

# **ELEKTRONİK SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ**

## **Electronic Journal of Social Sciences**

**ISSN:1304-0278**

Cilt/Volume:16, Sayı/Issue:60, Ocak/January:2017

### **Baş Editör**

**Doç. Dr. Cahit AYDEMİR**  
(Düzce Üniversitesi)

### **Editörler ve Yayın Kurulu**

**Prof. Dr. Behçet ORAL**  
(Dicle Üniversitesi)

**Prof. Dr. Ali Osman ALAKUŞ**  
(Dicle Üniversitesi)

**Doç. Dr. Ahmet TARCAN**  
(Dicle Üniversitesi)

**Yrd. Doç. Dr. Ömer ERGÜN**  
(Dicle Üniversitesi)

**Yrd.Doç.Dr. İlknur ULUĞ CİCİM**  
(Akdeniz Üniversitesi)

### **İletişim**

Düzce Üniversitesi İşletme Fakültesi Sigortacılık ve Sosyal Güvenlik Bölümü 81620 Düzce

Tlf: 0380 542 11 00 / 3883

<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/esosder>

[www.esosder.org](http://www.esosder.org)

[cahit.aydemir@gmail.com](mailto:cahit.aydemir@gmail.com)

[info@esosder.org](mailto:info@esosder.org)

[esosder@gmail.com](mailto:esosder@gmail.com)

**Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, Temmuz 2002'de yayın hayatına başlayan HAKEMLİ bir dergidir. Dergideki makaleler; **Ocak, Nisan, Temmuz** ve **Ekim** dönemleri olmak üzere yılda dört kez yayımlanmaktadır.

Bu dergi Açık Erişimli bir dergidir.

Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi; TR Dizin, EBSCO Publishing, ASOS, Sobiad, Google Scholar tarafından taranmaktadır.

**İÇİNDEKİLER / CONTENTS****Shf/Pg**

1-DÖVİZ KURUNDAKİ DALGALANMANIN DOĞRUDAN YABANCI SERMAYE YATIRIMLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: TÜRKİYE ÜZERİNE BİR UYGULAMA <b>Hacı Mehmet TAŞCI, Recep DÜZGÜN</b>	1
2- WELFARE STATE CRISIS in TURKEY: AN ASSESSMENT ON THE BASIS of GREEN CARD HEALTH INSURANCE PROGRAM <b>Hasan YÜKSEL</b>	19
3- ÖĞRETMENLERİN SINIF İÇİ DEMOKRATİK DAVRANIŞLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ <b>Ahmet KESİCİ, Ata PESEN, Behçet ORAL</b>	34
4- AİLELERİN ZİHİN YETERSİZLİĞİ OLAN ÇOCUKLARIN ÖZELLİKLERİ VE EĞİTİMLERİYLE İLGİLİ BİLGİ DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİNE YÖNELİK ÖLÇME ARACININ GELİŞTİRİLMESİ <b>Atila CAVKAYTAR, Oktay Cem ADIGÜZEL, Esra CEYHAN</b>	46
5- ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN PERFORMANS GÖREVLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ <b>Ayşe SEYHAN</b>	60
6- DÖNÜŞTÜRÜLMÜŞ SINIF UYGULAMALARININ ALANYAZINA DAYALI İNCELENMESİ <b>Şerife Nur YILDIZ, Fırat SARSAR, Alev ATEŞ ÇOBANOĞLU</b>	76
7- SOSYAL BİLİŞSEL KARIYER KURAMI AÇISINDAN BİLİM, TEKNOLOJİ, MÜHENDİSLİK VE MATEMATİK ALANLARINDAKİ KADINLAR <b>Tansu MUTLU, Fidan KORKUT-OWEN</b>	87
8- BEYAZ ÖNLÜĞÜ SADECE DOKTORLAR MI GİYER? HASTANE SINIFI ÖĞRETMENLERİNİN HASTANE SINIFLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ <b>Mehmet GÜLTEKİN, Celal BOYRAZ, Cem UYANIK</b>	104
9- ÖĞRETMEN ADAYLARININ EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARI: BİR KARMA YÖNTEM ÇALIŞMA <b>Sevgi KOÇ, Hasan Basri MEMDUHOĞLU</b>	119
10- ÖĞRETMENLERİN OKUL MÜDÜRÜNE GÜVEN DÜZEYLERİ VE OKUL MÜDÜRÜ TARAFINDAN SERGİLENEN ETİK LİDERLİK DAVRANIŞLARININ ÖRGÜTSEL SESSİZLİK ÜZERİNDEKİ ETKİSİ <b>Özlem PAŞA, Ayşe NEGİŞ IŞIK</b>	135
11- İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNDE ELEŞTİREL VE SORGULAYICI DÜŞÜNMEYİ GELİŞTİRMEYE YÖNELİK YENİ BİR ÖĞRETİM TEKNİĞİ DENEMESİ: SORU TOPLARI TEKNİĞİ <b>Hasan Basri MEMDUHOĞLU, Numan SAYLIK, Ahmet YAYLA</b>	145
12- KURUCU MÜDÜRLERİN OKUL YÖNETİMİ BAĞLAMINDA KARŞILAŞTIKLARI TEMEL YÖNETSEL SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ <b>Cemal AKÜZÜM</b>	161
13- THE IMPACT OF SERVICE QUALITY AND PUBLIC RELATIONS ON PATIENT SATISFACTION IN HOSPITALS <b>Bırol BÜYÜKDOĞAN, Hasan GEDİK, Yüksel DERELİ, Ömer TANYELİ</b>	186
14- İLKOKUL MÜDÜRLERİNİN DAĞITIMCI LİDERLİK DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRETMENLERİN MOTİVASYON VE YARATICILIK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ <b>Rezzan UÇAR, Abidin DAĞLI</b>	198
15- 19. YÜZYILDA BİTLİS'TE ERMENİLER VE TOPLUMSAL HAYATTAKİ KONUMLARI <b>Kasım ERTAŞ</b>	217
16- MÜZLERİN EĞİTİM ORTAMI OLARAK KULANILMASI: ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME UYGULAMALARI <b>Celal Deha DOĞAN</b>	234
17- BİLİŞSEL DAVRANIŞÇI YAKLAŞIMA DAYALI PSİKO-EĞİTİM PROGRAMININ BEŞİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DUYGUSAL YILMAZLIK DÜZEYLERİNE ETKİSİ <b>Gülşah KURTOĞLU, Süleyman DOĞAN</b>	249
18- SANATTA VE KÜLTÜRDE ÖPME RİTÜELİNİN GÖSTERGEBİLİM AÇISINDAN İNCELENMESİ <b>Rasim SOYLU</b>	269
19- HARRAN HARABELERİNİN GİRİŞ ÜCRETİ ve EKONOMİK DEĞERİNİN TAHMİNLENMESİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA <b>Ali Rıza MANCI</b>	288
20- BİR DİVAN ŞÂİRİ OLARAK ERZURUMLU EMRAH <b>Abdülkadir ERKAL</b>	304



# DÖVİZ KURUNDAKİ DALGALANMANIN DOĞRUDAN YABANCI SERMAYE YATIRIMLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: TÜRKİYE ÜZERİNE BİR UYGULAMA

THE EFFECTS OF EXCHANGE RATE VOLATILITY ON FOREIGN DIRECT INVESTMENT: AN EMPIRICAL APPLICATION ON TURKEY

Hacı Mehmet TAŞCI<sup>1</sup>

Recep DÜZGÜN<sup>2</sup>

## Öz

Çalışmada, döviz kuru dalgalanmasının doğrudan yabancı sermaye yatırımları üzerindeki etkisi 1970-2014 dönemine ait veriler kullanılarak incelenmiştir. Çalışmanın amacı, söz konusu iki değişken arasındaki ilişkiyi Türkiye bağlamında test etmek ve ampirik literatüre katkı sağlamaktır. Ampirik analizde, reel döviz kuru, enflasyon ve kişi başına düşen gayri safi yurtiçi hasıladan oluşan kontrol değişkenlerine yer verilmiştir. Çalışmada, sırasıyla döviz kuru için volatilité analizi, serilere ait durağanlık testleri ve kurulan modele ait eş-bütünleşme testlerinden sonra modelin uzun dönem katsayıları yapısal kırılmaları da dikkate alarak Dinamik OLS yaklaşımı kullanılarak elde edilmiştir. Tahmin sonuçlarına göre, döviz kuru dalgalanmasının, reel döviz kurunun ve kişi başına düşen gayri safi yurtiçi hasılanın doğrudan yabancı yatırımlar üzerindeki etkisi, kırılmaya bağlı olarak alt dönemlerde farklılık arz etmektedir. Söz konusu değişkenlerin etkisi, kimi dönemde pozitif kimi dönemde ise negatif çıkmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Doğrudan Yabancı Sermaye Yatırımları, Döviz Kurundaki Dalgalanma, Dinamik OLS.

## Abstract

This paper aims to investigate the effects of exchange rate volatility on foreign direct investment (FDI) in Turkey using the data set that covers the period from 1970 to 2014. In the analyses we used real effective exchange rate, inflation and per capita GDP as control variables. In the empirical part of the study, we carried out some time series data analysis, respectively, volatility analysis of exchange rate, stationarity tests, co-integration tests and estimation of the model. In the final part, we employed Dynamic OLS method to estimate the long-run coefficients of the FDI model with structural breaks. Our estimation results show that the effects of exchange rate volatility, exchange rate and per capita GDP on FDI are statistically significant and have different signs in the covered sub-periods that obtained using the break dates.

**Keywords:** Foreign Direct Investment, Volatility in Exchange Rate, Dynamic OLS

<sup>1</sup> Doç.Dr., Erciyes Üniversitesi, IIBF, İktisat Bölümü, [hmtasci@erciyes.edu.tr](mailto:hmtasci@erciyes.edu.tr)

<sup>2</sup> Doç.Dr., Erciyes Üniversitesi, IIBF, İktisat Bölümü, [duzgunr@hotmail.com](mailto:duzgunr@hotmail.com)

## 1. GİRİŞ

Ülkelerin ortak ekonomik amaçların birisi, yüksek düzeyli büyüme ve kalkınmanın sağlanmasıdır. Bu amaç doğrultusunda ülkeler, tasarruf yapma ve tasarruflarını yatırıma dönüştürme gayretindedirler. Ancak, özellikle gelişmekte olan ülkeler, büyüme ve kalkınma için gerekli olan yatırımları finanse edecek tasarruflara yeterince sahip değillerdir. Bu yüzden, tasarruf açığını ya dış borçlanma ya da doğrudan yabancı sermaye yatırımları ile kapatmaktadırlar (Altıntaş, 2009: 2). Doğrudan yabancı sermaye yatırımları (Foreign Direct Investment -FDI); yabancı bir ülkede üretim yapmak için bir firmanın yatırım yapması ve/veya bir firmanın yabancı ülkedeki mevcut bir girişimi satın almasıyla gerçekleşmektedir. Doğrudan yabancı sermaye yatırımlarının, gidilen ülke üzerinde olumsuz etkilerinin yanında, bir takım olumlu yansımaları da bulunmaktadır.

Yabancı yatırımların bir kısmı, gidilen ülke piyasasına yönelik üretim yapmaktadır. Yabancı yatırımların diğer kısmı ise, yatırım yapılan ülkeden ihracat yapmayı amaçlamaktadır (Kinda, 2013). Hangi şekilde olursa olsun, tüm ülkeler daha fazla doğrudan yabancı sermaye yatırımlarını çekmek için yoğun çaba göstermektedirler. Bu anlamda söz konusu rekabetten avantajlı çıkmak için Türkiye, yapısal ve kurumsal tedbirlerin yanında yasal düzenlemeler de yapmış ve yapmaya da devam etmektedir. Özellikle, 2003 yılında çıkarılan 4875 sayılı Doğrudan Yabancı Yatırımlar Kanunu önemli bir dönüm noktası olmuştur. Bu Kanun ile birlikte, 1954 yılında çıkarılan 6224 sayılı Yabancı Sermaye Teşvik Kanunu yürürlükten kaldırılmıştır. Yeni yasayla beraber, “izin” yaklaşımından “izleme” amacına yönelik düzenlemelere geçilmiştir. Böylece, Türkiye’de yatırım yapmak isteyen yatırımcıların şirket kurma ve yatırım yapmak için ön izin alma zorunluluğu kaldırılmıştır. Ayrıca, diğer ilave düzenlemelerle yabancı sermayenin gelişi kolaylaştırılmıştır (Erçakar ve Karagöl, 2011: 17-18). Yapılan düzenlemelerin sonucunda, 2003 yılı sonrasında Türkiye’ye gelen doğrudan yabancı yatırımlar iki haneli rakamlara ulaşmıştır. 2014 yılında 12.1 milyar dolar doğrudan yabancı sermaye giriş varken, 2015 yılının ilk 3 çeyreğinde 12.6 milyar dolar seviyesine yükselmiştir (UNTACD, 2015). Ancak, Türkiye’nin potansiyeli daha fazla yabancı sermaye yatırımlarını çekmeyi mümkün kılmaktadır.

Yabancı yatırımların bir ülkeyi tercih etmelerinin çeşitli nedenleri vardır. Başka bir ifadeyle, doğrudan yabancı sermaye yatırımlarını belirleyen çok sayıda faktör bulunmaktadır. Bunların başında, yatırımlardan beklenen kârlılık düzeyi gelmektedir. Ancak, kârın var olmasının yanında, kârın devamı da önemlidir. Ayrıca, gidilen ülkenin piyasa büyüklüğü, dışa açıklık, vergi ve teşvik politikaları, iş gücü piyasasının özellikleri gibi hususlar yabancı sermaye yatırımlarının diğer belirleyicileridir (Bal ve Göz, 2010: 451). Dahası, ülkenin makroekonomik istikrarı da doğrudan yabancı sermaye akımının başlıca unsurlarındandır. Bir ülkedeki ekonomik istikrar, makroekonomik çevrenin öngörülebilir olmasıdır. Bu bağlamda, döviz kuru ve kurdaki dalgalanmalar (belirsizlik) makroekonomik istikrarsızlığa yol açan faktörlerdendir. Literatürde; rekabetçi ve istikrarlı makroekonomik çevrenin; düşük ve istikrarlı iç ve dış açıkların olması, döviz kurunun reel kayıplarının olmaması ve düşük enflasyonla mümkün olabileceği vurgulanmaktadır. Özellikle döviz kurundaki istikrar, yatırımcıların getiri ve risk hesaplamalarında da istikrarı beraberinde getirmektedir (Dursun, 2015: 100). Çünkü yabancı yatırımcılar, gidilen ülkeye döviz getirmekte ve kârını döviz cinsinden transfer etmektedirler. Dolayısıyla, döviz kurundaki istikrar veya dalgalanma doğrudan yabancı sermaye yatırımlarını önemli ölçüde etkilemektedir.

