point out the fact that the relationship of the action with reality conditional, Optative, necessitative and imperative form. In addition to this, moods show insignificantly that the action is going to appear in present and future times. In this condition, optative, necessitative, conditional affixes express the tense – in addition to form the relationship of the action with the reality in the form of optative, necessitative, conditional. Since the affixes of imperative mood differs in every person, they express subjective, number and person along with form, present or future time.

Participles: Participles that name the objects for their actions or participles that are employed to constitute words describing the nouns –sign of object- for its action, take place within the multifunctional affixes for shaping the verbs and indicating the time. Participle *-maz* shows negation in addition to form and time.

Gerunds: Gerunds are a form of uncompleted verbs which are employed or not employed by subject when it makes the predicate or when it becomes a predicate. In this forms of verb, there are conditional time expression – significantly or insignificantly- depending upon the time that the predicates indicate along with the verb case. From this point of view, gerund affixes employed to form gerunds, are multifunctional affixes as well. The affix of *-mAdAn* shows negation in addition to verb case and expression of conditional time.

Shortly, possessive suffixes, subjective suffixes, indicative suffixes, tense suffixes, moods, participles, gerunds are in the group of multifunctional affixes in Turkish. Indicative affixes are the suffix which is of the most grammatical function because of having six different functions. It is followed by imperative affix with five functions, by possessive, subjective, *-mAz* (suffix of negative present and participle), *-mAdAn* (suffix of gerund) with three functions, by tense, moods

(except imperatives), participles (except -mAz) and gerunds (except -mAdAn) with two functions. The common feature of multifunctional suffixes is the fact that they are the endings. Possessive and indicative suffixes are associated with nouns; moods, tense, person, participles and gerunds are related to verbs. Since the beginning, a part of multifunctional suffixes have been seen as affix (singular form of possessives, present tense, simple past and past perfect, conditional and imperatives); others have been composed by joining of various affixes (indicatives, plural form of possessives and subjective, mAz (suffix of negative present and participle), -mAdAn (suffix of gerund)).

Günümüzde Gaziantep İlinde Bakırcılık

Today, Coppersmith's Business in the City of Gaziantep

Melda Özdemir¹
Gazi Üniversitesi

Fatma Ozan Kaya²
Ankara Halk Eğitim Merkezi

Özet

Binlerce yıldır Anadolu insanının becerisini ve zevkini yansıtan bakırcılık sanatı, Gaziantep'te halen sürdürülmektedir. Bu araştırmada Gaziantep'te bakırcılığın genel durumu incelenmiş, ürün yapım tekniği, kullanılan araçlar ve yörede üretilen ürünlerin çeşitleri hakkında bilgiler verilmiştir.

Anahtar kelimeler: Gaziantep, bakırcılık, el sanatı

Abstract

Coppersmith's business which ability, taste of Anatolian human reflected for a long time is still maintained by coppersmiths in the city of Gaziantep. In this research coppersmith's business was studied in Gaziantep which beautiful and valuable products are produced and about of coppersmith's business techniques, tools and kinds of products which is production in district were informed.

Key words: Gaziantep, coppersmith, handicraft.

1.GİRİŞ

El sanatları; bireyin bilgi ve becerisine dayanan, genellikle doğal hammaddelerin kullanıldığı, elle ve basit aletler dışında makine gücüne ihtiyaç duyulmadan yapılan ve toplumun kültürünü, gelenek ve göreneklerini, folklorik özelliklerini taşıyan, yapan kişinin zevk ve becerisini yansıtan, gelir sağlayıcı ve üretime yönelik etkinliklerdir. Köklü bir geçmişin ürünü olan ve çok zengin çeşitliliğe sahip Türk el sanatlarının en önemlilerinden biri maden sanatı içinde yer alan bakırcılık sanatıdır.

Keşfedilmesi tarih öncesine uzanan bakırın, alet ve silah yapımında kullanılan ilk madenlerden biri olduğu bilinmektedir. Daha sonraları bunların yapımında tunç ve demirin tercih edilmesi ile bakır daha çok mutfak eşyası, ev aletleri ve süs eşyası üretiminde kullanılmıştır. İnsanların eski çağlardan beri çeşitli amaçlarla kullandığı

¹ Gazi Üniversitesi Sanat ve Tasarım Fakültesi Öğretim Üyesi/ Ankara, omelda@gazi.edu.tr

²Ankara Halk Eğitim Merkezi El Sanatları Öğretmeni

ve günümüzde de sanayinin temel girdileri arasında yer alan bakır, geçmişten bugüne kadar dış etkilere dayanıklılığı, diğer metallerle alaşımlar yapabilmesi ve daha kolay işlenebilir bir maden olması nedeniyle endüstride ve günlük yaşamda çok geniş kullanım alanı bulmuş önemli metallerden biridir. (Erdoğan ve Etikan 2002; 92).

Bakırın işlenmesi Anadolu'da bir beceri uzmanlık alanı haline gelmiştir. Bakırdan, yemek kabı, su güğümü, hamam taşı, mangal, büyük sini, ibrik vb. çeşitli eşya yapılmıştır. Bütün el sanatlarında olduğu gibi bakırcılıkta da ürün olarak Anadolu sonsuz bir zenginliğe sahiptir. Türkiye'deki müzelerde, özellikle Ankara Etnografya Müzesinde bakır, tunç ve pirinçten yapılmış eşyalardan oluşan geniş bir koleksiyon bulunmaktadır (Anonim 1993;217).

Atadan kalma el sanatlarından biri olan bakırcılık, diğer el sanatlarında olduğu gibi fazla emek ve zaman istemesi, verilen emek ve zamanın karşılığında üretim miktarının az olması, yapılanların pazarlanmasından elde edilen gelirin yeterli düzeyde olmaması; aynı gereksinimi karşılayan değişik hammaddeli sanayi ürünlerinin çeşit ve miktarda bol ve ucuz olması karşısında satışının güçleşmesi gibi nedenlerle giderek azalmaktadır. Ancak bakırcılığın Türkiye'de bazı merkezlerde hala geçerli olduğu ve bu sanatla geçimini sağlayan kişilerin var olduğu bilinmektedir. Bakırcılık günümüzde eski durumunu koruyamamakla birlikte, Türkiye'nin İstanbul, Ankara, Çorum, Kahramanmaraş, Gaziantep, Şanlıurfa, Erzincan, Tokat, Diyarbakır, Muğla vb. yörelerinde bir el sanatı olarak sürdürülmektedir.

Bakırcılığın yapıldığı yörelerden biri olan Gaziantep ili, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ndedir. Güneyinde Suriye ile Kilis ili, doğusunda Şanlıurfa iline bağlı Birecik ve Halfeti ilçeleri, kuzeydoğusunda Adıyaman iline bağlı Besni ilçesi, kuzeyinde Kahramanmaraş ile Pazarcık ilçesi, batısında Osmaniye ili, güneybatısında Hatay ilinin Hassa ilçesi yer almaktadır (Anonim 2008;1). Gaziantep, geleneksel el sanatları açısından oldukça zengin bir kültüre sahip illerimizden biridir. Bu el sanatları içerisinde bakırcılık önemli bir yere sahiptir ve üretilen bakır eşyalar yurt içinde ve yurt dışında satışa sunulmaktadır.

Gaziantep'te bakırcılık sanatının başlama tarihi bilinmemekle birlikte Antep harbi öncesinde Antepli ve Ermeni ustalar tarafından yapıldığı bildirilmektedir. Çok eski tarihlerden bu yana bakır eşya üretimi ve süslemesi yapılan kentte bugün üretim devam etmektedir (Bezirci, 2001, s.203).

Osmanlı Döneminde önemli bir ticaret merkezi olan Gaziantep'te bakırcılık sanatının gelişmiş olduğu yazılı belgelerden anlaşılmaktadır. Örneğin 1536 tarihli Ayntab Mufassal Tahir Defteri'nin bir şehir nüfusuna ait bölümünde, bazı şahısların adlarının altına yazılan sanatları ve yaptıkları işler kısmında sayılan meslekler arasında "Kazancı (bakırcı)" mesleği de bulunmaktadır. (Uğurluer, 2002, s.11).