Ekonomi biliminde döviz kurundaki dalgalanmanın, yabancı sermaye yatırımları üzerindeki etkisiyle ilgili farklı teorik yaklaşımlar bulunmaktadır. Bunlardan birisi, *üretim esnekliği yaklaşımı* (Brzozowski, 2006); bir diğeri, *risk karşıtı yaklaşım* (Polat ve Payaslıoğlu, 2016) ve sonuncusu, *ticaret teorisi yaklaşımıdır* (Khraiche ve Gaudette, 2013). Yapılan

ampirik çalışmalarda, kurdaki dalgalanmaların doğrudan yabancı sermaye yatırımları üzerindeki etkisiyle ilgili farklı sonuçlar elde edilmiştir. Goldberg ve Kolstad (1995), Eşiyok (2011), Khraiche ve Gaudette (2013) söz konusu etkiyi pozitif; Erdal ve Tataoğlu (2002), Chakrabarti and Scholnick (2002), Brzozowski (2006), Lizardo (2009), Amuedo ve Pozo (2009), Cavallari ve Addona (2013) ise negatif yönlü bulmuşlardır. Polat ve Payaslıoğlu (2016) da çalışmasında iki değişken arasında herhangi bir ilişki bulamamıştır.

Türkiye’de, Şubat 2001 krizinden sonra dalgalı kur rejimine geçilmiştir. Bu rejimde, kurun değeri serbest piyasada belirlenmekte ve kurdaki dalgalanmaların piyasa koşullarında dengeleneceği varsayılmaktadır. Ancak söz konusu rejimde, döviz kurundaki dalgalanmanın kısa vadeli sermaye hareketleri sonucunda artması kaçınılmazdır. Dolayısıyla, politika yapımcılarının ekonomideki kırılganlıkları iyi belirlemeleri ve buna göre politika uygulamaları gerekmektedir (Yakupoğlu, 2011: 22). Çünkü, kurdaki dalgalanma ve belirsizlik diğer ekonomik değişkenleri yakından etkilemektedir. Kurdaki dalgalanmanın etkilediği en önemli değişkenlerden birisi doğrudan yabancı sermaye yatırımlarıdır. Dalgalı kura geçişten sonra, artan dalgalanmanın (kur riskinin) Türkiye’ye gelen doğrudan yabancı sermaye yatırımlarını nasıl etkilediği oldukça önemlidir. Bu bağlamda çalışmanın amacı, Türkiye’de döviz kuru dalgalanmasının ülkeye gelen doğrudan yabancı sermaye yatırımları üzerindeki etkisini belirlemektir. Türkiye’de benzer çalışmaların az olması nedeniyle, özellikle ampirik literatüre katkısı açısından ilgili alanda yapılacak çalışmanın önemli olacağı düşünülmektedir. Çalışmada “Dinamik En Küçük Kareler” (Dynamic OLS) yöntemi kullanılarak, 1970-2014 yılları arasındaki veriler yardımıyla ampirik analiz yapılmıştır.

Çalışma, giriş ve sonuç dışında dört bölümden oluşmaktadır. İkinci bölümde, Türkiye’ye yönelik doğrudan yabancı sermaye yatırımlarının yıllar itibarıyla gelişimi ortaya konulmuştur. Üçüncü bölümde, döviz kurundaki dalgalanmanın doğrudan yabancı sermaye yatırımları üzerindeki etkisine yönelik teorik ve ampirik literatüre değinilmiştir. Dördüncü bölümde, çalışmanın yöntemi ele alınmıştır. Beşinci bölümde, Türkiye üzerine ekonometrik bir uygulama yapılmış ve bulgularına yer verilmiştir. Son olarak, sonuç ve değerlendirmelerde bulunulmuştur.

## 2. TÜRKİYE’YE YÖNELİK DOĞRUDAN YABANCI SERMAYE AKIMI

Uluslararası firmalar, farklı ekonomik gerekçelerle her yıl dünyada çapında önemli miktarda doğrudan yatırım yapmaktadırlar. UNTACD verilerine göre, 2014 yılında dünyada uluslararası doğrudan yatırım miktarı geçen yıla göre % 16 düşmüş ve toplam 1.23 trilyon \$ olarak gerçekleşmiştir. Yapılan doğrudan yatırımların büyük çoğunluğu, gelişmekte olan ülkelere (GOÜ) yönelik olmuştur. GOÜ’lere yönelik yapılan yatırımlar 681 milyar \$’dır ve toplam içindeki payı % 55’tir. Türkiye dünya sıralamasında 22. sırayı, gelişmekte olan ülkeler içinde 12. sırayı Batı Asya ülkeleri içinde ise, 1. sırayı elde etmiştir (UNTACD, 2015).

Ülkeler, uluslararası doğrudan yatırımların avantajlarından yararlanmak ve bu yatırımlardan daha fazla pay alabilmek için yoğun çaba harcamaktadır. Türkiye; dinamik nüfusu, ekonomik büyüklüğü, sosyal, siyasal, kültürel ve coğrafi özelliklerini kullanarak söz konusu rekabeti lehine çevirmek için gayret göstermektedir. Türkiye, 2014 yılında 12.1 milyar \$ uluslararası doğrudan yatırım olarak dünyada % 1, gelişmekte olan ülkeler içinde % 1.8 ve Batı Asya Bölgesi’nde % 28’lik payı elde etmiştir (YASED, 2015). 2015 yılının ilk üç çeyreğinde Türkiye’ye gelen doğrudan yabancı sermaye yatırımları ise, toplam 12.6 milyar \$ olarak gerçekleşmiştir. Türkiye’ye gelen doğrudan yabancı sermaye yatırımlarının çoğunluğu (% 55), sanayi sektöründe yaşanmıştır. 2015 yılında Türkiye’ye en çok yatırım yapan ilk 3 ülke sırasıyla İspanya, ABD ve Hollanda’dır. Aynı yıl, gelen yabancı yatırımların % 65’i Avrupa ülkeleri tarafından yapılmıştır (TCMB ve YASED, 2015).

**Tablo 1: Türkiye Ekonomisine İlişkin Ekonomik Göstergeler**

Yıllar	DYSY*	GSYİH*	DYSY'nin GSYİH'deki Payı (%)	Büyüme Oranı (%)
2003	1.7	303	0,6	5.3
2004	2.8	392	0,7	9.4
2005	10.0	483	2,1	8.4
2006	20.2	530	3,8	6.9
2007	22.0	647	3,4	4.7
2008	19.8	730	2,7	0.7
2009	8.6	614	1,4	-4.8
2010	9.1	731	1,2	9.2
2011	16.1	774	2,1	8.8
2012	13.3	788	1,7	2.1
2013	12.4	823	1,5	4.2
2014	12.1	798	1,5	2.9
2015	12.6	546	2,3	3.4

Not: 2015 verileri yılın ilk 3 çeyreğine ilişkin rakamları ifade etmektedir. \* Milyar Dolar olarak verilmiştir.

Kaynak: [www.unctad.org](http://www.unctad.org), [www.tcmb.gov.tr](http://www.tcmb.gov.tr), [www.worldbank.org](http://www.worldbank.org).

Türkiye'ye yönelik gerçekleşen doğrudan yabancı sermaye yatırımları ve diğer ekonomik göstergeler, yıllar itibariyle Tablo 1'de ortaya konulmuştur. Tablodan görüldüğü üzere, Türkiye'ye yönelik doğrudan yabancı sermaye yatırımları yıllar itibariyle dalgalı bir seyir izlemiştir. 2003 yılında yapılan doğrudan yabancı sermaye yatırımları toplam 1.7 milyar \$ iken; 2015 yılının ilk 3 çeyreğinde 12.6 milyar \$ olmuştur. 2003 yılında yapılan mevzuat değişikliğinden sonra Türkiye'ye gelen doğrudan yabancı sermaye iki haneli rakamlara ulaşmıştır. 2003 sonrasında Türkiye'ye yönelik doğrudan yabancı sermaye, 22 milyar \$ ile 2007'de en yüksek değere ulaşmıştır. 2008 yılında yaşanan dünya ekonomik krizinin etkisiyle 2009 ve 2010 yıllarında, Türkiye hem büyüme oranı hem de doğrudan yabancı sermaye yatırımları açısından olumsuz etkilenmiştir. Ekonomik büyüme oldukça düşmüş ve doğrudan yabancı sermaye yatırımları tekrar tek haneli rakamlara gerilemiştir. Doğrudan yabancı sermayenin GSYİH'deki payı açısından değerlendirildiğinde ise, genel olarak % 5 düzeyinin altında gerçekleşmiştir.

### 3. LİTERATÜR TARAMASI

Reel döviz kurundaki dalgalanmalar, bir ülkeye gelen yabancı sermaye akımı üzerinde önemli etkilere sahiptir. Kurdaki dalgalanmalar ile doğrudan yabancı sermaye yatırımları arasındaki ilişki, gerek teorik gerekse ampirik literatürde birçok çalışmada ele alınmıştır.

Döviz kuru dalgalanması ve doğrudan yabancı sermaye yatırımları arasındaki ilişki farklı yaklaşımlarla ortaya konulmaktadır. Bunlardan ilki, *üretim esnekliği yaklaşımıdır*. Söz konusu yaklaşıma göre, döviz kuru dalgalanması ile doğrudan yabancı sermaye yatırımları arasında pozitif ilişki bulunmaktadır (Brzozowski, 2006). Doğrudan yabancı yatırımcılar, özellikle maliyet avantajlarından dolayı, üretim yerini farklılaştırmak ve farklı ülkelere kaydırmak istemektedir (Polat ve Payaslıoğlu 2016). Üretim esnekliği yaklaşımında, ev sahibi ülkenin kurundaki aşınma (değerinin düşmesi) ve zayıf kur ya yatırım maliyetleri düşürerek yatırımcının servetini artırmakta ya da üretim maliyetleri gün geçtikçe azaltmaktadır. Sonuçta, doğrudan yabancı sermaye akımı teşvik edilmiş olmaktadır (Kiyato ve Urata, 2004). Kurdaki dalgalanma ve doğrudan yabancı sermaye yatırımları arasındaki ilişkiyi açıklayan teorilerden ikincisi, *risk karşıtı yaklaşımdır*. Bu yaklaşıma göre, döviz kuru dalgalanması ile doğrudan yabancı sermaye yatırımları arasında negatif ilişki bulunmaktadır (Polat ve Payaslıoğlu,

2016). Risk karşıtı veya riski sevmeyen yabancı yatırımcılar, döviz kurundaki dalgalanmanın yol açtığı belirsizliğin etkisini telafi etmek için getirisi yüksek diğer yatırım alanlarına kaymaktadırlar. Çünkü kurdaki dalgalanma ve belirsizlik, doğrudan yabancı sermaye yatırımlarının değerini düşürmekte, böylece yabancı yatırımcıları caydırmaktadır (Cushman, 1985). Doğrudan yabancı sermaye yatırımları ve döviz kuru dalgalanması ilişkisi, son olarak *ticaret teorisi* çerçevesinde açıklanmaktadır. Ticaret teorisine göre, döviz kuru belirsizliklerini daha çok yaşayan ülkelerde doğrudan yabancı sermaye akımı da yüksek olmaktadır. Çünkü, böylesi belirsizlikler ticarete bariyer görevi yapmaktadırlar. Bu durumda uluslararası yatırımcılar, dalgalanmanın yol açtığı fiyat artışları ve belirsizliklerden kaçınmak için doğrudan yabancı sermaye yatırımlarını artırmaktadırlar (Khraiche ve Gaudette, 2013).

Döviz kuru dalgalanmasının doğrudan yabancı sermaye yatırımları üzerindeki etkisiyle ilgili, genel bir konsensüs bulunmamaktadır. Yapılan ampirik çalışmalardan bazıları, iki değişken arasında pozitif ilişki bulmuşlardır. Örneğin Goldberg ve Kolstad (1995), ABD, İngiltere, Japonya ve Kanada'nın karşılıklı doğrudan yatırımları ile kurdaki dalgalanmalar arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Yazarlar, özellikle yüksek düzeylerdeki döviz kuru dalgalanması karşısında doğrudan yabancı sermaye yatırımların da arttığını ortaya koymuşlardır. Bu bağlamda, her iki değişken arasında pozitif bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Eşiyok (2011), döviz kuru dalgalanmasının Türkiye'de yönelik doğrudan yabancı sermaye akımı üzerindeki etkisini incelemiştir. Yazar, kurdaki dalgalanmanın doğrudan yabancı sermaye yatırımlarını pozitif etkilediğini ortaya koymuştur. Aynı bağlamda Khraiche ve Gaudette (2013), finansal gelişme düzeyleri farklı olan 39 ülke için, döviz kuru dalgalanması ile doğrudan yabancı sermaye yatırımları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, kurdaki dalgalanmanın doğrudan yabancı sermaye yatırımları üzerindeki etkisi, finansal gelişmesi düşük olan ülkelerde anlamlı ve pozitif iken; finansal gelişmesi yüksek olan ülkelerde ise, anlamsızdır.