Yine 1557 tarihli Ayntab Vakıf Defteri'nin, Vakf-ı Cam-ii Ali Neccar Der Nefs-i Ayntab başlıklı bölümünde, Ali Neccar Camii'nin vakıf gelirleri arasında sayılan, yıllık 192 akçe geliri bir dükkân için kullanılan "Dükkân der suk-ı kazgan-cıyan" ifadesi bu tarihlerde Gaziantep'te, bir bakırcılar çarşısının ve organize olmuş bakırcı esnafının varlığına işaret etmektedir. Örneğin Şer'i Mahkeme Sicilleri'nin 143. Cildinde yer alan Şevval 1250 tarihli bir belgeye göre, Tarlayı Atık Mahallesi'nden Mustafa Kızı Hatice'nin vakfettikleri arasında ihtiyacı olanlara kullanılmak üzere verilmek kaydıyla, bir teşt, bir don kazanı, bir su taşı, bir aş kazanı, bir büyük bir küçük kulplu tas, iki acem ibriği ve bir leğen sayılmaktadır (Uğurluer, 2002, s.11).

Gaziantep bakırcılığı ile ilgili olarak, 19. yy. ve daha sonraki dönemlere ait ayrıntılı bilgiler bulunmaktadır. 19.yy. da Gaziantepli bakırcılar, Osmanlı imparatorluğu sınırları içindeki diğer bakırcılık merkezlerini de yakından takip etmiş ve bunların bir bölümünden etkilenmiştir. 19.yy.ın ikinci yarısından itibaren Gaziantep bakırcılığında süsleme teknikleri açısından da bir yenilik göze çarpar. Bu döneme kadar, Gaziantep bakırcılığında en önemli süsleme tekniği olan kazıma tekniğinin yanı sıra, zimba tekniği ile yapılan süslemeler de önem kazanmaya başlamıştır. 19.yy.da Gaziantep bakırcılığında görülen bu değişiklik ve yenilik arayışları, bakır eşya ticaretini de etkilemiştir. Gaziantep'te imal edilen bakır eşyalar özellikle 19.yy. ikinci yarısında önemli bir ticaret malzemesi haline gelmiştir. Bu dönemde Gaziantep'ten Adana, Urfa, Malatya, Halep, Antakya ve hatta Şam gibi kentlere bakır eşya satılmıştır. O yıllarda Gaziantep'te yaklaşık 60 bakırcı dükkânı bulunduğu, bu dükkânların her birinde yaklaşık 4 ile 10 arasında işçi çalıştığı belirtilmektedir (Uğurluer, 2002, s.12).

Gaziantep bakırcılık alanındaki düzeyini 20.yy. başlarında da korumuştur. I. Dünya Savaşı'na kadar canlılığını sürdüren bakırcılık savaştan etkilenerek, bakır eşya üretiminde kullanılan ham bakırın temininde çekilen güçlükler nedeniyle, kısıtlı miktarda üretim yapılmıştır. Bu yıllarda yapılan bakır eşyalarda sadelik ve bakırların inceliği dikkat çekmektedir. Gaziantep harbini takip eden yıllarda ise yörede bakırcılık eski canlılığını kaybetmeye başlamıştır (Leventoğlu, 2006, s.22).

Geçmişte Gaziantep'te bakır'ın Elazığ'a bağlı Maden kazasından külçe halinde alındığı ve bakır fabrikalarında levha haline getirildiği ve buradan levha ve tahta bakırın, Türkiye'nin her yerine sevk edildiği belirtilmektedir (Leventoğlu, 2006, s.22). Günümüzde bakır, Gaziantep'te bulunan iki metal fabrikası tarafından yurt içinden ve yurt dışından (Şili, Kanada, Azerbeycan ve Gürcistan) getirilmektedir.

Gaziantep bakır işçiliğinin en önemli özelliği ürünlerin tek parça halinde üretilmesidir. Ürün yapımında lehim ya da benzeri bir yolla birleştirme yapılmamasıdır. Bakır ürünlerin işlenmesinde, çakma ve çizme diye bilinen işleme yönteminin dışında; sadece Gaziantep'te yapılan bir başka yöntemde bir çekiç ve bir çelik kalemlle yapılan işlemdir. Bu işleme yönteminin de bir tek parçanın işlenmesi haftalarca hatta aylarca sürmektedir.

Gaziantep'te ihtişamlı ve büyük ebatta bakır eşya üretilmekte ve şekillendirme bakımından diğer yörelerde yapılan bakır eşyadan ciddi farklılıklar göstermektedir. Üretilen ibrik, çaydanlık, tas, kazan vb. eserlerin tümünde yöreye ait, bir şekillendirme mevcuttur. Ürünlerin tamamında kendine özgü köşegen ya da yuvarlak hatlar bulunmaktadır.

Günümüzde Anadolu'da birçok yerde olduğu gibi günlük hayatta kullanılan bakır eşyaların yerini çelik, cam, plastik vb. ürünlere bırakması sonucu Gaziantep'teki bakır atölyelerinin sayısı azalmıştır. Ancak Gaziantep belediyesi bakırcılık sanatının yok olmasını önlemek amacıyla, bu anlamda ender örneklerden birisi olarak, zanaatkârlarını destekleyici çeşitli çözümler üretmeye özen göstermektedir. Gaziantep'teki tarihi bakırcılar çarşısı 2006 yılında yenileme çalışmasıyla yeniden canlandırılmıştır. Restorasyon çalışmalarının tamamlanmasının ardından, özellikle kültür turizmi açısından önemli gelişmeler yaşanmış ve yaşanmaya devam etmektedir. Bugün Gaziantep halen faaliyette olan bakırcılık atölyeleri ve çarşısıyla geleneksel yapım tekniğini koruyarak, yöreye özgü çizgiler taşıyan ürünler üreten bir bakırcılık merkezi durumundadır.

Bu çalışmada Gaziantep ilinde bakırcılık sanatının günümüzdeki durumu, bakırcılıkta kullanılan araç-gereçler, yapım ve süsleme teknikleri ile ürün çeşitleri incelenmiştir.

Geçmiş kültürlerin izlerini gelecek nesillere aktarmada, yazılı kaynaklar kadar el sanatları ürünleri de tarih boyunca, iyi bir iletişim ve etkileşim aracı olmuştur. El sanatlarının önemli bir dalı olan madeni eserler ahşap, deri, seramik ve dokumalara nazaran daha sağlam olduklarından günümüze daha fazla sayıda ulaşmıştır. Bu eserler yapıldıkları döneme ışık tuttuklarından, birinci derecede belge niteliği taşırlar. Bu açıdan günümüzde yok olmaya yüz tutmuş bakırcılık sanatının gelecek nesillere aktarılması önemlidir.

Gaziantep ilinde günümüzde yapılan bakırcılık sanatı, bu bölgenin tarihi, kültürel sosyal ve sanatsal karakterlerini yansıtmaktadır. Bu nedenle hem ekonomik hem de turizm açısından yararlanılan bu sanatın geliştirilmesi ve tanıtılması, bu işle uğraşan ve ilgilenen kişilere kaynak oluşturması açısından önem taşımaktadır.

2.MATERYAL VE YÖNTEM

2.1.Materyal

Bu araştırma Gaziantep ilindeki bakırcılık sanatını incelemek ve tanıtmak amacıyla yapılmıştır. Bu araştırmanın materyalini, bakırcılık konusunu bilen ve uygulayan kişilerden elde edilen fotoğraflar ve bu kişilerle karşılıklı görüşme yoluyla sağlanan bilgiler oluşturmaktadır.

2.2.Yöntem

Bakırcılık ile ilgili bilgiler tarama yöntemi ile yazılı kaynaklardan ve bu sanatla uğraşan usta ve işçilerden toplanmıştır. Yörede bakırcılıkla uğraşan kişilerle görüşülmüş, atölyelerde araştırmacılar tarafından gözlem yapılmıştır. Bu konu ile ilgili yapım aşamaları fotoğraflanarak belgelenmiş, ürün fotoğrafları çekilmiştir.