Diğer taraftan, literatürdeki bazı çalışmalarda söz konusu iki değişken arasında negatif ilişkiyi ortaya koymuşlardır. Bu bağlamda, Erdal ve Tataoğlu (2002), çalışmasını Türkiye üzerine gerçekleştirmiş ve döviz kuru dalgalanması ile doğrudan yabancı sermaye yatırımları arasında negatif ilişki elde etmiştir. Benzer şekilde Chakrabarti and Scholnick (2002), ABD ve 20 OECD ülkesi arasındaki yıllık doğrudan yabancı sermaye akımları ile kurdaki dalgalanmaların ilişkisini incelemişlerdir. Yazarlar, söz konusu ilişkiyi negatif olarak bulmuşlardır. Bir başka çalışmada Brzozowski (2006), Avrupa Parasal Birliği'nin kabulünden dolayı, döviz kuru belirsizliğindeki azalmanın aday ülkelere yönelik doğrudan yabancı sermaye yatırımları üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, döviz kuru belirsizliği ve dalgalanması, hem geçiş ülkelerinde hem de gelişen piyasalardaki doğrudan yabancı sermaye yatırımları üzerinde negatif etkiye sahiptir. Yazara göre, aday ülkelerin Euroya geçişiyle beraber kurdaki belirsizlik ortadan kalkacak ve söz konusu ilişki pozitif dönüşecektir. Bunlara ilave olarak, Lizardo (2009), 17 Latin Amerika ve Karayip ülkesi için panel veri analizi yapmıştır. Yazarın elde ettiği bulgular, kurdaki dalgalanmalar ile doğrudan yabancı sermaye yatırımları arasında negatif ilişkinin olduğunu göstermiştir. Ayrıca, Amuedo ve Pozo (2009), döviz kurundaki belirsizliğin doğrudan yabancı sermaye yatırımları üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, Amerika ekonomisinde döviz kurundaki belirsizlik arttıkça, doğrudan yabancı yatırımlar azalmaktadır. Dolayısıyla her iki değişken arasındaki negatif ilişki bulunmaktadır. Son olarak Cavallari ve Addona (2013), çalışmasını 24 OECD ülkesi üzerine yapmıştır. Doğrudan yabancı yatırımların belirlenmesinde döviz kurundaki dalgalanmasının etkisinin analiz edildiği çalışmada, nominal ve reel dalgalanmaların doğrudan yabancı yatırımları engellediği görülmüştür. Bu açıdan iki değişken arasında negatif ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Kurdaki dalgalanmanın doğrudan yabancı sermaye yatırımları üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığına yönelik bulgular elde eden çalışma da bulunmaktadır. Nitekim Polat ve Payaslıoğlu (2016), Türkiye üzerine yaptığı çalışmasında, reel döviz kuru düzey değerlerinin ve kurdaki dalgalanmaların doğrudan yabancı sermaye akımı üzerindeki etkisini destekleyen herhangi bir kanıt bulamamıştır.

Tablo 2’de, döviz kuru dalgalanmasının doğrudan yabancı sermaye yatırımı üzerindeki etkisini ampirik olarak inceleyen çalışmaların özet bilgileri verilmiştir. Buna göre, çalışmalarda elde edilen sonuçlar ülkelere, veri setine, kullanılan yöntemlere göre farklılaşmaktadır.

**Tablo 2:** Döviz Kuru ve Dalgalanmasının Doğrudan Yabancı Sermaye Yatırımları Üzerindeki Etkisinin Araştırıldığı Uygulamalı Çalışmaların Özet Tablosu

Yazar	Yıl	Ülke	Dönem	Metot	Kurdaki Dalgalanma ve DYSY İlişkisi
Goldberg ve Kolstad	1995	İngiltere, Kanada, Japonya ve ABD	1978-1991	Zaman serisi	Pozitif
Erdal ve Tataoğlu	2002	Türkiye	1980-1998	Zaman serisi co-integration analysis	Negatif
Chakrabarti ve Scholnick	2002	ABD ve 20 OECD ülkesi	1982-1995	Panel veri	Negatif
Brzozowski	2006	19 gelişen piyasa-13 geçiş ekonomisi	1990-2001	Zaman serisi-yatay kesit	Negatif
Lizardo	2009	17 Latin Amerika ve Karayip ülkesi	1985-2005	Panel veri	Negatif
Amuedo ve Pozo	2010	Amerika	1976-1998	GARCH	Negatif
Eşiyok	2011	Türkiye	1982-2007	Panel veri	Pozitif
Khraiche ve Gaudette	2013	39 Ülke	1978-2009	Panel veri	Pozitif / Anlamsız
Cavallari ve Addona	2013	24 OECD ülkesi	1985-2007	Panel veri	Negatif
Polat ve Payaslıoğlu	2016	Türkiye	2004-2014	Markov Switching Model	İlişki bulunamamış

#### 4. EKONOMETRİK YÖNTEM

Zaman serilerinin birçoğunda krizler, savaşlar veya politik kararlarda meydana gelen değişimler gibi faktörler sonucu yapısal değişim ya da kırılma gerçekleşmektedir. Eğer analize konu olan seride kırılma(lar) söz konusu ise, bu etkileri dikkate almayan klasik ADF ve KPSS durağanlık testleri sahte (spurious) birim kök sonucu ortaya koyabilir, bu nedenle bu test sonuçlarına güvenilemez (Zivot-Andrews (1992) ve Enders (2015)). Son dönemde geliştirilen bir çok durağanlık testi, örneğin; Zivot-Andrews (1992), Lumsdaine – Papell (1997), Lee-Strazicich (2003) ve Carrion-i Silvestre vd. (2009) gerek içsel ve gerekse dışsal



olarak yapısal kırılmaları göz önüne almaktadır. Bu çalışmada hem tek hem de iki kırılmaya izin veren Lumsdaine – Papell (1997) durağanlık testleri kullanılarak Tablo 3’te sunulan değişkenlerin durağanlık araştırması yapılmıştır. Ayrıca, değişkenler arasında uzun dönem eş-bütünleşme ilişkisi olup olmadığı yapısal kırılmaları da göz önüne alan Gregory-Hansen (1996) ve Hatemi-J (2008) ile araştırılmıştır. Çalışmanın uygulama kısmının son aşamasında, modele ait uzun dönem katsayıları DOLS yaklaşımı ile tahmin edilecektir.

**Tablo 3:** Çalışmada Kullanılan Değişkenler ve Tanımlamaları

Değişkenler		Tanımlama
<b>LNFDI</b> (Bağımlı Değişken)		[Ln(FDI/GDP)] Doğrudan yabancı sermaye yatırımlarının GSYİH(GDP)’deki payının doğal logaritması (OECD, 2016)
<b>BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLER</b>	<b>LNREER</b>	Reel efektif döviz kuru, nominal efektif ABD dolar kurunun (NEER) tüketici fiyat endeksi (CPI) ile çarpımının yabancı ülkeler fiyat endeksine ( $CPI^{yabancı}$ ) bölümü sonucu elde edilmiştir. $REER = \frac{NEER * CPI}{CPI^{yabancı}}$ . (bkz: Bruegel (2016))
	<b>LNPCGDP</b>	Ln (Dolar cinsinden kişi başı GSYİH) (OECD, 2016).
	<b>LNINF</b>	Ln(Tüketici fiyat endeksindeki yıllık % değişim (OECD, 2016)
	<b>SAARCH</b>	“SAARCH” yaklaşımı ile elde edilen Volatilite Değişkeni.
	<b>EGARCH</b>	“EGARCH” yaklaşımı ile elde edilen Volatilite Değişkeni.
	<b>D1</b>	Kukla değişken, 1986-1997 arasında 1, değilse 0 değerini almaktadır.
	<b>D2</b>	Kukla değişken, 1998-2014 arasında 1, değilse 0 değerini almaktadır.

#### 4.1. Lumsdaine – Papell Durağanlık Testi

Lumsdaine – Papell (1997)’nin geliştirmiş olduğu testte, Zivot ve Andrews (1992)’in testte kullanmış olduğu yardımcı regresyon denklemleri iki kırılmaya izin verecek şekilde genişletilmiştir. Bu denklemlerden düzeyde iki kırılmaya kadar izin vereni Model AA şeklinde, hem sabit hem de eğimde iki kırılmaya kadar izin vereni Model CC şeklinde adlandırılmıştır. Model AA ve model CC şu şekildedir:

$$Model \ AA: \Delta y_t = \mu + \gamma t + \theta_1 DU1_t + \theta_2 DU2_t + \alpha y_{t-1} + \sum_{j=1}^k d_j \Delta y_{t-j} + \varepsilon_t \quad (1)$$

$$Model \ CC: \Delta y_t = \mu + \gamma t + \theta_1 DU1_t + \theta_2 DU2_t + \theta_3 DT1_t + \theta_4 DT2_t + \alpha y_{t-1} + \sum_{j=1}^k d_j \Delta y_{t-j} + \varepsilon_t \quad (2)$$

Yukarıdaki denklemlerde “ $\Delta$ ” birinci derece farkı, “ $j$ ” gecikmeyi, “ $\mu$ ” sabiti,  $\gamma, \theta_1, \theta_2, \phi_1, \phi_2$  ve  $\alpha$  tahmini yapılacak katsayıları göstermektedir. Ayrıca, “DU1 ve DU2” sabitte meydana gelen birinci ve ikinci kırılma tarihlerine bağlı olarak tanımlanan, “DT1 ve DT2” ise eğimde kırılma tarihlerine bağlı olarak tanımlanan kukla değişkenlerdir ve  $i=1,2$  olmak üzere aşağıdaki gibi tanımlanmışlardır:

$$DU_i = \begin{cases} 1 & t > T_{Bi} \\ 0 & t \leq T_{Bi} \end{cases} \quad DT_i = \begin{cases} t - T_{Bi} & t > T_{Bi} \\ 0 & t \leq T_{Bi} \end{cases} \quad (3)$$

Yukarıdaki Denklem (3)’te, “ $T_{Bi}$ ” bilinmeyen ve “izgara-araması” (grid-search) ile hangi tarihlerde gerçekleştiği araştırılan kırılma tarihlerini göstermektedir. Lumsdaine – Papell (1997) tarafından geliştirilen durağanlık testinde, kırılma tarihlerinin bulunması işlemi yapılırken belli oranda kırpma (trimming) ya da traşlama yapılmaktadır. Bu çalışmada, iki kırılma tarihinin ( $T_{B1}$  ve  $T_{B2}$ ) bulunmasında “kırpma bölgesi” olarak,  $T$  zamanı göstermek üzere, “ $0.5T-0.95T$ ” arası tercih edilmiştir ve Denklem (2)’de yer alan “ $\alpha$ ” katsayısını “ $t$ -istatistiğini minimum kılan noktalar iki kırılma noktası olarak tesbit edilmiştir. Ayrıca, Denklem (1) ve (2)’de yer alan optimum gecikme sayısı  $N_g$  ve Perron (1995)’in önerdiği gibi genelden özele (general to specific) yaklaşımı ile “ $t$ -testi” kullanılarak yapılmıştır.

#### 4.2. Gregory ve Hansen (1996a,b) ve Hatemi-J (2008) Eş-bütünleşme Testleri

Tablo 6’da sunulan bulgular göz önüne alındığında uzun dönem eş-bütünleşme ilişkisinin modellenmesinde yapısal kırılmanın dikkate alınması, sonuçları daha da anlamlı kılacaktır. Bu çalışmada, literatürde kırılmaları dikkate alan çok sayıdaki yöntemden Gregory ve Hansen (1996a,b) ve Hatemi-J (2008) testleri kullanılarak eş-bütünleşme testleri yapılmıştır.

Engle-Granger (1987) tarafından geliştirilen eş-bütünleşme testi, Gregory ve Hansen (1996) tarafından yapısal kırılmaları da dikkate alacak şekilde modifiye edilmiştir. Öncelikle, aşağıda verilen kırılma tarihine bağlı olarak elde edilen kukla değişken ( $\phi_t$ ) tanımlanmıştır.  $t=1,2,3,\dots,n$  ve “ $\lambda$ ” kırpma payını göstermek üzere;

$$\phi_t = \begin{cases} 0 & \text{eğer } t \leq [n\lambda] \\ 1 & \text{eğer } t > [n\lambda] \end{cases} \quad 0.15 \leq \lambda \leq 0.85 \quad (4)$$

Bu kukla değişken formatı yardımıyla Gregory-Hansen, 5 farklı model şekli ile eş-bütünleşme testi önermişlerdir. Burada fazla yer işgal etmemek için tamamına yer verilmeyen ve tek kırılmalı olarak sunulan modellerin en geniş; hem sabit, hem trend ( $t$ ) ve hem de açıklayıcı değişken “ $X$ ”te kırılmaya izin veren şekli aşağıdaki gibidir:

$$Y_{it} = \mu_1 + \mu_2 \phi_t + \beta_1 t + \beta_2 t \phi_t + \alpha_1 X_t + \alpha_2 X_t \phi_t + \varepsilon_t \quad (5)$$

Bu yaklaşımda, eş-bütünleşme testi yapılan her bir alternative model için en uygun kırılma tarihi, hesaplanan Philips test istatistikleri ( $Z_\alpha^*$  ve  $Z_t^*$ ) ve ADF test istatistiği ( $ADF^*$ )’nin minimum noktaya ulaştığı tarih olarak belirlenmektedir. Gregory ve Hansen (1996, 106)’da sunulan  $Z_\alpha^*$ ,  $Z_t^*$  ve  $ADF^*$  test istatistikleri sırasıyla şu şekilde gösterilmektedir:

$$Z_\alpha^* = \inf_{\tau \in T} Z_\alpha(\tau); \quad Z_t^* = \inf_{\tau \in T} Z_t(\tau); \quad ADF^* = \inf_{\tau \in T} ADF(\tau) \quad (6)$$

Tek kırılmaya izin veren bu testte, “Değişkenler arasında eş-bütünleşmenin olmadığı” şeklinde tanımlanan sıfır hipotezine karşı “Eş-bütünleşmenin olduğu” alternatif hipotezi sınanmaktadır. Test işleminde, EKK ile tahmin edilen seçilmiş modelin hata terimine

yukarıdaki birim kök testleri uygulanmaktadır. Son aşamada eğer, hesaplanan test istatistiği Gregory ve Hansen (1996)'nın yaptıkları çalışmada açıklayıcı değişken sayısına göre sunmuş oldukları kritik değerden düşük ise, “Eş-bütünleşme yoktur.” boş hipotezi reddedilmektedir.

Bu çalışmada, Gregory-Hansen eş-bütünleşme testine ek olarak, iki tane içsel kırılmaya olanak sağlayan Hatemi-J (2008)'in geliştirmiş olduğu test de yapılmıştır. Bu testte de farklı model alternatifleri için testler geliştirilmiştir. Örneğin, “D<sub>1t</sub>” ve “D<sub>2t</sub>” daha önce Denklem (3)'te tanımlanan ve kırılma tarihlerine göre değer alan kukla değişkenler olmak üzere, hem sabit hem de eğim katsayısında kırılmaya izin veren eş-bütünleşme testinde aşağıdaki yardımcı regresyon denklemi kullanılır:

$$Y_t = \alpha_0 + \alpha_1 D_{1t} + \alpha_2 D_{2t} + \beta_1' X_t + \beta_2' D_{1t} X_t + \beta_3' D_{2t} X_t + u_t \quad (7)$$

Gregory-Hansen testinde olduğu gibi, Hatemi-J (2008) testinde de “Değişkenler arasında eş-bütünleşme ilişkisi olmadığını” gösteren boş hipotezi test etmek için Denklem (7)'ye ait hata terimine Hatemi-J (2008, 499)'de ayrıntılı olarak açıklanan ADF\*, Z<sub>α</sub> ve Z<sub>t</sub> testleri yapılmaktadır.

### 4.3. Volatilite Etkisi ve Modellemesi

Aşırı değişkenlik veya oynaklık gösteren zaman serilerinde karşımıza çıkan volatilite etkisini modellemede kullanılan Otoregresif Koşullu Değişen Varyans (ARCH) modellerinin ilk kullanılışı, Engle (1982) tarafından yapılmış ve daha sonra Bollerslev (1986) tarafından geliştirilmiştir (GARCH). Basit GARCH(1,1) modeli aşağıdaki gibi özetlenebilir:

$$X_t = \beta_0 + \varepsilon_t; \quad \varepsilon_t / \phi_{t-1} \sim N(0, \sigma_t^2) \quad (8)$$

$$\sigma_t^2 = \omega + \sum_{i=1}^p \alpha_i \varepsilon_{t-i}^2 + \sum_{j=1}^q \beta_j \sigma_{t-j}^2 \quad (9)$$

Denklem (8) ve (9)'da “X<sub>t</sub>”, araştırmaya konu olan süreç veya değişkeni, bu çalışmada “döviz kuru değişkeni”, ε<sub>t</sub> hata teriminin “t” dönemindeki gerçekleşen değerini; σ<sup>2</sup> ise hata teriminin koşullu varyansını<sup>3</sup> göstermektedir. Ayrıca, ω > 0, α ≥ 0, β ≥ 0. Denklem (2)'ye göre koşullu varyans hem geçmiş dönemlerdeki şok veya volatilitelerden (ARCH terimi) hem de geçmiş varyanslardan (GARCH terimi) etkilenmektedir. Eğer, kalıcı (persistent) volatilite şoklarının etkisini ölçen,  $\sum_{i=1}^p \alpha_i + \sum_{j=1}^q \beta_j < 1$  ise Denklem (2) durağan olmaktadır; bu toplam

değer “1”e çok yakın ise, etki o derece kalıcı olacaktır ve şokun etkisi çok yavaş ortadan kaybolacaktır (Bollerslev (1986)). Birçok zaman serisi genel olarak “aşırı kurtosis” sergilemektedir. Bu nedenle, literatürde bu tür değişkenleri modellerken, GARCH modellerinin farklı bir versiyonu olan “üstel-GARCH” (EGARCH)'de kullanılmaktadır. Nelson (1991)'in literature kattığı EGARCH yöntemi, GARCH'da yer alan “Model negatif veya pozitif olarak gerçekleşebilen volatilite şoklarına *simetrik* tepki verir.” varsayımını esnetip, “asimetrik” tepkilerin modellenmesine de imkân sağlamıştır. Bu çalışmada döviz kurundaki volatilitiyi modellemede ARCH, GARCH ve EGARCH yaklaşımlarına ek olarak, ayrıca, Engle (1990) tarafından geliştirilen basit asimetrik ARCH (SAARCH) ve Higgins and

<sup>3</sup> Basit ARCH modelinde hata teriminin koşullu varyansı dağılımı hakkında farklı varsayım, örneğin, normal dağılım, Student's t-dağılımı ve Genel Hata dağılımı gibi kullanılmaktadır. Benzer şekilde, GARCH ve bu modelin modifiye edilmişlerinde de anılan dağılımlara ilave olarak normal-poisson, normal-lognormal karışımı gibi farklı dağılımlar da kullanılmaktadır (Mills ve Markellos, 2008).

Bera, (1992)'nin geliştirdiği doğrusal olmayan ARCH (NARCH) yaklaşımları da kullanılmıştır.<sup>4</sup>

## 5. AMPİRİK BULGULAR

Daha önce ifade edilen ve Tablo 3'te sunulan değişkenler kullanılarak tahmin edilecek olan tam-logaritmik ekonometrik model en sade biçimiyle aşağıda verilmiştir:

$$\ln(FDI / GDP)_t = \alpha + \beta * \ln X_t + \varepsilon_t \quad (10)$$

Denklem (10)'da,  $t=1,2,3,\dots,T$  zaman boyutunu göstermektedir. Modelin bağımlı değişkeni “ $\ln(FDI / GDP)_t$ ”,  $t$  döneminde Türkiye'ye gelen doğrudan yabancı yatırımının GDP içindeki payının doğal logaritmasıdır. Denklemde yer alan “X” vektörü ise, Tablo 3'te sunulan açıklayıcı değişkenleri kapsamaktadır. Bilindiği üzere zaman serilerinin çoğu stokastik ya da deterministik trend içermektedir ve durağan değildir. Enders (2015, 195)'in ifade ettiği gibi, klasik regresyon modelinin temel varsayımları analizde veya tahminde kullanılacak olan tüm değişkenlerin, ister bağımlı isterse bağımsız olsun, değişkenlerin durağan (stationary) olmaları gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle, durağan olmayan (non-stationary) zaman serileri ile EKK yöntemi ile tahmin yapılır ise ortaya düzmece ya da sahte regresyon (spurious regression) problemi çıkmaktadır. Bundan dolayı, düzmece regresyon problemi ile karşılaşmamak amacıyla, model tahmini yapılmadan önce bütün değişkenler için durağanlık testleri uygulanmıştır. Çalışmanın bundan sonraki kısmında, durağanlık testlerinden önce ilk olarak döviz kuru değişkeni için volatilité etkisi analizi yapılmıştır.

### 5.1. Döviz Kuru Değişkeni Volatilité Etkisi İçeriyor mu?

ARCH-GARCH metodolojisi kullanarak modelleme ve tahmin yapmadan önce, ilgili değişkenin otoregresif koşullu değişen varyans (ARCH)'a sahip olup olmadığının test edilmesi gerekmektedir. Literatürde bir değişkenin ARCH etkisi içerip içermediği test edilirken, Engle (1982) tarafından geliştirilen Lagranj Çarpanı (LM) testi kullanılmaktadır. Tablo 4'de “reel efektif döviz kuru ve doğal logaritması” (LNREER) değişkeninin ARCH etkisi içerip içermediğini tespit etmek için farklı gecikme seviyeleri dikkate alınarak elde edilen LM test istatistikleri sunulmuştur. Örneğin “1” gecikme alındığında, test istatistiği “9.74” olarak hesaplanmıştır ve bu değer için p-değerı “0.0018” olarak elde edilmiştir. Dolayısıyla, eğer % 5'lik anlamlılık düzeyi baz alınacak olur ise, ( $p<0.05$ ) olduğundan “ARCH etkisi yoktur.” şeklinde tanımlanan boş hipotez reddedilecektir. Bu ise, döviz kuru değişkenimizin ARCH etkisi içermekte olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Analize konu olan veri seti “yıllık”tır ve maksimum “4” gecikmeye kadar test işlemi yapılmıştır ve gecikme değerinin farklılaşması da Tablo 4'te görüldüğu gibi sonucu değiştirmemektedir. Sonuç olarak, LNREER değişkeninin ARCH etkisi içerdiğine karar verilmiştir.

**Tablo 4:** ARCH-LM Testi Sonuçları

Test İstatistiği	Gecikme	p-değerı
9,74	1	0,0018
10,946	2	0,0042
13,487	3	0,0037
14,173	4	0,0068

<sup>4</sup> Burada fazla yer işgal etmemek için alternatif spesifikasyonlara ait denklemler sunulmamıştır. Bu denklemler için lütfen metinde verilen makalelere bakınız.

Daha önce ifade edildiği gibi literatürde volatilité etkisini ölçmede çok sayıda spesifikasyon kullanılmaktadır. Bu spesifikasyonlardan döviz kurundaki volatilitéyi en iyi temsil edenini tespit etmek amacıyla, Tablo 5’te sunulan farklı volatilité model tahminleri yapılmıştır. Model seçimi kriterleri olarak, Enders (2015) tarafından da önerilen hem Akaike (AIC) hem de Schwarz’ın Bayes (BIC) kriteri değerleri kullanılmıştır. Bilindiği gibi bu değerler maksimum olabilirlik (ML) değerleri kullanılarak hesaplanmakta ve hesaplanmış şekilleri gereği ML değerinin maksimum olduğu durumda gerek AIC ve gerekse BIC değerlerinin minimum olması beklenmektedir. Dolayısıyla, model seçimi yapılırken AIC ve/veya BIC değerleri en düşük olanı tercih edilir. Tablo 5’te açıkça görüldüğü gibi, eğer volatilité spesifikasyonuna AR(1) ilave edilmez ise AIC ve BIC değerleri sırasıyla “-20.469” ve “-15.049” olan ARCH(1) modeli, AR(1) eklendiğinde ise AIC ve BIC değerleri sırasıyla “-73.592” ve “-62.948” olan yine aynı sırayla EGARCH(1,1) ve SAARCH(1) modeli, döviz kurundaki volatilitéyi en iyi temsil eden model olarak tercih edilmektedir. Bu sonuçlardan hareketle çalışmanın bundan sonraki kısmında bilgi kriterleri baz alındığında en iyi sonucu veren iki model AR(1)-EGARCH(1,1) ve AR(1)-SAARCH(1) spesifikasyonu kullanılarak analizlere devam edilecektir ve bu modellerden elde edilen volatilité değişkenleri çalışmanın bundan sonraki kısmında sırasıyla “EGARCH” ve “SAARCH” şeklinde adlandırılacaktır..

**Tablo 5:** Volatilité Model Seçimi

MODEL	Log-Likelihood	AIC	BIC
ARCH (1)	13,234	-20,469	-15,049
NARCH (1)	13,407	-18,813	-11,587
SAARCH (1)	13,248	-18,496	-11,270
GARCH (1 1)	13,249	-18,498	-11,271
EGARCH (1 1)	12,252	-14,504	-5,471
AR(1)-ARCH(1)	37,667	-67,334	-60,108
AR(1)-NARCH(1)	40,881	-71,762	-62,729
AR (1)-SAARCH (1)	40,991	-71,981	-62,948
AR(1)-GARCH(1 1)	38,067	-66,134	-57,101
AR(1)-EGARCH(1 1)	42,796	-73,592	-62,752

## 5.2. Lumsdaine – Papell Durağanlık Testi Sonuçları<sup>5</sup>

Lumsdaine–Papell (1997) tarafından geliştirilen hem sabit hem de trendde kırılmaya izin veren yazarların Model CC olarak ifade ettikleri Denklem (2) tahmin edilerek elde edilen durağanlık test istatistiği sonuçları Tablo 6’da sunulmuştur.<sup>6</sup> Bu çalışmada, hem tek kırılmalı hem de iki kırılmalı testler analize konu olan değişkenlerin doğal logaritmaları alındıktan sonra tüm değişkenler için ayrı ayrı yapılmış ve Lumsdaine–Papell yaklaşımı ile elde edilen tahmini kırılma tarihleri 4. sütunda belirtilmiştir. Tablo 6’da sunulan sonuçlardan örneğin “LNFDI” değişkeninin seviyesi için yapılan tek kırılmalı birim kök testine göre elde edilen test istatistiği “-4.1643”tür. Elde edilen test istatistiği, Lumsdaine–Papell (1997) çalışmasında sunulan örneğin % 5 düzeyindeki kritik değer “-5.08” ile karşılaştırıldığında, “İlgili seri birim kök içermektedir.” şeklinde tanımlanan boş hipotez reddedilememektedir. Bununla birlikte, “LNFDI” değişkeninin birinci derece farkı alınarak yapılan tek kırılmalı birim kök testinde

<sup>5</sup> Bu çalışmada ayrıca, klasik ADF ve Lee-Strazicich (2004-2013) yaklaşımları kullanılarak da durağanlık testleri yapılmıştır. Fazla yer işgal etmemek amacıyla burada sunulmayan sonuçlar istendiğinde yazarlardan temin edilebilir.

<sup>6</sup> Lumsdaine–Papell Durağanlık (1997)’in model AA olarak ifade ettiği Denklem (1) aracılığı ile elde edilen sonuçlar burada sunulmamıştır. Bu sonuçlar da istendiğinde yazarlardan temin edilebilir.

elde edilen test istatistiği değeri “-10.5541” aynı kritik değerle karşılaştırıldığında boş hipotez reddedilmektedir. Benzer şekilde, aynı değişken için iki kırılmalı test yapıldığında da sonuç değişmemiştir. Dolayısıyla “LNFDI” değişkeninin birinci derece farkı alındığında ister tek kırılmalı isterse iki kırılmalı testler yapılmış olsun bu serinin durağan hale geldiği görülmektedir, sonuçta değişkenin I(1) olduğuna karar verilmiştir. Bu seri için hem tek kırılmalı hem de iki kırılmalı testte tahmin edilen herhangi bir ortak kırılma tarihinin olmaması dikkat çekmektedir.

Tablo 6’da görüldüğü gibi hem tek kırılmalı hem de iki kırılmalı testler analize konu olan diğer tüm değişkenler için ortak bulgunun serilerin seviyeleri dikkate alındığında boş hipotezin kabul edilmesi, serilerin birinci derece farkının alındığında ise boş hipotezin reddedilmesi şeklindedir. Sonuç olarak, bu çalışmada kullanılan tüm zaman serilerinin I(1) oldukları kararına varılmıştır. Ayrıca, tahmin edilen kırılma tarihlerine bakıldığında enflasyon serisi “LNINF” için yapılan tek kırılmalı testte hem serinin seviyesi hem de birinci derece farkında “2002” yılı ortak tarih olarak göze çarpmaktadır. Tek kırılmalı (iki) testlerde dikkat çeken bir diğer nokta ise ülke ekonomisinin nispeten istikrarlı olduğu 2004 (2007) yılı sonrasında tüm değişkenlerde kırılmanın gözlemlenmemesidir.