3.ARAŞTIRMA BULGULARI VE YORUMLAR

3.1. Bakırcılıkta Kullanılan Araç ve Gereçler

3.1.1.Kullanılan Araçlar

3.1.1.1. El Araçları

Kalemler (Çiviler) : Bakırcılıkta, uç kısımlarında kabartma motifler bulunan ve üzerine çekiçe vurulmak suretiyle bu motifleri bakır eşya üzerine basan çelik çubuklara ‘‘kalem’’,‘‘nakış kalemi’’ denilmektedir. Üzerlerindeki kabartma süslemelere göre adlandırılan bu kalemlerin başlıca çeşitleri şunlardır: Düz kesi, eğri kesi, balık, kuş, çiçek, yarım ay, çirtikli ay, oluklu, kuşgözü, selvili, dal ve kırmadır (Şekil 1a).

Örsler: *Kenar Örsü:* Çok amaçlı bir örstür. Genellikle teşt ve leğenlerin kenar ve diplerinin çekiçlenmesinde ve toplanmasında kullanılmaktadır. *Düz Nay:* Ahşap ‘‘nay eşeği’’ne geçilerek üzerinde dövme işlemi yapılan demir çubuklara nay denilmektedir. Düz nay, bunların düz olan türleridir. Düz, büyük, orta ve küçük nay olmak üzere üç türü vardır. *Acem Nayı:* Baş kısmı yuvarlaktır. Sürahi karnı, çaydanlık karnı gibi işlerin yapılmasında kullanılmaktadır. *Nay Eşeği:* Üst kısmındaki deliğe nay geçirilen kalın ağaçtan yapılmış bir gereçtir (Şekil 1b). *Mingil:* Acem nayına benzer. 50cm. yüksekliğinde, baş kısmı top bir demirdir. Yere çakılarak kullanılmaktadır. *Çirtik Örsü:* Tepsi, sahan ve sini ağızlarının çirtiklenmesinde kullanılmaktadır. *Kümmük (Kuşak Örsü):* Leğenlerin kenarına kuşak yapımında ve sini kenarı vurmada kullanılmaktadır. *Lüllük Örsü:* İbrik lüllüklerinin yapımında kullanılmaktadır. Huni biçiminde bir demir olup yere gömülmeyle birlikte üzerinde çalışılmaktadır. *Mih Kalıbı Örsü:* Üzerinde çeşitli çaplarda delikler bulunan ve kazan kulplarının mihini çakmada kullanılan bir örstür. *Tas Mihü Örsü:* Teşt gey’ini çekiçlemede, at sıtlının ağız yerini çıkarmada kullanılmaktadır. *Sindan:* Üzerinde sini işlemeye, teşt, leğen telleri sarmaya yarayan bir örstür.

Endirek: Bakır kapların ateşte tavlansında kullanılan ucu eğri şiş. Bu alet kalaycılar tarafından da kullanılmaktadır (Şekil 1c).

Çekiçler: *Miyene:* Düz çekiçleme ve şekil vermede kullanılan bir çekiçtir. *Neri:* Çirtma çıkarılan teşt ve sinilerin toplanmasında kullanılmaktadır. İnce ve orta

neri'den daha kaba bir çekiçtir. *Uzun Neri*: 25cm. boyundadır. Yüksek kenarlı teştlerin geyini (leğen ve kazanların taban yüzeylerinin kenarla birleştiği noktaya “*gey*” denilmektedir) doğrultmada kullanılmaktadır. *İnce Neri*: Teşt ve sininin gey'ini düzlemede, kümmük vurmada kullanılan bir çekiç türüdür. İnce ağızlıdır. *Orta Neri*: Çırtma çıkarmada (kenar dalgası yapma) kullanılır. İnce neri'ye göre biraz daha kalındır. *Katar Çekici(Ağzı Yuvarlak Neri)* : Köfte leğeninin taban yüzeyini çekiçlemede kullanılan, ağız kısmı yuvarlak demir bir çekiçtir. Çiğ köfte leğeninin tabanında pürüzlü bir yüzey meydana getirir, bu da bulgurun çabuk ezilmesini ve yoğurma esnasında bulgurun kaymamasını sağlar. *Tel Sarma Çekici*: Bakır kapların ağız kenarlarına sarılan teli sıkıştırmak için kullanılmaktadır. *Ablasım*: İki ağızlı bir çekiçtir. Ağızlardan biri kare (miyene), diğeri dikdörtgen (ince neri) biçimindedir. Kunduracı çekicine benzeyen bu çekiç, tel doğrultmada kullanılır (Ulurasba 2005; 76). (Şekil 1d).

Makaslar: *Düz Makas*: Bakırcılıkta en çok kullanılan makastır. Bakır levhanın kesilmesinde kullanılmaktadır. *İnce Burun*: Düz makasa göre daha küçük olup içbükey yüzeylidir. Büyük makasın dönemeyeceği kısımlarda ve küçük daire kesmekte kullanılır. *Yan Makası*: Düz burunun ve ince burunun giremeyeceği yerleri kesmekte kullanılmaktadır. Bu makasın gaga biçimindeki ağzı sivri ve eğridir. “*Eğri makası*” ve “*Oyma makası*” olarak da adlandırılır. *Diş Makası*: Kaynak yapılacak iki ucun birleşmesini sağlamak için bakır üzerinde diş veya tırnak denilen kertiklerin açılmasında kullanılmaktadır. “*Tırnak makası*” da denmektedir (Şekil1e). *Tel Makası*: Bakraç, kazan, leğen gibi kapların ağız kısmına çevrilen kalın demir çubukları kesmeye yarayan makastır (Fotoğraf 1f).

Tokmaklar: Tokmaklar çekiçler gibi demir değil ahşaptır (Şekil 1g). İlk çukurlamada çekiçle çalışmak çok zaman almaktadır. Tokmakla işin kabası yapılmakta sonra çekiç kullanılmaktadır. *Yuvarlak Tokmak*: Genellikle çukurlamada kullanılan tokmaktır. İlk iki üç sıra çukur tokmağıyla çukurlandıktan sonra kap taslağı derinleştiği için dip taraflar yuvarlak tokmakla çukurlanmaktadır. *Çukur Tokmağı*: Çukurlama yapılırken ilk iki üç kademe bu tokmakla indirilir. Toplama usulüyle kap yapılırken tokmakla yapılır. Ağzı dikdörtgen kesitli olduğu için “*Nari*” tokmak diye adlandırılır. *Düz Tokmak*: Leğen, tepsi diplerini düzeltmekte kullanılmaktadır. Daire kesitli ve düz olan her iki ağız kısmından yararlanılmaktadır.



Şekil 1. Bakırcılıkta kullanılan el araçları (a. Kalemler, b. Nay eşeği, c. Endirek, d. Ablasım e. Diş makası, f. tel makası, g. Tokmaklar, h. Pergel, i. Körük, i. Ocak)

Pergel: Yuvarlak, tepsi, sini vb. bakır kapların merkezini bulmayı ve işaretlemeyi sağlayan her iki ucu demir araçtır (Şekil 1 h).

Körük: Deriden yapılan ve kalaycı körüğü de denilen bu araç, ocağa hava üfleyerek kömürlerin kuvvetli yanmasını sağlamaktadır. Bir kaldıraç sistemiyle ayakla ya da elle hareket ettirilebilmekte olup, bazı işyerlerinde elektrik enerjisi ile çalışan motorlu tipleri de bulunmaktadır (Şekil 1 i).

Ocak: Tuğla ve taşlardan yapılarak etrafı çamurla sıvanmış ortasında kömür yakılarak ısıtma işleminin yapıldığı ağız denilen delikten oluşan yapıdır. Deliğin 10cm. kadar altında körüğün hava üfleyen metal borusu bulunmaktadır. Ocak, bakırları tavlama, parçaları birleştirirken kaynak yapmada ve kalay işlerinde ısıtmak için kullanılmaktadır (Şekil 1 i).