**Tablo 6:** Durağanlık Test Sonuçları

TEK KIRILMALI DURAĞANLIK TESTLERİ				
Değişken	Seviye	1.Fark	Tahmini Kırılma Tarihleri	Karar
LNFDI	-5,0775	-10.5541**	1980 (1977)	I(1)
LNREER	-3,8655	-9.9766**	1979(1988)	I(1)
LNGDPPC	-4,2505	-7.0154**	1978(1981)	I(1)
LNINF	-3,6386	-8.3701**	2002(2002)	I(1)
SAARCH	-4,5562	-10.0796**	1990(1989)	I(1)
EGARCH	-4,3033	-7.1780**	2002(1985)	I(1)
İKİ KIRILMALI DURAĞANLIK TESTLERİ				
Değişken	Seviye	1.Fark	Tahmini Kırılma Tarihleri	Karar
LNFDI	-6,4087	-11.1575**	(1980 2004)(1975 1979)	I(1)
LNREER	-4,2346	-11.3146**	(1975 1985)(1988 1995)	I(1)
LNGDPPC	-5,1376	-7.4508**	(1978*1998)(1998 2006)	I(1)
LNINF	-4,7274	-9.8023**	(1996 2003)(1980 1985)	I(1)
SAARCH	-5,4308	-11.2927**	(1980 1993) (1989 2000)	I(1)
EGARCH	-4,9812	-9.1668**	(1983 1998) (1997 2004)	I(1)

**Not:** Kritik değerler tek kırılmalı testler için sırasıyla; % 1’de “-5.57”, % 5’te “-5.08” ve % 10’da “-4.82”dir, iki kırılmalı testler için ise sırasıyla; % 1’de “-7.19”, % 5’te “-6.75” ve %10’da “-6.48”dir. Ayrıca, (\*\*) % 1’de ve (\*\*) ise % 5’te anlamlılığı göstermektedir.

### 5.3. Eş-bütünleşme Test Sonuçları

Hem tek kırılmaya izin veren Gregory-Hansen eş-bütünleşme test sonuçları hem de iki kırılmaya izin veren Hatemi-J eş-bütünleşme testine ait sonuçlar ise, Tablo 7’de sunulmuştur.<sup>7</sup> Gregory-Hansen eş-bütünleşme test istatistikleri üç farklı spesifikasyon kullanılarak yapılmıştır. Bunlardan ilki sırasıyla sabit (C), eğim katsayısı (S) ve trend (T)’de aynı anda tek kırılmaya izin veren tabloda “C/S/T” olarak gösterilen spesifikasyona ait sonuçlar, ikincisi ise

<sup>7</sup> Her iki eş-bütünleşme testinde de ilgili çalışmalarda yer alan “3” farklı test istatistiğinden ADF ve  $Z_t$  test istatistikleri Tablo 7’de sunulmuştur. “ $Z\alpha$ ” test istatistiği de hesaplanmış, fakat burada yer işgal etmemek amacıyla sunulmamıştır.

sırasıyla sabit (C) ve eğim katsayısı (S)'nde aynı anda tek kırılmaya izin veren tabloda "C/S" olarak gösterilen, ve son olarak hem sabit hem de trendde kırılmaya izin veren ve tabloda "C/T" olarak gösterilen sonuçlardır.<sup>8</sup> Volatilite etkisinin "SAARCH" yaklaşımı ile modele dâhil edildiği, tek kırılmalı Gregory-Hansen eş-bütünleşme test sonuçlarına göre, örneğin sabit, eğim katsayısı ve trendde kırılmaya izin veren "C/S/T" modelinde sırasıyla ADF ve  $Z_t$  test istatistiği değerleri, "-7.36" ve "-7.44" olarak elde edilmiştir. Bu test istatistikleri için yazarlar tarafından sunulan % 5 anlamlılık düzeyinde kritik değer "-6.84"tür. Dolayısıyla, "Eş-bütünleşme yoktur." boş hipotezi % 5 düzeyinde reddedilmektedir ve "Ln(FDI/GDP)" bağımlı değişken olarak tanımlandığı modelimizde Gregory-Hansen testine göre uzun dönemli ilişki olduğuna karar verilmiştir.

**Tablo 7:** Gregory-Hansen ve Hatemi-J Eş-bütünleşme Test Sonuçları

	VOLATİLİTE	Model	Test İst.	Değer	Kırılma Tarihleri	5% K.D.	10% K.D.
Gregory-Hansen	SAARCH	C/S/T	ADF	-7,36	1988	-6,84	-6,58
			$Z_t$	-7,44	1988		
		C/S	ADF	-7,15	1986	-6,41	-6,17
			$Z_t$	-7,23	1986		
		C/T	ADF	-6,13	1988	-5,83	-5,59
			$Z_t$	-6,2	1988		
Gregory-Hansen	EGARCH	C/S/T	ADF	-7,16	1988	-6,84	-6,58
			$Z_t$	-7,24	1988		
		C/S	ADF	-6,94	1986	-6,41	-6,17
			$Z_t$	-7,02	1986		
		C/T	ADF	-6,13	1988	-5,83	-5,59
			$Z_t$	-6,2	1988		
Hatemi-J	SAARCH	C/S	ADF	-8,043	1986 ve 1998	-7,903	-7,705
			$Z_t$	-8,153	1986 ve 1998		
Hatemi-J	EGARCH	C/S	ADF	-7,983	1987 ve 1998	-7,903	-7,705
			$Z_t$	-8,075	1987 ve 1998		

Benzer durum, volatilite etkisinin yine "SAARCH" yaklaşımı ile modele dâhil edildiği sabit ve eğim katsayısında kırılmaya izin veren "C/S" modeli içinde söz konusudur ve bu model için elde edilen ADF ve  $Z_t$  test istatistiği değerleri "-7.15" ve "-7.23" şeklindedir ve % 5 anlamlılık düzeyinde kritik değer ise "-6.41"dir. Sonuçta, volatilite etkisi ister "SAARCH" isterse "EGARCH" yaklaşımı ile modele dâhil edilsin, tüm alternatif spesifikasyonlarda ("C/S/T", "C/S" veya "C/T") boş hipotez reddedilmekte ve modelde eş-bütünleşme ilişkisi olduğuna karar verilmektedir. Tablo 7'da göze çarpan bir diğer bulgu ise, "C/S/T" ve "C/T" modellerinde kırılma tarihinin "1988" olarak tahmin edilmesidir. Bir diğer model "C/S"de ise, kırılma tarihi "1986" olarak belirlenmiştir.

Bu çalışmada, Hatemi-J eş-bütünleşme testleri yazarların önerdiği sabit ve eğim katsayısında iki kırılmaya izin veren en kapsamlı yardımcı regresyon "C/S" kullanılarak yapılmıştır. Tablo 7'da sunulan Hatemi-J test sonuçları da yine Gregory-Hansen eş-bütünleşme test bulgularını desteklemektedir. Tabloda sunulan ve volatilite etkisinin yine "SAARCH" yaklaşımı ile modele dâhil edildiği bulgulara göre, ADF ve  $Z_t$  test istatistikleri sırasıyla "-8.043" ve "-8.153" olarak elde edilmiştir ve % 5 düzeyinde kritik değer "-

<sup>8</sup> Ayrıca, çalışmanın bir önceki kısmında ifade edilen volatilite etkisini ölçen değişkenin farklılaştığı diğer 4 farklı alternatif spesifikasyonla da eş-bütünleşme testleri yapılmıştır ve sonuçlar değişmemiştir.

7.903”tür. Volatilite etkisinin farklı yaklaşımla modele dâhil edilmesi hesaplanan test istatistiği değerini değiştirse de sonucu değiştirmemektedir. Bundan dolayı “Eş-bütünleşme yoktur.” şeklinde tanımlanan boş hipotez yine reddedilmektedir, dolayısıyla modelde uzun dönemli ilişki olduğuna karar verilmiştir.<sup>9</sup>

#### 5.4. Uzun Dönem Katsayı Tahmini Sonuçları

Gerek tek kırılmalı Gregory-Hansen ve gerekse iki kırılmalı Hatemi-J eş-bütünleşme test sonuçları analizde kullanılan seriler arasında eş-bütünleşme ilişkisinin olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Çalışmanın bu kısmında Hatemi-J eş-bütünleşme testinde baz alınan en geniş model ile, yani hem sabit sabit hem de eğimde iki kırılmaya izin veren ve trend içeren model kullanılarak, uzun dönem katsayılarının tahmini Stock ve Watson (1993) tarafından geliştirilen Dinamik En Küçük Kareler (DOLS) yöntemi ile yapılmıştır.<sup>10</sup> Bu eş-bütünleşme tahmin yaklaşımı, Phillips ve Hansen (1990)’in geliştirdiği FMOLS yöntemi gibi tek denklemlidir ve içsellik ve otokorelasyon sorunlarının söz konusu olduğu durumda bile güçlü (robust) ve tutarlı tahmin sonuçları elde etme olanağı sunmaktadır. DOLS metodu ile tahmin yapılırken modelin sağ tarafında yer alan açıklayıcı değişkenlerin birinci derece farkı, bunların gecikmeleri (lags) ve öncülleri (leads) eş-bütünleşme denklemine dâhil edilmektedir.<sup>11</sup> Böylelikle, Stock ve Watson (1993)’ün belirttiği gibi “eşanlılık” (simultaneity) ve “örneklem boyutu küçüklüğü” nedeniyle karşılaşılabilecek olan “yanlılık” sorunu ortadan kaldırılmaktadır. Hatemi-J eş-bütünleşme testi ile elde edilen “kırılma tarihleri” baz alınarak oluşturulan “kukla değişkenler” ve “etkileşim” değişkenlerinin de kullanıldığı ve volatilite etkisinin hem “EGARCH” hem de “SAARCH” yaklaşımları ile modele ayrı dâhil edildiği DOLS yöntemi kullanılarak elde edilen bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Bu iki model arasında tercih yapabilmek için model seçimi kriterlerinden Düzeltilmiş-R-Kare, Ortalama Kareli Hata’nın Karekökü (RMSE) ve AIC ve BIC bilgi kriterlerinden yararlanacak olur isek Tablo 8’de sunulan sonuçlar volatilitenin “SAARCH” yaklaşımı ile modele dâhil edildiği modelin tüm kriterler açısından da en iyi sonuç verdiğini göstermektedir. Örneğin, EGARCH’lı modelin RMSE değeri “0.589” iken, SAARCH’lı modele ait değer daha düşük ve “0.571” olarak elde edilmiştir. Benzer şekilde, EGARCH’lı modele ait AIC (BIC) değeri “72.295 (83.135)” iken, SAARCH’lı modelin bilgi kriteri değeri daha düşük ve “69.566 (80.406)” olarak bulunmuştur. Dolayısıyla, volatilitenin “SAARCH” yaklaşımı ile modele dâhil edildiği denkleme ait tahmin sonuçları kullanılarak çalışmanın bulguları değerlendirilmiştir.

<sup>9</sup> Eş-bütünleşme testleri volatilite tanımının farklılaştığı diğer alternatif spesifikasyonlar içinde yapılmış ve “Eş-bütünleşme yoktur.” boş hipotezi yine reddedilmiştir. Ayrıca, Hatemi-J testine ilişkin önemli bir diğer bulgu ise volatilite tanımı nasıl yapılır ise yapılsın kırılma tarihleri tüm farklı spesifikasyonlarda da “1986 ve 1998” olarak elde edilmiştir.

<sup>10</sup> Bulguların tutarlılığını kontrol amacıyla, modellere ait uzun dönem katsayıları ayrıca Phillips ve Hansen (1990)’in literatüre kattığı FMOLS yaklaşımı ile de tahmin edilmiştir. Burada fazla yer işgal etmemek amacıyla sunulmayan bu sonuçlar da istendiğinde yazarlardan temin edilebilir.

<sup>11</sup> Bu çalışmada, bir dönem öncül ve gecikme kullanılarak elde edilen tahmin sonuçları sunulmuştur. Bunlara ilave olarak 2 dönem öncül ve gecikme ile de tahmin sonuçları elde edilmiş ve sonuçları çok fazla değişmemiştir.



**Tablo 8: Tahmin Sonuçları<sup>12</sup>**

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken: LN(FDI/GDP)			
	EGARCH		SAARCH	
	Katsayı	St.Hata	Katsayı	St.Hata
<b>LN-REER</b>	<b>-2,732</b>	<b>0.122**</b>	<b>-2,128</b>	<b>0.108**</b>
<b>D1.LN-REER</b>	<b>5,3</b>	<b>0.228**</b>	<b>4,746</b>	<b>0.181**</b>
<b>D2.LN-REER</b>	<b>1,674</b>	<b>0.238**</b>	<b>2,113</b>	<b>0.201**</b>
<b>LN-PCGDP</b>	<b>-4,136</b>	<b>0.300**</b>	<b>-5,858</b>	<b>0.262**</b>
<b>D1.LN-PCGDP</b>	<b>1,574</b>	<b>0.380**</b>	<b>2,917</b>	<b>0.312**</b>
<b>D2.LN-PCGDP</b>	<b>5,884</b>	<b>0.317**</b>	<b>7,528</b>	<b>0.264**</b>
<b>LN-INF</b>	<b>-0,483</b>	<b>0.034**</b>	<b>-0,345</b>	<b>0.028**</b>
<b>D1.LN-INF</b>	<b>2,313</b>	<b>0.092**</b>	<b>2,209</b>	<b>0.068**</b>
<b>D2.LN-INF</b>	<b>-0,221</b>	<b>0.056**</b>	<b>-0,166</b>	<b>0.049**</b>
<b>VOLATİLİTE</b>	<b>0,401</b>	<b>2,506</b>	<b>-28,084</b>	<b>2.906**</b>
<b>D1.VOLATİLİTE</b>	<b>-0,272</b>	<b>3,006</b>	<b>26,338</b>	<b>3.831**</b>
<b>D2.VOLATİLİTE</b>	<b>1,161</b>	<b>2,623</b>	<b>57,09</b>	<b>3.455**</b>
<b>D2</b>	<b>-57,544</b>	<b>2.917**</b>	<b>-75,176</b>	<b>2.407**</b>
<b>D1</b>	<b>-43,783</b>	<b>3.250**</b>	<b>-53,263</b>	<b>2.580**</b>
<b>Sabit</b>	<b>102,154</b>	<b>14.804**</b>	<b>88,162</b>	<b>12.367**</b>
<b>Trend</b>	<b>-0,027</b>	<b>0.008**</b>	<b>-0,014</b>	<b>0.007*</b>
<b>R<sup>2</sup></b>	<b>0,878</b>		<b>0,886</b>	
<b>R2_Adj</b>	<b>0,815</b>		<b>0,826</b>	
<b>RMSE</b>	<b>0,589</b>		<b>0,571</b>	
<b>LRSE</b>	<b>0,054</b>		<b>0,043</b>	
<b>RSS</b>	<b>10,061</b>		<b>9,469</b>	
<b>AIC</b>	<b>72,295</b>		<b>69,566</b>	
<b>BIC</b>	<b>83,135</b>		<b>80,406</b>	

Tablo 8’de sunulan tahmin sonuçlarına göre denklemin sağ tarafında yer alan tüm bağımsız değişkenlerin, bağımlı değişken ln(FDI/GDP)’ye olan etkisi dönemler arasında açıkça farklılaşmaktadır. Örneğin, reel efektif döviz kuru (LN-REER) değişkeni birinci alt dönem 1970-1985’te negatif etkiye sahiptir. Katsayıdan hareketle bu dönemde eğer “REER” % 1 artacak olur ise, FDI’nin GDP’deki payı (FDI/GDP) % 2.128 azalmaktadır. Örneğin, FDI’nin GDP’deki payı % 10 ise bu değer yaklaşık % 9.78’e gerilemektedir. Bu değişkenin etkisi ikinci alt-dönem 1986-1997’de pozitif dönmemektedir. Kısmi türevden hareketle katsayılar arasındaki fark, yani “4.746 - 2.128”den hareketle “2.618” olarak elde edilmiştir. Dolayısıyla, ikinci alt-dönemde “REER”deki % 1’lik artış, FDI’nin GDP’deki payını % 2.618 artırmıştır. Örneğin, FDI’nin GDP’deki payı % 10 ise bu değer yaklaşık % 10.26’ya çıkmaktadır. “REER” değişkeninin üçüncü alt-dönem 1998-2014’teki etkisi ise, “-0.015” değeri ile yine negatif olarak karşımıza çıkmaktadır.

Modelin sağ tarafında yer alan bir diğer açıklayıcı değişken, kişi başı gayri safi yurt içi hasıla (PCDGP)’nin bağımlı değişken FDI’nin GDP’deki payına etkisine bakılacak olur ise,

<sup>12</sup> Tablo 8’de yer alan “D1” ve “D2” değişkenleri Hatemi-J testinde elde edilen kırılma tarihlerine göre oluşturulmuş “kukla” değişkenlerdir. Örneğin SAARCH (EGARCH) içeren modelde “D1” 1986 (1987)-1997 döneminde “1”, diğer durumda “0” değerini almaktadır. “D2” ise, her iki modelde de 1998-2014 döneminde “1”, diğer durumda “0” değerini almaktadır.

bu değişken birinci alt-dönem 1970-1985'te REER değişkeninde olduğu gibi katsayı tahmin değeri “-5.858” ile negatif etkiye sahiptir. Bu değişkene ait etki ikinci alt dönemde “-2.941” ile yine negatif olarak devam etmekle birlikte son alt dönemde “1.67” değeri ile pozitif dönmetedir.

Modelimize ait bir diğer açıklayıcı değişken enflasyon (INF)'nin FDI'nin GDP'deki payına olan etkisine bakılacak olur ise, bu değişken birinci alt-dönemde “-0.345” olan katsayı tahmin değeri ile negatif etkiye sahiptir. Aynı değişkenin ikinci alt dönemdeki katsayısı “1.864” ile pozitif olarak karşımıza çıksa da son alt dönemde bu değer “-0.511” değeri ile yine negatif olarak elde edilmiştir.

Katsayı tahmin değerlerinin diğer açıklayıcı değişkenlere göre daha yüksek olarak karşımıza çıktığı “Volatilité” değişkeninin FDI'nin GDP'deki payına olan etkisine bakılacak olur ise, bu değişken birinci alt-dönemde “-28.084” olan katsayı tahmin değeri ile negatif etkiye sahiptir. Bu sonuç 1970-1985 döneminde, volatilitéde meydana gelen % 1'lik değişimin, FDI'nin GDP'deki payını % 28.084 azalttığı anlamına gelmektedir. Volatilité değişkenine ait etki ikinci alt-dönemde “-1.746” ile yine negatif olarak devam ederken, üçüncü alt dönemde “29.006” değeri ile pozitif dönmetedir.

## 6. SONUÇ

Döviz kurundaki dalgalanmanın, yabancı sermaye yatırımları üzerindeki etkisinin tespitine yönelik tartışmalar iktisat biliminde yoğun bir şekilde yapılmaktadır. Söz konusu etkinin yönüne dair üç temel teorik yaklaşım bulunmaktadır. Bunlardan ilki, döviz kuru dalgalanması ile doğrudan yabancı sermaye yatırımları arasında pozitif ilişkinin bulunduğunu iddia eden üretim esnekliği yaklaşımıdır. İkinci yaklaşım, döviz kuru dalgalanması ile doğrudan yabancı sermaye yatırımları arasında negatif ilişkinin olduğunu yönelik risk karşıtı yaklaşımıdır. Sonuncusu ise, döviz kuru belirsizliklerini daha çok yaşıyan ülkelerde doğrudan yabancı sermaye akımının da yüksek olacağını ifade eden ticaret teorisi yaklaşımıdır. Bu çalışmada Türkiye ekonomisi bağlamında döviz kuru dalgalanmasının doğrudan yabancı sermaye yatırımları üzerindeki etkisi araştırılmıştır.

Ampirik analizde, reel döviz kuru, enflasyon ve kişi başına düşen gayri safi yurtiçi hasıladan oluşan kontrol değişkenlerine yer verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, döviz kuru dalgalanmasının, reel döviz kurunun ve kişi başına düşen gayri safi yurtiçi hasılanın doğrudan yabancı yatırımlar üzerindeki etkisi, kırılmaya bağlı olarak alt dönemlerde farklılık arz etmektedir. Söz konusu değişkenlerin etkisi, kimi dönemde pozitif kimi dönemde ise negatif çıkmıştır. Bu açıdan değerlendirildiğinde dönemsel farklılık gözetildiğinde her üç teorik yaklaşımı destekleyen sonuçlara ulaşılmıştır. Çalışmanın sonuçları, literatürdeki benzer çalışmaları destekler niteliktedir. Döviz kurunun son yıllarda oldukça dalgalandığı Türkiye ekonomisinin, daha çok doğrudan yabancı sermaye yatırımları çekmesi için ekonomik kırılmaların olmaması ve ekonomik öngörülebilirliğinin artırılması gerekmektedir.

## KAYNAKÇA

- Altıntaş, H. (2009). Türkiye'de Doğrudan Yabancı Sermaye Girişi ve Dış Ticaret Arasındaki İlişkinin Ekonometrik Analizi: 1996-2007. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 64(2), 1-30.
- Amuedo, C. and Pozo, D. S. (2010). Foreign Exchange Rates and Foreign Direct Investment in The United States. *The International Trade Journal*, XV(3), 323-343.
- Bal, H. ve Göz, D. (2010). Doğrudan Yabancı Sermaye Yatırımları ve Türkiye. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 450-467.

- Bollerslev, T. (1986). Generalized autoregressive conditional heteroskedasticity. *Journal of Econometrics* (31), 307–327
- Brzozowski, M. (2006). Exchange Rate Variability and Foreign Direct Investment: Consequences of EMU Enlargement. *Eastern European Economics*, (44), 5-24.
- BRUEGEL, (2016), <http://www.bruegel.org/datasets>, (Erişim Tarihi: 25.05.2016).
- Carrion-i-Silvestre, J. L., Kim, D., & Perron, P. (2009). GLS-Based Unit Root Tests with Multiple Structural Breaks Under Both the Null and the Alternative Hypotheses. *Econometric Theory*, (25), 1754-1792.
- Cavallari, L. and d'Addona, S. (2013). Nominal and Real Volatility as Determinants of FDI. *Applied Economics*, (45), 2603-2610.
- Chakrabarti, R. and Scholnick, B. (2002). Exchange Rate Expectations and Foreign Direct Investment Flows. *Review of World Economics*, (138), 1-21.
- Cushman, D. O. (1985). Real Exchange Rate Risk, Expectations, and the Level of Direct Investment. *The Review of Economics and Statistics*, 67(2), 297-308.
- Dursun, G. (2015). Türkiye’de Reel Döviz Kuru Belirsizliği ve Yurtiçi Yatırımlar. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 10(1), 99-118.
- Engle, R. F. and Granger, C. W. J. (1987). Co-integration and Error Correction: Representation, Estimation, and Testing. *Econometrica*, 55 (2), 251-276.
- Erçakar, M. E. ve Karagöl, E. T. (2011). Türkiye’de Doğrudan Yabancı Yatırımlar. *SETA Analiz*, Sayı. 33. <http://arsiv.setav.org/ups/dosya/65109.pdf>, (Erişim Tarihi: 22.02.2016).
- Erdal, F. and Tataoğlu, E. (2002). Locational Determinants of Foreign Direct Investment in an Emerging Market Economy: Evidence from Turkey. *Multinational Business Review*, 10(1), 21-27.
- Eşiyok, B. (2011). Determinants of Foreign Direct Investment in Turkey: A Panel Study Approach, *MPRA Paper*, No. 36568, [https://mpra.ub.uni-muenchen.de/36568/1/MPRA\\_paper\\_36568.pdf](https://mpra.ub.uni-muenchen.de/36568/1/MPRA_paper_36568.pdf), (Erişim Tarihi: 22.02.2016).
- Enders, W. (2015). *Applied Econometric Time Series*, 4.baskı, John Wiley & Son Ltd.
- Engle, R. F. (1982). Autoregressive Conditional Heteroscedasticity with Estimates of the Variance of United Kingdom Inflation. *Econometrica*, (50), 987–1007.
- Engle, R. F. (1990). Discussion: Stock Market Volatility and the Crash of '87. *Review of Financial Studies*, (3), 103-106.
- Gregory, A. W. and Bruce E. H. (1996a). Residual-Based Tests for Cointegration in Models with Regime Shifts. *Journal of Econometrics* 70(1), 99-126.
- Gregory, A. W. and Bruce E. H. (1996b). Tests for Cointegration in Models with Regime and Trend Shifts. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics* 58(3), 555-60.
- Goldberg, L. S. and Kolstad, C. D. (1995). Foreign Direct Investment, Exchange Rate Variability and Demand Uncertainty. *International Economic Review*, 36(4), 855-873.
- Hatemi-J. A. (2008). Tests for Cointegration with Two Unknown Regime Shifts with an Application to Financial Market Integration. *Empirical Economics*, 135(3), 497-505.

- Higgins, M. L. and Bera, A. K. (1992). A class of Non-Linear ARCH Models. *International Economic Review*, (33), 137–158.
- Khraiche, M. and Gaudette, J. (2013). FDI, Exchange Rate Volatility and Financial Development: Regional Differences in Emerging Economies. *Economics Bulletin*, 33(4), 3143-3156.
- Kinda, T. (2013). Beyond Natural Resources: Horizontal and Vertical Diversification in Sub-Saharan Africa. *Applied Economics*. (45), 3587-3598.
- Kiyato, K. and Urata, S. (2004). Exchange Rate, Exchange Rate Volatility and Foreign Direct Investment. *The World Economy*, 27(10), 1501-1536.
- Lee, J. & Strazicich, M. C. (2003). Minimum Lagrange Multiplier Unit Root Test With Two Structural Breaks. *The Review of Economics and Statistics*, 85(4), 1082-1089.
- Lizardo, R. (2009). Exchange Rate Volatility in Latin American and The Caribbean Region: Evidence from 1985-2005. *The Journal of International Trade & Economic Development*, 18(2), 255-273.
- Lumsadaine, R. L. and Papell, D. H. (1997). Multiple trend breaks and the unit-root hypothesis. *The Review of Economics and Statistics*, 79(2), 212-218.
- Mills, T. C. and Markellos, R. N. (2008). *The Econometric Modelling of Financial Time Series*. 3.Baskı. Cambridge University Press.
- Ng, S. and Perron, P. (1995). Unit Root Tests in ARMA Models with Data Dependent Methods for the Selection of the Truncation Lag. *Journal of the American Statistical Association*, (90), 268-281.
- OECD (2016), <http://stats.oecd.org>, (Erişim Tarihi: 20.04.2016).
- Phillips, P. C. B. and Hansen, B. E. (1990). Statistical Inference in Instrumental Variables Regression with I(1) Processes. *Review of Economic Studies*, (57), 99-125.
- Polat, B. and Payaslıoğlu, C. (2016). Exchange Rate Uncertainty and FDI Inflow: The Case of Turkey. *Asia-Pacific Journal of Accounting & Economics*, 23(1), 112-129.
- Stock, J. H. and Watson, M. W. (1993). A Simple Estimator of Cointegration Vectors in Higher Order Integrated Systems. *Econometrica*, (61), 783–820.
- TCMB, (2015). *Ödemeler Dengesi ile İlgili İstatistikler*, [www.tcmb.gov.tr](http://www.tcmb.gov.tr), (Erişim Tarihi: 25.02.2016).
- UNTACD, (2015). *World Investment Report 2015*, [www.untacd.org](http://www.untacd.org), (Erişim Tarihi: 25.02.2016).
- Yakupoğlu, A. (2011). Dalgalı Kur Rejiminin Merkez Bankası'nın Döviz Varlık ve Yükümlülüklerine Etkisi: 2002-2010. *Maliye Finans Yazıları*, 25(91), 21-45.
- YASED, (2015). *Uluslararası Doğrudan Yatırımlar Değerlendirme Raporu*. [www.yased.org](http://www.yased.org), (Erişim Tarihi: 25.02.2016).
- Zivot, E. & Andrews, D. (1992). Further Evidence on the Great Crash, the Oil-Price Shock and the Unit-Root Hypothesis. *Journal of Business Economic Statistics*, 10(3), 251-270.



## WELFARE STATE CRISIS in TURKEY: AN ASSESSMENT ON THE BASIS of GREEN CARD HEALTH INSURANCE PROGRAM

TÜRKİYE'DE REFAH DEVLETİ KRİZİ: YEŞİL KART UYGULAMASI ÖZELİNDE BİR DEĞERLENDİRME

Hasan YÜKSEL\*

### Abstract

The main objective of the study is to reveal the dichotomy of being a welfare state or being exploited by civilians on the basis of green card health insurance program shaped by True Path Party and Social Democratic Populist Party and commenced to be implemented in 1992 by 7<sup>th</sup> Coalition of Demirel Government in Turkey for 30 years. The beginning of 1990s gave birth to a new law numbered 3816 for poor people, the wage of which is below one third of minimum wage income level in a household. This program was sustained by government itself as a mechanism for protecting poor and balancing income; in a way transferring revenue from higher social status to lower ones. It is actually too tough for a state to keep the balance to be social or welfare centered and to be abused. Therefore, the scheme of green card health insurance experienced the same destiny all over the course of the country and it converted into a program through which state could be exploited and which sustained those who were not in need of social care. At the end of 2010, the owner of green card exceeded the number of 10 million in Turkey. In the study, moving from the main parameters of welfare state ideology, the adventure of green card program in Turkey and its end with General Health Insurance (GHI) in 2012 have been demonstrated.