Çark: Bakırın üzerindeki pislikleri temizlemek için kullanılmaktadır.

Kıskaç: Ateş üzerinde bakır tavlama, kapları kalaylamada kullanılan kerpetene benzer bir alettir.

Gaziç: Kapların ağızlarına kenar çizgisi çizmeye yarayan demir bir alettir. Üzerindeki hareket edilebilir demir parçası vasıtasıyla çizgiler arasındaki mesafe ayarlanmaktadır.

Yege (Eğe): Bakır üzerindeki çapakları düzlemek için kullanılan bir alettir.

3.1.1.2. Bakırcılıkta Kullanılan Makineler

Polisaj(Cila Makinesi): Bakırları parlatmak amacıyla kullanılmaktadır (Şekil 2 a).

Sıvama Makinesi: Bakırlara ve çeşitli ölçülerde önceden hazırlanmış kalıplarla şekil vermek için kullanılan makinedir (Şekil 2 b).

Pürmüz: Bitmiş ürün üzerine ısıyla renk, gölge, ışık vermek için kullanılan araçtır (Şekil 2 c).

Perdah Makinesi: Bakır eşyanın yüzeyinde bulunan pürüzlerin giderilmesini, yüzeyin düzgün görülmesini sağlayan elektrikli makinedir (Şekil 2 d).

Kaynak Makinesi: Cezve, maşrapa gibi bakır eşyaların sap, emzik (ağız), kapak, menteşe vb. kısımlarını birleştirmeye yarayan makinedir (Şekil 2 e).

Kordon Makinesi: Sadece bakırların kenarlarına yuvarlak şekil vermek için kullanılmaktadır.



Şekil 2. Bakırcılıkta kullanılan makineler(a. Polisaj makinesi, b. Sıvama makinesi, c.Pürmüz, d. Perdahlama, e. Kaynak makinesi)

3.2.2. Gereçler

Bakırcılıkta kullanılan gereçler hammadde olarak bakır levha, gomalak boyası, renkli asetat boya kalemleri, meşe odunu, oksijen kaynağı olarak sıralanmaktadır.

Bakır levha: Eskiden tabaka halinde büyük boyutlarda alınarak, bakırcı ustaları tarafından kesilerek yapılmaktaydı. Günümüzde yapılacak bakır eşyanın özelliğine göre farklı kalınlık ve boyutlarda fabrikaya sipariş verilerek elde edilmektedir.

Bakırcı ustalarına göre, bu şekilde hazır gelen bakır levha hem ustaya zaman kazandırıyor, hem de levhanın artık parçalarının ziyan olmasını önlemektedir.

Gaziantep’li bakırcılar hammaddeyi genellikle Gaziantep’te bulunan iki fabrikadan ve civar ilerdeki (Kahramanmaraş, Amasya ve Çorum) metal fabrikalardan bakır levha temin etmektedirler.

Türkiye’de rezervden üretim yapılmadığından, fabrikalarda bakır levha iki şekilde üretilmektedir. Birincisi, yurt içinden ya da yurtdışından Azerbaycan ve Gürcistan’dan ithal olarak elde edilen sanayi artığı ve hurda bakır eritilip külçe bakır haline getirilip işlenmektedir. İkincisi, yurt içinden İstanbul’daki fabrikalardan ya da yurtdışından Şili’den Katot bakır alınıp işlenerek levha bakır haline getirilmektedir.

Bakır, levha haline gelene kadar çeşitli aşamalardan geçmektedir. Bakır 3-5 tonluk döner ocaklarda 1100 °C – 1200 °C sıcaklıkta eritilerek pik kalıplara (sıcaklığa dayanıklı bir çeşit demir kalıp) dökülerek külçe bakır elde edilmektedir.

Külçe bakır hadde makinesindeki merdanelerde ezilir. Sertleşen bakır yumuşaması için tav fırınlarında 700 °C sıcaklıkta fırınlanır. Tav fırınından çıkarılan bakır su havuzlarında soğutulur ve hadde makinelerindeki merdanelerden geçirilerek bakır istenen kalınlığa ulaşıncaya kadar bu işlem tekrarlanır.

Levhaların kalınlıkları 0.50 mikron, 0.60 mikron, 0,70 mikron, 0.80 mikron, 0.90 mikron ve 1 mm olarak üretilmektedir. Bakır inceldikçe maliyet fiyatıyla beraber bakır eşyanın işçiliği ve kalitesi de düşmektedir. Siparişe göre istenen kalınlıkta elde edilen bakır levhalar disk denilen yuvarlak, dikdörtgen, kare şekillerinde istenilen ölçülerde kesilmektedir. Bakır levhalar disk haline geldikten sonra bakırcı ustalarının ellerinde bakır eşyaya dönüşmektedir. Bazen de fabrika’dan daha çok Turistik bakır eşya üretmek amacıyla hidrolik preslerde diskler istenen şekiller verilmek üzere baskı işlemi yapılarak yarı mamul halde desenli bakır levhalar üretilmektedir. Presli bakır levhalardan fener, cezve, sabunluk,(kıldanlık), darbuka, sürahi, çaydanlık v.s. üretilmektedir.

Bakır eşyaların, kulp sap, gibi yardımcı malzemelerini Gaziantep’teki döküm yapan küçük imalat atölyesinden sipariş üzerine yapmaktadırlar.

Gomalak boyası: İspirto, siyah toz boya, gomalak maddesinin karışımından meydana gelmektedir. Bakırcılıkta işlenmiş bakır eşyadaki deseninin belirginleşmesini sağlamak için kalaydan önce dövmeden sonra kullanılmaktadır.

Renkli Asetat Boya Kalemleri: Günümüzde bakırcılar turistik amaçlı eşya yapımında kırtasiyelerden hazır aldıkları boya kalemleriyle, cam ve asetat boyamada kullanılan boylarla daha çok kabartma tekniği ile süslenmiş bakır eşyalara boyama yapmaktadır.

Meşe Odunu: Bakır eşyaların kalaylanması işleminde ateş elde etmek için yakılarak kullanılmaktadır. Eskiden normal kömür kullanılıyordu fakat bakır eşyaların rengini matlaştırdığı için günümüzde kullanılmıyor. Meşe odunu yöreden temin edilmektedir.

Oksijen kaynağı: Güğüm, banyo kazanı, leğen, kazan, çiğ köfte leğeni, gibi birden çok parçadan oluşan bakır eşyaların parçalarını birleştirmek için yapılan kaynak işleminde kullanılmaktadır. Oksijen tüpleri yörelerdeki oksijen tüpçüleri tarafından doldurularak temin edilmektedir.

3.2. Bakırcılıkta Kullanılan Teknikler

3.2.1. Yapım Teknikleri

Sıvama (Tornada çekme) Tekniği: Gaziantep de bakır eşya üretiminde sıvama tekniği seri üretimde kullanılmaktadır. Bakır eşyayı şekillendirme işleminde, sıvama tezgâhı adı verilen el ve çoğunlukla da elektrikle çalıştırılan torna tezgâhlarından yararlanılmaktadır. Şekillendirme işleminde, yuvarlak şekilde hazırlanmış bakır levha, sıvama tezgâhındaki yerine yerleştirildikten sonra, aletin çalıştırılmasıyla döndürülmekte ve döndürülen levhayı şekillendirmeyi yani sıvamayı yapan usta tarafından mazgal adı verilen bir demir el aracı yardımıyla, tekniğine uygun şekilde kalıba sıvanmaktadır. Kimi bakır eşyaların tümü, kalıp üzerinde sıvanabilmesine karşın, çok ince ve derin kısımları içeren kimi kısımlar kalıp üzerinde sıvandıktan sonra çok ince ve derin olan kısımları sıvayan ustanın beceri ve alışkanlığıyla kalıpsız olarak sıvanmaktadır. Sıvama yöntemiyle şekillendirmede hammaddeyle elde edilmiş bakır levha kullanılmaktadır. Bakır ürünler, sıvamadan sonra perdah makinesi ile ya da eski yöntemle perdah çekiçleri ile son şekli verilmek üzere perdahlanmaktadır.