**Keywords:** Welfare State, Green Card, General Health Insurance

### Öz

Çalışmanın amacı Türkiye'de DYP ve SHP tarafından şekillendirilen, 7. Demirel Hükümeti Koalisyonunca 1992 yılında uygulamaya başlanan ve 30 yıl boyunca uygulamada kalan yeşil kart özelinde refah devleti olmak ile sömürülmek arasındaki ikilemi açıklamaktır. 1990'lı yılların başları gelir seviyesi düşük, özellikle gelirleri kişi başına asgari ücretin üçte birinden az olanlar için yeni bir yasanın çıkışına zemin hazırlamıştır. Hükümet tarafından desteklenen program yoksulların, muhtaç durumda olanların korunması; gelir adaletinin sağlanması ve gelirin sosyal statüsü yüksek olanlardan düşük olanlara transfer edilmesi anlamında büyük bir öneme sahiptir. Bir devlet için sosyal devlet ya da refah devleti olmak ile sömürülmek arasındaki dengeyi korumak oldukça zordur. O nedenle, yeşil kart uygulaması da ülke genelinde aynı kaderi yaşamış, devletin sömürüldüğü, ihtiyacı olmayanların dahi bu sosyal yardım programından faydalandırıldığı bir programa dönüşmüştür. 2010 yılının sonu itibarıyla Türkiye'de yeşil kartlı olanların sayısı 10 milyonu aşmıştır. Çalışmada refah devleti ideolojisinin temel parametrelerinden hareketle Türkiye'nin yeşil kart macerası ve 2012 yılında yapılan yasal düzenleme ile Genel Sağlık Sigortasına (GSS) geçiş ele alınmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Refah Devleti, Yeşil Kart, Genel Sağlık Sigortası

---

\* Asst.Prof.Dr., Çankırı Karatekin University, Faculty of Economics and Administrative Sciences, Department of Labour Economics and Industrial Relations, hasanyuksel37@gmail.com, Çankırı/TURKEY

## Introduction

In the 1982 Constitution of Turkish Republic, it has been emphasized that Turkish Republic is democratic, secular and social state which can be interpreted that the policies developed by policy makers are to be 'individual' oriented. In social states, individuals are on the center of state mechanism and their welfare, security as well as their peace is of great significance. Instead of market economy and capital accumulation, it is crucial for social states to develop policies that address citizens without exposing them to any sort of discrimination. Therefore, social state, as comprehended from its name, is the type of state which argues universal values for everyone such as "equality", "justice", "security" and so forth. It is to be widely reassessed that welfare state is the new version of social state from a different perspective; particularly in western countries. Thus, the arguments all over the course of the study are based on the term of welfare state carried out local and national unities in a country or a state (Çolak and Özer, 2015: 116).

As stated well before, one of the main peculiarities of welfare state is "security" which is quite different from the word used in international relations or law-enforcement officers' terminology. Here, what is meant through the word "security" is the social security itself which can be defined as a system that "provides income transfers from active workers to those over age sixty-five" (Diamond, Lindeman, and Young, 1996: 26). However, social security is not solely a transferring mechanism for old age pensioners; rather it is more than that (Social Security Administration, n.d: 5). It is the name of the system that protects everyone against the economic outcomes of some possible social risks like diseases, occupational diseases, job accidents, disability, aging, and death which are liable to emerge in the future; thus, it guarantees not only today but future as well. Social security systems work via the premiums collected from social insurant depending upon their wages. According to Third Chapter of Turkish Constitution named after "Social Right and Responsibilities", *Everybody has the right for social security.* (Turkish Constitution, Article 60). As seen in the Constitution, social security is the "right" for every Turkish citizen and it is a responsibility for the state to provide these services; to put in another way, Turkish citizen has the right to demand social security services while the state is to suggest them.

Turkish social security system is based upon compulsory social insurance program (premium oriented regime) the fundamental framework of which is shaped through the premiums paid by insurance holders (Güzel, Okur, and Caniklioğlu, 2010: 721-724; Tuncay and Ekmekçi, 2013: 132-137). In addition to social insurance program, Turkish social security system has the regime free from premiums. In this regime, the outgoes of system are met by financial transfers from state budget which is a "must" for the state on account of the fact that mandatory social insurance program did not include some groups of people such as "poor" and "unemployed". They had no financial power to support their health expenditures themselves. Hence, in 1992, the political parties forming the coalition government which consisted of two parties; DYP and SHP suggested a new program called "Green Card" which was financed through taxes and which could be included in the premium free system. This program was the new product of populist manifesto of coalition government. Since 1992, the number of Green Card Holders has increased and it has reached %13 of the total population (Karadeniz, 2012: 104). In 2010, the number of Green Card holders has raised to 10 million which revealed the fact that the Green Card Health Insurance program has been exploited and those who are not needy possess Green Cards and the system was regulated and revised again in 2012 on which the Law of General Health Insurance Program was passed.

The purpose of the study is to reveal the dichotomy of being a social state or being exploited by civilians on the basis of green card health insurance program shaped by True

Path Party and Social Democratic Populist Party and commenced to be implemented in 1992 by 7<sup>th</sup> Coalition of Demirel Government in Turkey for 30 years. The study consists of three chapters. In the first Chapter of the study, moving from the definition of social state, the main paradigms of social state were revealed. In the second Chapter of the study, the implementation of Green Card and its features were ascertained. As for the last part of the study, the data set concerning Green Card Holders was given.

### **Welfare State: A Phenomena or A Legend**

Roosevelt government in USA initiated a new program called as New Deal to minimize the adverse effects of Great Depression in 1936 on which the idea of new social security laws were passed and welfare state came to the fore that aimed to the intervention of government to the market economy. In liberal economy, markets were left to the initiatives of “capital” rather than individual and it resulted in a big catastrophe in 1929. Thousands of people became unemployed and a great many people committed a crime. In the aftermath of Great Depression in 1929, new laws concerning the social provision and social care came to the agenda of USA and within the framework of New Deal regulations, social insurance system commenced with the occurrence of new social security laws. And after that, Beveridge report was published in 1942 which ascertained the main framework of social risks and envisaged the universalist welfare state that suggested the facility of detailed insurance system. In this system, social services offered are not in compatible with the monetary contributions based on premiums, which is the main feature that differentiates social insurance from private ones (Risa, 1995: 129).

Welfare state is the sort of the state that “*provides an invaluable point of reference for locating the issues raised by contemporary struggles over the state’s role as an agency of social amelioration*” (Person and Castles, 2006: 1). Today, providing welfare to everyone from all spheres of life is one of the ultimate concern of states which entails the fact that the state spend much more on welfare than on other purposes. So, the welfare plays a very crucial role for sustaining peace in the society (Person and Castles, 2006: 1). As seen in the following table, there are different definitions of welfare state in the literature.

**Table 1. Connotations of Welfare State**

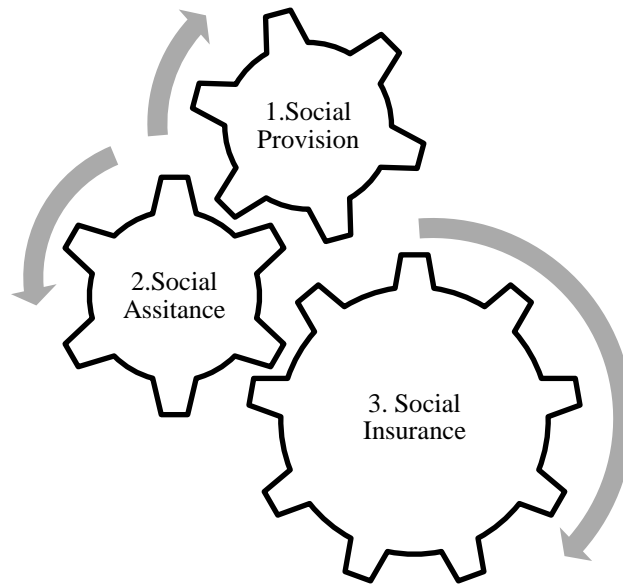
<b>Definition</b>	<b>Source</b>
“The welfare state is part of the very core of social democracy. It ensures that basic rights are not merely formal, but can be actively realized.”	(Dahm, 2012: 8).
“A social system in which a government is responsible for the economic and social welfare of its citizens and has policies to provide free health care, money for people without jobs, etc.; <i>also</i> : a country that has such a system”	( <a href="http://www.merriam-webster.com/dictionary/welfare%20state">http://www.merriam-webster.com/dictionary/welfare%20state</a> (25 December 2015).
Welfare state analyses depend upon some parameters such as political institutions, demographic composition, and macroeconomic factors and globalization process.	(Brooks and Manza, 2006: 817).
	(Alber, 1988: 181).

Welfare state is the type of ideology that overtakes economic burdens and surpasses the limits of economy for the wellbeing of their citizens.	
“Analyses of the social bases for support of the welfare state include three approaches. The first emphasizes ‘class politics’ and the lasting influence of political coalitions formed at critical historical periods. The second highlights the influence of self-interested rational actors, especially the participation by the middle classes in the welfare state. The third is concerned about the influence of ‘transfer classes’, especially of groups (like age pensioners or the unemployed or single mothers) who are directly dependent on the welfare state than others.”	(Papadakis, 1993: 249).
Welfare states provide equal opportunity for people concerning services suggested like education, health, and so on.	(Allan and Scruggs, 2004: 496).

Rather than the hegemony of a particular group of people, the ultimate concern of welfare state is to settle ‘equality’ in all the spheres of life which means that “class politics” is of great significance. The second point that welfare state highlights is the enforcement of middle class, and the last one that welfare state strives to capture the attention is the dominance of ‘transfer’, in other words the redistributive function of social security funds for those who are age pensioners, unemployed, single mothers or poor (Papadakis, 1993: 249). This sort of vision is actually the general perspective of Goodin (1985), “that adumbrates the notion that responsibility to provide for “needy strangers” flow from the same source as family “responsibility”. That is to say, protecting the nation as a whole without any discrimination comes from the emotional aspect of mother or father to keep all the family members safe and secure. It is a challenge but responsibility for parent to shield and care for their children, so is the state itself (Defending the Welfare State, 1986: 949; Goodin, 1985: 775-787).

Division of labour as well as citizenship discourses and ideologies femininity or masculinity leave a great impact on the character of welfare states, the main peculiarity of which is shaped through social provision, social assistance and social insurance programs (Orloff, 1996: 51). Social spending of the budget and the residents centered policies strengthen the efficacy of welfare state notion. Where there is wellbeing of a nation, there is a welfare state which is sometimes exposed to criticism on account of the fact that it enforces its economic limits (Alber, 1988: 181). This can be interpreted in a way that welfare state is skeptical about regarding economy or society. Which one is true? That is the question. If welfare state notion takes into account economy rather than society, then the rights of social groups can be ignored; while it gives priority to society, the discussions on the basis of ‘economic crisis’ are liable to emerge. Actually, preferring the convenient instrument for the activation of social policies and social assistance is critical for welfare state identity.



**Figure 1. The Instruments of Welfare State**

**Source:** (Orloff, 1996: 51)

Under normal circumstances, welfare state policies yield useful consequences on the reduction of poverty, street crimes additionally, contribute to better neighbourhood, health standards among various income groups, accumulation and the distribution of the capital, and high labour force participation (Lindback, 1995: 9). T.H. Marshall indicated that (1964 as cited by Hasenfeld and Rafferty, 1989: 1029) welfare state was born as a result of the civilization of social system as in the following (Hasenfeld and Rafferty, 1989: 1029):

*“The ideological justification for the modern welfare state emerged from the extension of citizenship rights to include social rights, namely the right to an acceptable level of economic welfare and security, and to live the life of a civilized being according to prevailing social standards. Hence, there is a close association between the endorsement of these rights and support for welfare state programs. We hypothesize that individuals who endorse social rights (i.e, government guarantee of economic security) are more likely to support welfare state programs.”*

Dalmer Hoskins, Secretary General of the International Social Security Association, stated that welfare state is a determinant factor concerning covering social risks and it is a line that demonstrates the role of the state about protecting individuals and where to start and where to end (Hoskins, 1998: 1-9; Gilbert, 2004: 19). This is quite challenging for the welfare states to arrange the level and the volume of the protection. Mau and Veghte (2007) assure that welfare state as a sort of activities that *“can be understood as piggy bank redistribution assisting individuals to redistribute income over their life cycle and to limit income volatility, other parts as Robin Hood redistributions shifting resources from the top of the inequality hierarchy to the bottom.”* (Mau and Veghte, 2007: 2). As recalled, Robin Hood occurred in the atmosphere of exploitations of the civil rights when state withdrew from social life and its regulation. Robin Hood took from the rich and gave to the poor, and he tried to social equilibrium all over the course of the society. The emergence of welfare state was not strikingly different from this case. Welfare state dominance is actually government intervention to the social and economic system so that “equality” can be settled on a sound basis (Andrew, 1984: 668).

Labours' notion about welfare state is a little bit complex. Some take into account welfare state as a "weapon" through which the power of struggle against capital is undermined while others are on the point of view that welfare state eases capitalist exploitation. Therefore, in recent years, the relationship of labour to the welfare state has become problematic (Garton and McCallum, 1996: 116).