Dövme Tekniği: Basit el araçları yardımıyla dövülerek yapılan şekillendirme, diğer yöntemlere göre fazla zaman, emek ve güç istemektedir. Dövme işleminde örs, çekiç, tahta ve lastik tokmak gibi araçlar kullanılmaktadır. Bu araçların yapılacak yapının şekline, çeşidine, büyüklüğüne, bir yapının değişik yerlerinin yapımına göre değişen şekilleri, ölçüleri ve yöresel adları bulunmaktadır. Dövme yöntemiyle elde edilen ürünler tek parçadan oluştukları gibi, özellikle çok büyük ürünler, birkaç parçadan da oluşabilmektedir. Parçalı olanlarda, her parça ayrı olarak dövülerek elde edildikten sonra, (perçinleme, lehimleme, kaynak) yapılarak birleştirilmektedir. Levha bakıra çekiçle biçim verilerek tek parçadan da kap yapılabilir. Dövme tekniği ile yekpare elde edilecek ürünler çukurlama (çökertme) ve toplama usulü ile yapılmaktadır.

Bir kabın yapımında bakır levhayı tokmak ve çekiçle dövmek suretiyle kenardan başlayarak kademe-kademe çukurlayıp dibe kadar inme “*çukurlama usulü*” dür. (Kayaoğlu, 1984, s.222) Çökertmede kap ne kadar uzun süre çekiçlenirse o kadar derin ve ince olmaktadır. Dövülerek sertleşen bakır dağılmaması ve çatlamaması için arada bir tavlanmaktadır (Sözer, 1998, s.44).

Sığ ve ağzı geniş olan tabak, sini, sahan, tas gibi kaplar genellikle içten çekiçlenerek, çökertme usulü ile yapılmaktadır. Yekpare bakır kap yapımında çukurlama usulünün tersine dipten başlayarak ağza doğru çıkma “*toplama usulü*” dür (Kayaoğlu, 1984, s.223) Yüksek ve derin kaplar, genellikle dıştan çekiçleme uygulanarak, “*yükseltme usulü*” ile yapılmaktadır. Yükseltme usulüyle daha köşeli, çökertme usulüyle daha yuvarlak bir profil elde edilmektedir.

Presleme Tekniği: Gaziantep de bakır eşya üretiminde presleme tekniği daha çok turistik eşyalar, cezve, fener, sabunluk (kıldanlık), darbuka ve bazı mutfak eşyası üretiminde uygulanmaktadır. Bakırcı ustaları fabrikalardan yarı mamul halde presli olarak aldıkları levhaları istenen bakır eşya şekline dönüştürmektedirler.

İnsan gücü katkısı az olan bu yöntemde, bakır levha önceden hazırlanmış bakır eşyalara ait kalıplarla preslenerek şekillendirilmektedir. Presleme yöntemi daha çok dairesel şekilli olmayan sığ eşya yapımında uygulanmaktadır. Preslemeyle elde edilen bakır eşyaların parçalı olanları, öteki yöntemlerde olduğu gibi kaynak veya lehim ile birleştirilmektedir (Kazmaz, 2002, s:11).

Döküm Tekniği: Dövme tekniği ile bakır eşya üretmek çok fazla emek, zaman istediğinden ve dövme tekniğinde kare dikdörtgen kaideli kap yapmak çok zor olduğundan bu tip üretimlerde döküm tekniği uygulanmaktadır. Gaziantep ve Şanlıurfa'da döküm tekniği ile yapılmış mangal ve şamdan türü bakır eşyalara rastlanmaktadır. Bunların yanı sıra Gaziantep'te dövme tekniğiyle yapılan bakır eşyaların sap, tutamak ve kulp kısımları daha çok demir ve pirinç gibi madenlerden döküm tekniğiyle yapılmaktadır.

3.2.2.Süsleme Teknikleri

Boyama: Boyama ürünlerin tüm yüzeyine ya da bazı bölümlerine uygulanmaktadır. Belli bölgelerin boyanması halinde boyanacak yerler boya etkisini önleyecek bir materyalle, örneğin boya geçirmeyen bantlarla kapatılmaktadır. Boyanmış bakırların yüzeyinin yüzeysel oymayla süslenmesinde, siyah zemin içerisinde açılan yivlerden ortaya çıkan bakırın parlak kırmızı rengiyle iki renkte süsleme elde edilmektedir.

Gaziantep'te bakırcılar son yıllarda cam boyası kalem boyalarla turistik bakır eşyalar üzerine firma isimleri, takımların amblemleri, tarihi yerlerin resimleri, Gaziantep hatırası yazılarını kabartma tekniği ile birlikte üretmektedirler. Bu boyama tekniği ile daha çok pano ve saatler yapıldığı dikkati çekmektedir.

Kazıma: Genellikle sıvama, az olarak da dövme ve presleme yöntemleriyle elde edilmiş bakır eşyanın yüzeyinin süslenmesinde uygulanan başka bir yöntem kazıma tekniğidir. Bu yöntemde çelik uçlu keskin kalemlerle örneğine uygun şekilde yivler açılmakta, açılan yivlerden yonga şeklinde bakır çıkarılmaktadır (Erginsoy 1978;132).

Kabartma (Kakma): Bu teknikte değişik uçlu kalemlerin çekiçler aracılığıyla içten veya dıştan ürüne kakılmasıyla elde edilen süslemedir. Kakılan yer sıkıştırılırken çevresinde bulunan yerlerin kabarmasıyla veya kakılan yerin kabartılmasıyla değişik örneklerin çıkartıldığı bu yöntemle genellikle stilize edilmiş bitki ve hayvan motifleri veya geometrik motifler kullanılmaktadır (Kazmaz 1973; 15).

Çalma: Madenleri çelik kalemlerle oyarak süslemeye veya kalıpla dökülmüş madeni eşyalar üzerindeki kabartma desenleri kalemle düzeltmeye “çalma” denmektedir (Züher, 1971, s.111). Çalma tekniği, madeni delmemesi için kenarları hafifçe yuvarlatılmış, ucu küt çelik kalemlere hafif bir çekiçle vurularak yapılmaktadır. Geriye doğru meyilli olarak tutulan kalemin ucu, çekicinin darbesiyle madenin içine girmekte ve her darbeye madeni yanlara doğru iterek kendine bir yol açmaktadır. Yivlin içindeki maden kesilip dışarı çıkartılmamakta, yalnızca yivlin iki kenarına doğru itilmektedir. Yivlin kenarında biriken madenler daha sonra törpüyle düzeltilmektedir. Çalma kaleminin hangi açıdan tutulacağını usta tecrübesine dayanarak belirlemektedir. Bu teknikte, usta eğer ince bir tabakayı, tahta, zift veya kurşun gibi oldukça yumuşak bir destek üzerinde çalışıyorsa; madenin üzerine açılan yivler, tabakanın tersinden de belli olmaktadır (Erginsoy,1978, s.32).

Delik İşi (Ajur-Kesme) : Madeni eserlerin üzerine, kesici ve delici aletler kullanılarak, delikli süslemelerin yapıldığı tekniğe, “delik-ışi”, “kesme” veya “ajur” tekniği denmektedir. Delik-ışi tekniği ile süslemeler yapılırken, bazen bakır levhanın üzerine çizilen desenin zemin kısımları kesilerek çıkarılmaktadır bazen de zemin bırakılarak desenler kesilip çıkartılarak dantelâ görünümünde bir süsleme oluşturulmaktadır. Sonra kesilen kenarlar törpülenerek pürüzleri giderilmektedir. Delik işi bir eserde bazen tek başına bazen de diğer süsleme teknikleri ile birlikte kullanılmaktadır.

Aplike: Aplike tekniği rölyef tekniğine yakın olan bir süsleme tekniğidir. İnce bir levha üzerine desen çizilerek yüksek rölyefler halinde kabartılarak konturlarından kesilir ve törpüyle düzeltilir. Eser üzerinde aynı desen çizilerek çalma kalemiyle yivler açılır. Sivri uçlu bir aletle açılan yivlerin içine yüksek rölyeflerin kenarları yerleştirilir. Kenarda biriken maden rölyefin üzerine kaynatılarak çekiçlenir. Rölyefin orta kısmı zemine yapışmaz havada kalır (Erginsoy,1978, s.43).

3.3. Gaziantep İlinde Yapılan Bakır Ürün Çeşitleri

Gaziantep’te üretilen bakır eşya; mutfak, banyo ve dekoratif eşya olarak 3 grup altında incelenmiştir.

Mutfak Eşyası:

Tavalar: Bakır mutfak eşyası içerisinde tavalar çok önemli yer tutmakta ve kullanım amacına göre çeşitli adlar almaktadır. Özellikle kırsal kesimde yağ kızartma, kavurma yapma ve pekmez kaynatma ve yöresel yemek pişirmede her bölgenin kendine özgü biçim ve büyüklükte tavaları bulunmaktadır (Kayabaşı, 1998, s.15).

Tencereler: Türk mutfağında kullanılan araçlardan biri de tencerelerdir. Tencereler içinde yemek pişirilen kapaklı genellikle metal kaplardır. Ayrıca içine yemek

koyup taşımak için yapılmış yuvarlak taşıma sapı bulunan ve sefertası denilen kaplarında bakırdan yapılanları mevcuttur.

Tabak ve sahanlar: Tabak yiyecek koymaya yarayan az derinliği olan daire şeklinde yassı kaptır. Sahanlar içinde yemek ısıtılan ya da pilav ya da benzeri yiyecekleri servis yapmak için kullanılan kapaklı metal kaplardır. Çorba servisi içinde yine ayaklı tencere biçiminde dekoratif kapaklı bakır kaplar kullanılmaktadır.

Tepsiler ve Siniler: Tepsi ve siniler diğer bakır eşyalarda olduğu gibi geniş bir kullanım alanına sahiptir. Günümüzde kısa tabureler üzerine konarak dekoratif amaçlı sehpa biçiminde kullanılmaktadır.

Tepsiler daire şeklinde, kenarları biraz kalkık ve dışarı doğru olan eşyalardır. Bakır tepsilerde hamur tatlılar ve börekler kızartılmaktadır. Siniler ise tepsiye oranla daha büyük, daire biçiminde ve etrafına oturularak yemek yenen ve genellikle yakma tekniği ile bezenerek süslenmiş metal tepsilerdir.



Şekil 3: Tava, tencere, sahan, sini ve tepsiler

İbrik ve satıl: İbrik su vb. sıvıları koymaya yarayan emzikli ve kulplu kaplara denmektedir. Anadolu insanının kullandığı bakır kaplar içinde ibrikler önemli bir yer tutmaktadır. İbrik el yıkamak için su dökmeye yarayan, karınlı ve ince boyunlu su kabıdır. İbrikler genellikle altındaki leğenleriyle birlikte bulundurulur. Bu leğenler, içine ibrikten dökülen ve kullanılan pis suların görünmemesi için delikli yapılmakta ve ibrik kapak üzerine oturmaktadır (Karpuz, 1996, s.318). Satıl da yine su taşımaya yarayan geniş ve büyük metal kaptır.

Sürahi ve maşrapalar: Su, ayran vb. sıvıları içmek için kullanılan kaplardır. Ayran içmek için kullanılan kaplara tas denmekte ve kepçe ile içilmektedir. Ayrıca günümüzde rakı vb. içkileri içmek için üretilen yuvarlak bir tas içine sabitlenmiş

silindir bardaktan oluşan kaplara ehli-keyf adı verilmektedir. Yuvarlak tasın amacı içine buz konulması ve bardağı soğutmasıdır.



Şekil 4: İbrik, satıl, maşrapa ve sürahiler

Kazan, badya, bakraç, lenger: Anadolu'nun her yerinde bulgur yapmak, pekmez kaynatmak, helva yapmak, et kavurmak, su ısıtmak, yemek pişirmek ve çamaşır kaynatmak gibi değişik amaçlarla yapılmış farklı büyüklükte bakır kazanlar her yörede değişik adlarla anılmaktadır. Kazan çok miktarda yiyecek pişirmeye, su vb. şeyleri kaynatmaya yarayan madenden iki kulplu büyük ve derin kap olarak tanımlanmaktadır (Kayaoğlu, 1981, s.15). Bakraçta çoğunlukla bakırdan yapılan küçük kova ve badya (badiya) dibi geniş, ağzı daha dar olan kazandır. Bakraç aslında süt sağmaya, kuyudan su çekmeye yarayan ve bakırdan yapılmış, Türkiye'nin pek çok yöresinde "helke" adı verilen kovadır (Karpuz, 1996, s.314). Lenger ise yayvan ve kenarları geniş büyük bakır kaptır (Özlü,2006, s.124).



Şekil 5: Kazan, badya, bakraç, lenger

Semaver, çaydanlık: Çay pişirmek için kullanılan kaplardır. Semaver musluklu olup çaydanlığa göre evlerden çok çay bahçesi vb. yerlerde kullanılmaktadır. Ayrıca çay bardağı tabağı, çay tepsisi ve şekerlikler bakırdan yapılmaktadır.



Şekil 6: Semaver, çaydanlık, şekerlik, çay tepsi ve tabakları

Cezve, fincan zarfı : Kahve pişirmede kullanılan cezve, kahve kavurma tavası, kahve fincan zarfları ve lokumluklar bakırdan yapılmaktadır.



Şekil 7: Kahve saklama kabı, kahve fincan zarfı, cezve ve tepsi

Banyo Eşyası:

Kıldanlık: Her evde banyonun bulunmadığı ve umumi hamamlara gidildiği dönemlerde hamama giderken içine sabun, sabun bezi vs. koymaya yarayan, bakırdan yapılmış çantalara kıldan denmektedir. Günümüzde sadece dekoratif amaçlı olarak kullanıldığı da görülmektedir.

Kına kabı: Kına koymak amacıyla kullanılan bakır kaplar günümüzde dekoratif amaçlı olarak kullanılmaktadır.

Hamam taşı: Banyoda yıkanırken su dökmek için kullanılan bakır taktır. Hamamda su taşımak ve dökmek amacıyla kullanılan taslara hamam taşı denir. Hamam için özellikle üretilen bu tas çeşidinin göbekli olanları da mevcuttur. Yuvarlak dip kaideli, yüksek duvarlı ve çoğunlukla üzeri işlemeli olarak üretilir. Günümüz banyo kültüründe hala kullanılan hamam taşlarının en makbulü bakırdan üretilmiş olanlardır.



Şekil 8: Kildanlık, kına kabı ve hamam taşı

Dekoratif Eşya: Gaziantep ilinde ev, ofis vb. yerlerde dekoratif ve fonksiyonel amaçlı kullanılan pek çok eşya ve aksesuarlar bakırdan yapılmaktadır. Bunlar; çeşitli şekil ve büyüklükte, küp, vazo, duvar tabağı, şamdan, gaz lambası, fener, kandil, kül tablası, saat, nazarlık, gazetelik vb. gibi ürünlerdir. Eskiden içine ateş konarak ısınmada ve üzerinde kahve pişirmede kullanılan mangallar ve elektriğin olmadığı dönemlerde aydınlatma amaçlı kullanılan el fenerleri günümüzde ev ve iç mekânların dekorasyonunda kullanılmaktadır.



Şekil 9: Vazo, nargile, şemsiyelik, küp, lamba, fener, biblo, kül tablası, şamdan

4. SONUÇ

Bakırcılık sanatının çok eski yıllardan beri yapıldığı yerlerden biri Gaziantep ilidir. Gaziantep'te bakırcılık sürekli gelişmiş, gelişme ile beraber değişimi de yaşamıştır. Günümüzde Gaziantep atölyelerinin bakırcılık açısından en önemli ve ayırıcı özelliği kazıma tekniği ile bakır kaplar üzerinde motif uygulamasının çok büyük bir başarı ile yapılmasıdır. Gaziantep bakır işleminin özelliği, yekpare olarak imal edilmesidir. Bakır eşyanın işlenmesinde sadece Gaziantep'te yapılan çekiç ve çelik kalemle yapılan uygulama dikkati çekmektedir. Bu işleme yönteminde bir tek parçanın işlenmesi bazen haftalarca hatta aylarca sürmektedir. Bakır ürünlerin yapımında döküm, süslemesinde çalma tekniği yoğun olarak kullanılmaktadır. Geleneksel Türk motifleri ve özellikle bitkisel motiflerle yapılan süslemeler kâğıt üzerine yapılmışçasına ustalıklarla bakıra işlenmekte, bu şekilde ortaya çıkarılan tas, tepsi, vazo, ibrik gibi kaplar Anadolu'nun tüm turistik yörelerine gönderilmektedir.

Anadolu kültüründe önemli bir yeri olan bakırcılık sanatının yaşatılması, canlandırılması ve ülke ekonomisine sağlayacağı olumlu katkının gerçekleşmesi için gerekli çabanın gösterilmesi gerekmektedir.

Bunun için; Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Halk Eğitim kursları düzenlenmeli, kaliteli malzeme temin edilmelidir. Yapılan ürünlere özen gösterilmeli ve daha çok

estetığe önem verilmelidir. Kültür ve Turizm Bakanlığına bağlı kuruluşlarla işbirliği yapılarak, yurt içi ve yurt dışında bakırcılık sanatını tanıtıcı çalışmalar yapılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Anonim.(1993). Türk El Sanatları. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Anonim.(2008). Gaziantep El Sanatları. www.gaziantepkulturturizm.gov.tr. Erişim tarihi : 02.03.2009.
- Bezirci, Z. (2001). *Konya’da Bulunan Bakır İşçiliği Ürünü Eserler ve Konya İli Bakır İşçiliğinin Bugünkü Durumu*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Erdoğan, Z., Etikan, S. (2002). “Kavaklıdere İlçesinde Dövme Bakırcılık,” Ekin Dergisi, 19; 91-96,
- Erginsoy, Ü. (1978). *İslam Maden Sanatının Gelişmesi*. Türk Sanat Eserleri Dizisi, İstanbul: Kültür Bakanlığı Yayınları: 265.
- Karpuz, E. (1996). *Anadolu’da Türk Mutfak Mimarisi ve Madeni Kullanım Eşyaları (18-20 Yüzyıl)*. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Konya
- Kaya, F. (1981). El ve Köy El Sanatları Çerçevesinde Bakırın İşlenmesi (Bakırcılık) Üzerinde Bir Araştırma ,Ankara: A.Ü. Ziraat fakültesi Yayınları.
- Kayaoğlu, İ.G. (1981).“*Balkan Dillerini Türkçe’den Geçen Bakırcılık Terimleri ve Bakır Kap- Kacak Adları*,” 3.Milletlerarası Türk Folklor Kongresi Bildirileri, Ankara.
- Kayaoğlu, İ.G.(1984).“*Bakır Kap Yapım Teknikleri I. Dövme Tekniği*,” Folklor ve Etnografya Araştırmaları. 217-19
- Kayaoğlu, İ.G.(1985). ““Bakırcılık““. 4. Ulusal El Sanatları Sempozyum Bildirileri, İzmir.
- Kayabaşı, N. (1998). *Çorum İlinde Yapılan Dövme Bakır Eşyalarını Tanıtılması*. Ekin Dergisi. Ankara: Türkiye Tarım Kredi Kooperatifleri Merkez Birliği Yayınları. Sayı:5, Sayfa: 70-72.
- Kazmaz, S. (1973). “Bakırcılık“ Küçük Sanat Alanında Bir İnceleme. Ankara
- Leventoğlu, A.S. (2006). *Gaziantep Hasan Süzer Etnografya müzesinde bulunan ortaçağ ve sonrası döneme ait madeni mutfak kapları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Özlü, Z. (2006). *XVIII. Yüzyılın İkinci Yarısında Gaziantep Mutfağı*, Milli Folklor, Yıl. 18, sayı: 72, s.119.
- Sözer, Y. (1998). *Denizli Yöresi Mutfağında kullanılan Bakır Madeni Eşyası*. (18- 19. Yy). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Uğurluer, M. (2002). *Osmanlı Dönemi Gaziantep El Sanatları*, Gaziantep: s.11.

- Ulurasba, A. (2005). *Ateş Çiçeği “Bakır ve Bakırcılık” Sanatı*, Türkiye Esnaf ve Sanatkarlar Konfederasyonu, Ankara: Tşof Plaka Matbaacılık A.Ş.
- Züber, H. (1971). *Türk Süsleme Sanatı*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.

Today, Coppersmith's Business in the City of Gaziantep

This research is conducted to determine the copper art's today's position, in Gaziantep, to put forward the copper products model's stuff, tool, technic, figure, product kinds and usage features.

The copper workers, who are working in the city of Gaziantep and copper products, are the universe of this descriptive study in the scannig model. The sample of this research is consisted of 23 people who are copper workers and 50 copper products in Gaziantep.

In this research, to compile the historical development of copper art in Gaziantep, is utilized using tool, tecnich, figure at the process of production copper products. And, to compile the using areas these products are also used connected origins, internet and copper workers.

The copper workers and production of the copper objects features are obtained by the survey by deal conversation.

In the production process using stuff, tool, tecnich, extent, figure, kind of product and features are determined by the observation and investigation on the product models. Each of product modes are photographed and these product's features are entered to information forms.

The result of the research's datas ,copper working is the one of the important part of art in Gaziantep. There are people who make money by copper art.

Copper, making the province of Gaziantep pencil, hammer, anvil, indirect, mallet, compasses, convertible top, stove, etc. selected from barnacles. copper plate with tools, paint, oxygen supply, etc. oaks. and supplies such as polishing, forming, pürmüz, perdah, welding machines are used and the cord.

The tradinational tecnichs ,which is production copper objects by using unique part and stell pencil-hammer in Gaziantep and production copper objects by using beating tecnich, are keeping on although they are decreased in comparison to past.

Copper work as a construction technique, forming, forging, casting, pressing, as the technique of decorative painting, milling, baking, playing, hole in the work, applique techniques.

The copper products which are produced in Gaziantep is used kitchen-bathroom objects, decoration objects.

Gaziantep's copper art has a lot of problems as the other crafts. There are advices about copper art, which is the tradinational culturel wealth, considering as a tourism origin can be useful in economic area.

The magnificent and goods produced from Gaziantep, a large size copper and other regions in terms of shaping the show serious differences of copper goods. Produced a pitcher, teapot, bowl, boiler and so on. In all the works belonging to the region, has a shape. Diagonal or round lines of products are all unique

Today, in many places in Anatolia as well as copper objects used in daily life, the location of steel, glass, plastic and so on. Reduce the number of workshops to quit as a result of copper products in Gaziantep.

However, the Municipality of Gaziantep in order to prevent the destruction of the art of copper, as one of the rare examples in this sense, the supporting zanaatkârlarını pays careful attention to the various solutions.

Gaziantep, which is still operating today, making the technique of traditional copper workshops and Bazaar, preserving the area's unique products are manufactured with a copper is the center lines.

Traces of past cultures to transfer to future generations, throughout the history of handicraft products to the written sources, has been a good tool of communication and interaction. Which is an important branch of wooden handicrafts, metal works, leather, ceramics and textiles are more durable than the number has reached more than today. These works are made of light period, are like the primary document

In this respect, the art of copper were on the brink to extinction today is important to future generations.

The art of the copper present in the province of Gaziantep, the region's historical, cultural, social and artistic character reflects.

This is so useful in terms of both economic and tourism development and promotion of this art, and are interested in dealing with this work is important for people to form the source.

As a result, copper is an important place in Anatolian culture of the art of survival, revival and national economy of effort required for the realization of the positive contribution should be presented.

For this, the Ministry of Education organized by the Public Education courses, quality of materials should be provided. The products should be taken and should be given more importance to esthetics. Under the Ministry of Culture and Tourism in cooperation with organizations, domestic and overseas promotional efforts should be made the art of copper.

MAKALE YAZIM KURALLARI

Dergi değerlendirilmesinde dikkate alınan yayın türleri şu şekilde olacaktır: Özgün araştırma ve inceleme makalesi, derleme makalesi, olgu sunumu, proje veya kitap tanıtımı (makale formatında olması koşulu ile).

1. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi yılda en az iki kez yayımlanan uluslar arası hakemli bir dergidir. Yazım dili Türkçe ve İngilizce'dir.
2. Makaleler, MS Word 2000 ve/veya üzeri sürümlerde yazılmalıdır.
3. Başvurular <http://sbe.gantep.edu.tr> adresinden "Dergi" menüsü tıklanarak Açık Dergi Sistemi kullanılarak gönderilmelidir.
4. Makaleler Açık Dergi Sistemi'ndeki Word şablonu kullanılarak yazılmalıdır.
5. Yazarların tamamına ait bilgiler sisteme eklenmeli ve Yayın sözleşmesi gönderilmelidir.
6. **Kağıt boyutu** B5 (17,6cm x25 cm) olmalı; kenar boşlukları üst: 2 cm, alt: 2 cm, sol: 2,5 cm, sağ: 2 cm, üst bilgi: 2.0 cm ve alt bilgi: 1.5 cm şeklinde olmalıdır. Yazı tipi, Özet ve Abstract 10 punto, makalenin geri kalanı 11 punto ve tek satır aralığıyla Times New Roman olacaktır. Tablo ve şekiller makale içinde geçtiği yerde veya bir sonraki sayfada verilecektir; dipnotlar 9 puntoyla yazılacaktır. İki cümleden fazla olan aynen alıntılar 5 karakter içerden 10 punto ile yazılmalıdır.
7. Makalelerde bölümler aşağıdaki sırayla düzenlenmelidir:
 - **Başlık**: Makalelerin başlığı metne uygun, kısa ve açık, ilk harfleri büyük, koyu, sayfaya ortalanarak, 14 puntuyla yazılmalıdır. Başlık 15 sözcüğü aşmamalıdır. Türkçe makale önce Türkçe, İngilizce makalede ise önce İngilizce yazılmalıdır.
 - **Türkçe ve İngilizce özet** (En çok 200 kelime): Özetten sonra 3 ila 6 sözcüklük Anahtar kelimeler (Key words) bulunmalıdır.
 - **Giriş**: Özetten sonra üç aralık verilerek yazılmalıdır.
 - **Materyal ve Yöntem** (varsa)
 - **Araştırma Bulguları**
 - **Tartışma**
 - **Teşekkür(ler)** (varsa)
 - **Kaynakça**
8. Türkçe makalelerde makalenin sonuna yapılandırılmış İngilizce özet (Giriş, Materyal yöntem,Bulgu ..) eklenmelidir. Yapılandırılmış özet 750-1250 kelime olmalıdır.
9. **Materyal ve Yöntem**: Bu kısım detaylıca verilmelidir ve tüm yöntemlere kaynakları ile birlikte yer verilmelidir.
10. **Ana bölüm başlıkları**: Her iki bölümün sol üst kenarına gelecek şekilde büyük harflerle ve koyu olarak yazılarak Romen rakamlarıyla numaralandırılmalıdır (I, II... gibi). İkinci, üçüncü derece başlıklar harf, sayı ve benzerleriyle belirlenmeli ve küçük harflerle yazılan başlık kelimelerinin ilk kelimeninki hariç küçük yazılmalıdır.
11. Makalede resim, şekil ve grafikler "şekil" adı altında gösterilmeli, şekil ve grafikler bilgisayarda çizilmeli. Şekil adları, küçük harflerle şeklin alt tarafına yazılmalıdır. "Tablo" adları ise küçük harflerle tablonun üst tarafına yazılmalıdır. Şekiller ve tablolar, Şekil 1, Şekil 2 ve Tablo 1, Tablo 2 şeklinde numaralandırılmalıdır. Tablo açıklamaları (kısaltma, açıklama, gibi) üst simgeyle gösterilerek açıklama tablonun altında 10 punto ile yazılmalıdır.
12. Kaynaklara göndermelerde ve kaynakçada APA (5. Baskı) kullanılmalıdır.

13. Makalede en fazla 8 şekil ve/veya tablo verilmelidir. Şekil ve tablolar metin içerisinde mutlaka belirtilmelidir. Şekil ve tablo ebatları makale için belirtilen yazım alanı dışına taşmamalıdır.
14. Çizimler ve fotoğraflar orijinal olmalıdır.
15. Makale; yazı, kaynakça, tablo, şekil yapılandırılmış özet ve ekleriyle birlikte 30 sayfayı aşmamalıdır.

University of Gaziantep Journal of Social Sciences

GUIDE FOR AUTHORS

University of Gaziantep Journal of Social Sciences is an international journal committed to the publication of high quality peer reviewed articles. Articles can be original research, literature review, case study and project and book reviews presented in article format.

1. The official languages of the journal are Turkish and English. Journal is published at least two issues in each year.
2. All manuscripts should be submitted to the journal online at <http://sbe.gantep.edu.tr>
3. The submitted manuscripts should be in Microsoft Word format
4. Manuscripts should be written according to the Microsoft Word template provided on the web page.
5. Information about authors should be entered into the system and “Publication Agreement” must be sent
6. The manuscripts should be written on B5 paper (17,6 cm x 25 cm). Left margin should be 2,5 cm; right, top and bottom margins should be 2 cm. The manuscripts should be single spaced and written in 11 pt Times News Roman font, but the font of Abstract section should be 10 pt. Tables and figures should be embedded in the text and be placed closest to where they are first mentioned or next page. The footnotes should be 9 pt. Quotations longer than two sentences should be indented 5 characters inside and be 10 pt.
7. Manuscripts should include the following sections in order:
 - **Title:** The title should be clear and concise. It should be 14 pt, initial letters capitalized, bold, and centered. Title should be no more than 15 words. In manuscripts written in Turkish, title in Turkish should come before the title in English. For manuscripts written in English, title in English should come first.
 - **Abstract:** Abstracts should be written both in Turkish and English and be no more than 200 words. After the abstract there must be 3 to 6 keywords.
 - **Introduction:** There should be 3 newlines between the Abstract and the Introduction.
 - **Materials and Method** (if necessary)
 - **Findings**
 - **Discussion**
 - **Acknowledgements** (if necessary)
 - **References**
8. For articles written in Turkish, there should be a structured summary in English (including Introduction, Materials and Methods, etc.) at the end of the article. Structured summary should be 750 to 1250 words long.
9. The Materials and Methods section should be written in detail and all methods used should be explained with references to their sources.
10. Section headings should be left aligned, written in capital letters and bold and be numbered with Roman numerals (I, II, etc.). Subheadings can be numbered by letters or numbers and should be written in lowercase except the first word of the subheading of which the first letter should be capital.
11. All the pictures, figures and graphics in the manuscript should be named as “Figure”. Figures should be drawn using computer. Figure names should be written

University of Gaziantep Journal of Social Sciences

below the figure in lowercase letters. Table names should be written above the table in lowercase letters. Figures and tables should be numbered like Figure 1, Figure 2, Table 1, Table 2, etc. Explanations regarding a table item (e.g., abbreviations, explanations, etc.) should be indicated by a superscript and be written below the table in 10 pt.

12. In-text citations and references should be written according to APA (5th edition) There should be no more than 8 figures and/or tables in a manuscript. Figures and tables must be referred in the text. The figure and table sizes should not extend beyond the page margins.
13. Drawings and photographs should be original.
14. The manuscript should be no more than 30 pages in total including all the text, references, tables, figures, appendixes and structured summary.