New trends in labour markets as well as the process of globalization endangered the existence of welfare state and strong debates began in the mid-1980s concerning both moral and economic decline of welfare state investment (Gilbert, 2004: 11; Freeman, Topel, and Swedenborg, 1997; Brady, 2005: 1329; Oorscot, Opielka, and Pfau-Effinger, 2008: 5). Globalization gave birth to competition and it increased the burden on the welfare states. To put in another way, globalization paves the way to the welfare state reduction due to international competition in line with the flexible labor force. In other words, the states were to make a choice about whether they were welfare state or the state of competition. In this atmosphere, the ideology of welfare state began to be questioned (Brady, Seeleib-Kaiser, and Beckfield, 2005: 923; Corpi, 2003: 589). The retrenchment in the welfare state spending and their results is indicated as in the following (Huber and Stephens, 2001: 1, 2):

*"In our analysis of the crisis of the welfare state in the last two decades, we found that retrenchment was pervasive: Almost all advanced industrial democracies cut entitlements in some programs in this period. [...] We found that the immediate cause of welfare state retrenchment was a large and apparently permanent increase in unemployment. With more people dependent on welfare state, budget deficits ballooned and governments moved to control and then reduce deficits by cutting entitlements. In this era, the effects of the political colouring of governments declined substantially as conservative governments were reluctant to cut popular welfare state programs and leftist governments found it difficult to raise taxes in times of economic difficulty."*

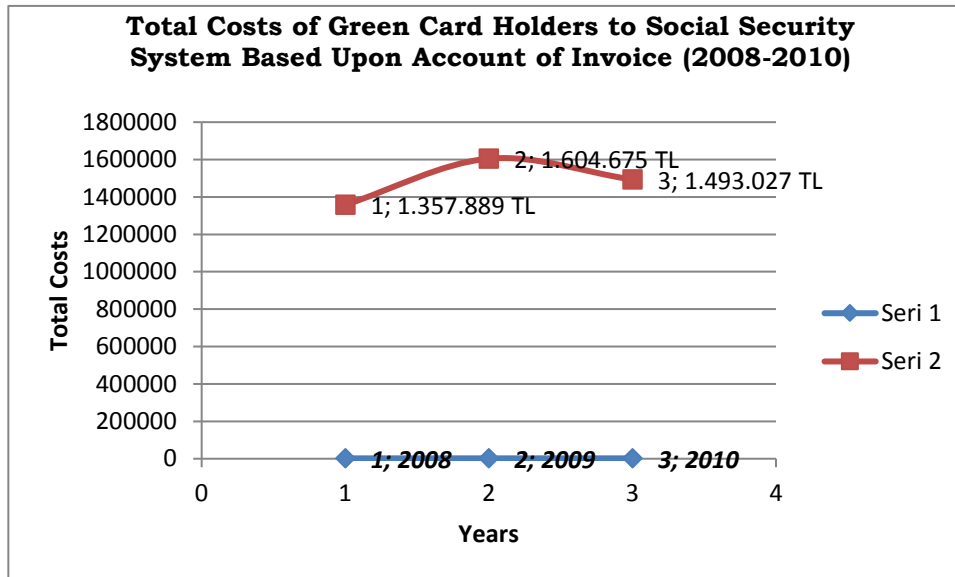
### **The Case of Green Card Health Insurance Program**

Green Card Health Insurance program was brought to the agenda by DYP and SHP government to be implemented in 1992 by 7<sup>th</sup> Coalition of Demirel Government in Turkey for 30 years. The beginning of 1990s gave birth to a new law numbered 3816 for poor people, the wage of which is below one third of minimum wage income level in a household. This law prepared the infrastructure of Green Card Health Insurance Program, so it was named as the "Law on the Poor Civilians' Expenditures on Health Supported by the State by Giving Green Card" (Orhaner, 2006: 13). This program was sustained by government itself as a mechanism for protecting poor and balancing income; in a way transferring revenue from higher social status to lower ones. Therefore, the scheme of green card health insurance experienced the same destiny all over the course of the country and it converted into a program through which state could be exploited and which sustained those who were not in need of social care. At the end of 2010, the owner of green card exceeded the number of 10 million in Turkey. With General Health Insurance that came into effect in 1.10.2012, the coverage of the healthcare services enlarged as well and the segmented structure of the social insurance program converted into the one that included unity (Tatar and et al. 2011: 1-186; Karadeniz, 2009, available at [http://socialprotection.eu/files/353/asisp\\_ANR09\\_Turkey.pdf](http://socialprotection.eu/files/353/asisp_ANR09_Turkey.pdf), 15 January 2016; Karadeniz, 2012: 104).

Turkish social security system can be categorized into "compulsory" and "voluntary" depending upon the coverage of the system. As an example, compulsory system includes

those who are “employed”, “self-employed” or “civil servants” whereas the voluntary system serve for those who work in agriculture and who have no social security (Karadeniz, 2007, available at <http://www.issa.int/pdf/warsaw07/2karadeniz.pdf>, 15 January 2016). On the other hand, those who work as unpaid family workers, students not participating labour markets, and unemployed were excluded from social security system (Karadeniz, 2012: 105). Therefore, those who were out of social security system and who did not take any wage because of their work, and whose wage was below one third of minimum wage income level in a household could get benefit from social security only through Green Card (Law No: 3816). Green Card system had provided a large and comprehensive social protection particularly for poor for 30 years and the number of beneficiaries had enhanced to 10 million and their costs to social security system became 1.493.027 TL in 2010 ([http://www.sgk.gov.tr/wps/portal/tr/kurumsal/istatistikler/sgk\\_istatistik\\_yilliklari](http://www.sgk.gov.tr/wps/portal/tr/kurumsal/istatistikler/sgk_istatistik_yilliklari), 29 December 2015).

**Graphic 1. Total Costs of Green Card Holders to Social Security System Based Upon Account of Invoice**



**Source:** Adapted from SSI statistics, available at [http://www.sgk.gov.tr/wps/portal/tr/kurumsal/istatistikler/sgk\\_istatistik\\_yilliklari](http://www.sgk.gov.tr/wps/portal/tr/kurumsal/istatistikler/sgk_istatistik_yilliklari) (29 December 2015).

Total costs of green card holders to social security system based upon account of invoice increased from 1.357.889 TL to 1.493.027 in spite of fluctuations. In 2009, it reached the highest point and the amount was 1.604.675 TL out of 16.005.392 TL in total public social security expenditures. The rises in the amount of the Green Card Holders to social security system constituted a risk for the perpetuity and sustainability of the system. This green fact also revealed the idea that green card system emerged as a “shield” in particular for poor initiated to be exploited by those who are not need indeed. This table stemmed in an obligation about questioning the existence as well as regulation of the system from the beginning. Thus, the beneficiaries of General Health Insurance including former Green Card Holders were exposed to mandatory income test by means of the new law that came into effect in 2012 (Graphic 1).

### **Green Card, Its Content, and Conditions for Beneficiary**

Green card health insurance program started with the Law numbered 3816. The fundamental goal of the Law is to settle and expand social security coverage for those who are out of social security programs. It covers the social security services as well as the outgoes of those whose wage is below one third of minimum wage income level in a household and those who accommodate in Turkey. Those who do not meet these criteria cannot benefit from the program (Law No: 3816, article: 3). The services suggested from the program include (Law No: 3816, article: 2):

- a) Their expenses of the inpatient treatment in Turkey,
- b) Their expenses within the framework of ambulatory treatment such as “treatment, examine, medical analysis, medical dressing, exodontic treatment, dental prosthesis, glass services and drug expenses in health institutions in Turkey,
- c) On condition that ninety days are not exceeded, the new born baby of mother and father who are green card holders and his/her expenses concerning emergency medical intervention, treatment expenses of mother in the hospital where she give birth or in the hospitals to where they are incited and their inpatient and ambulatory treatment expenses,
- d) On condition that ninety days are not exceeded, the expense of the patients in the hospital due to emergency medical intervention and treatment till green card is obtained,
- e) Institutions that give medical treatment.

It is witnessed that the implementation of green card covers all medical expenses of poor which settle and sustain a social balance in the society and which offer the facility for redistribution of income from higher status to the lower one. This program is also a chance for the settlement of welfare state which argues the idea that the state is to take over a role on intervention to the economic infrastructure. By means of this program, the poor is not left alone so as to struggle against poverty. However, conditions for being a beneficiary of this program depend upon some certain criteria (<https://www.ttb.org.tr/mevzuat/index>, 30 December 2015; Tarcan and Şahin, 2000: 70, 71; Kaya and Bozkurt, 2011: 134, 135).:

Determination of monthly wage is carried out depending upon the wages of husband, mother, father, or third degree relatives living in the same house (Law No: 3816, article 4).

To calculate the household wage of each person (Law No: 3816, article 4)

- a) Income such as wage or daily wage for services given,
- b) Total monetary income of agriculture,
- c) Income of movable or real estate rent, interest and dividends
- d) Monetary transfer and grant income obtained from state, private initiatives or other people or institutions,
- e) Income in kind is also taken into account.

Total monetary income and income in kind of household obtained depending upon the article above is divided into the number of people living in the same house in order to ascertain whether it is below the amount indicated in the article 2 (Law No: 3816, article 4).

Based upon the procedure and principle of this Law (Law No: 3816), the demands to obtain “Green Card” of those who would like to be beneficiary are assessed by board of provincial or district administration (Law No: 3816: article 6). Just as they are carrying out their duty, these boards established in provinces or districts have the right to get required information and documents concerning demandants and they can organize meetings which

mukhtar participate in. Mukhtars,<sup>1</sup> police officers and gendarmes have also the right to investigate the economic status of demandants which is quite significant so as to determine the right person as a Green Card Holder (Law No: 3816: article 7). In the aftermath of detailed investigation and analysis, Green Card is given by governorate and district governorate on the basis of provincial or district administration decisions (Law No: 3816: article 8). For Green Card Holders, health services offered are free of charge owing to the fact that health institutions send bills to the Ministry of Health which recompenses the expenses (Law No: 3816: article 9).

### **The Methodology of the Research**

The aim of the study is to put forward that social security implementations that come into effect in line with the ideology of the state concerning social policy in overall are open to exploitation providing that necessary precautions are not taken. This is also the case for Green Card Implementations. Hence, in the study the data collected from various sources including Ministry of Work and Social Security, Ministry of Health, Social Security Institution, TURKSTAT, and some certain institutional reports have been analyzed, which enable to portray the snapshot of the Green Card system.

### **The Data of the Research**

The data of the research was gathered from different sources particularly from public institutions such as Ministry of Work and Social Security, Ministry of Health, Social Security Institution, TURKSTAT, and so on. The collected data were analyzed within the perspective of Green Card Implementation, its ups and downs especially taking into account beneficiaries who are not needy indeed.

### **Findings and Results**

The research conducted by Economic and Social Research Center (BETAM) in 2009 reference the profile of Green Card Users. According to research, Green Card Holders are those whose level of education is too low or who are uneducated, that is to say illiterate. Green Card Holders, as their income and wage are too little, reflect the features of classical Turkish family and the great majority of them work unregistered which can be interpreted that most of them do not have any social security (Gürsel, Darbaz, and Karakoç, 2009: 2).

---

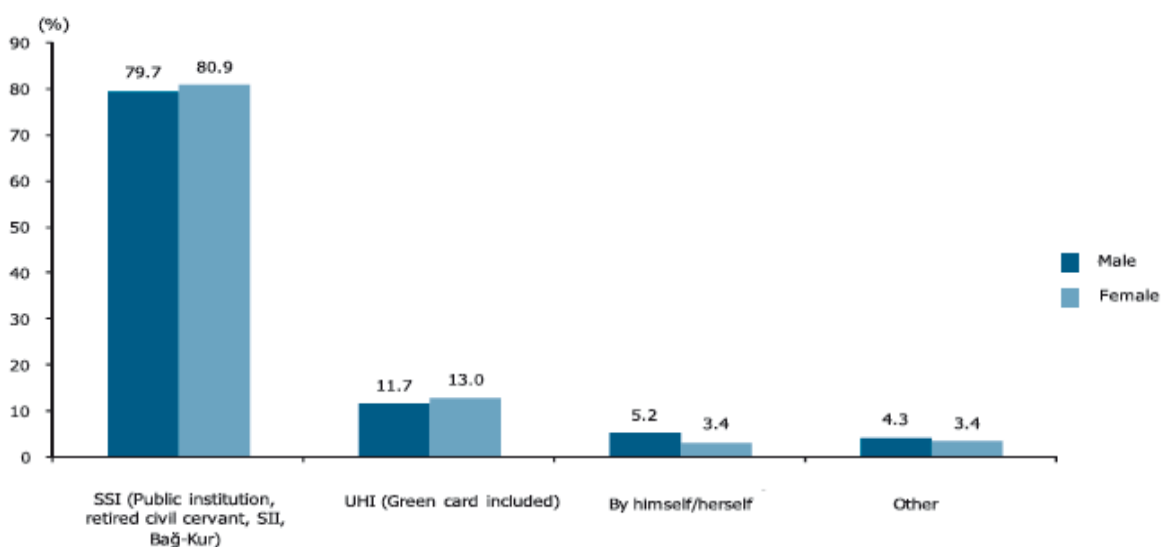
<sup>1</sup> In Turkish political system, they are the village headman that runs the village. Their political status is based upon election and they work as 4/I-b which is a sort of social insurance type. General social security system of Turkish social security coverage is oriented on social insurance and social assistance. Social insurance system is called as premium oriented, in which premiums are accumulated compulsory within the framework of Law No: 5510, article 79 (The Law of Social Insurance and General Health Insurance) while social assistance is free from premiums. In the premium oriented program, employees work according to three insurance categories such as 4/I-a, 4/I-b, and 4/I-c. The first one covers those who work in private sector as employee in exchange for *service contract* (i.e trade union managers, commercial car drivers, employees of embassy and consulate, foreigners and refugees, artist and authors) while 4/I-b regulates social insurance for those who are *self-employed* (i.e taxpayers, jockeys, and mukhtars). Those who work as *civil servants* have insurance within the category of 4/I-c (i.e president, prime minister, member of parliaments, mayors). As for social assistance in social security systems, it is utilized to support the needy without getting premiums and it is a kind of apparatus that switches the door of welfare state on. Green Card Health Insurance program was also promoted within the framework of social assistance in 1992. Additionally, orphanage (Law No: 2828, date: 1983), the old who are needy and their 65 years of age salary on the basis of poverty test (Law No: 2022, date: 1976), Foundations of Social Help and Social Solidarity (Law No: 3294, date: 1986) are organized within the social assistance program (Yüksel, 2014: 99-102; Akyıldız, 2012: 17-345; Alper, 2014: 81-139,315-342).

**Table 2. The Profile of Green Card Holders**

<b>Education</b>	<i>%90 of Green Card Holders who are over 15 years old has primary school education. Some of them do not.</i>
<b>Type of Family</b>	<i>%76,7 of Green Card Holders have three children and they live in patriarchal and large family.</i>
<b>Employment</b>	<i>%50 percent of 15 (+) years old of Green Card Holders are employed.</i>
<b>The Size of Workplace</b>	<i>%79,7 of Green Card Holders employed work small in businesses where 1-9 worker is able to work.</i>
<b>Home Ownership</b>	<i>%74,6 percent of Green Card Holders who live in urban areas possess home ownership.</i>
<b>Heating</b>	<i>%96,3 of Green Card Holders who live in urban areas reside in houses heated with stove.</i>
<b>Car Ownership</b>	<i>%96,7 of Green Card Holders do not have cars.</i>

**Source:** (Gürsel, Darbaz, and Karakoç, 2009: 2).

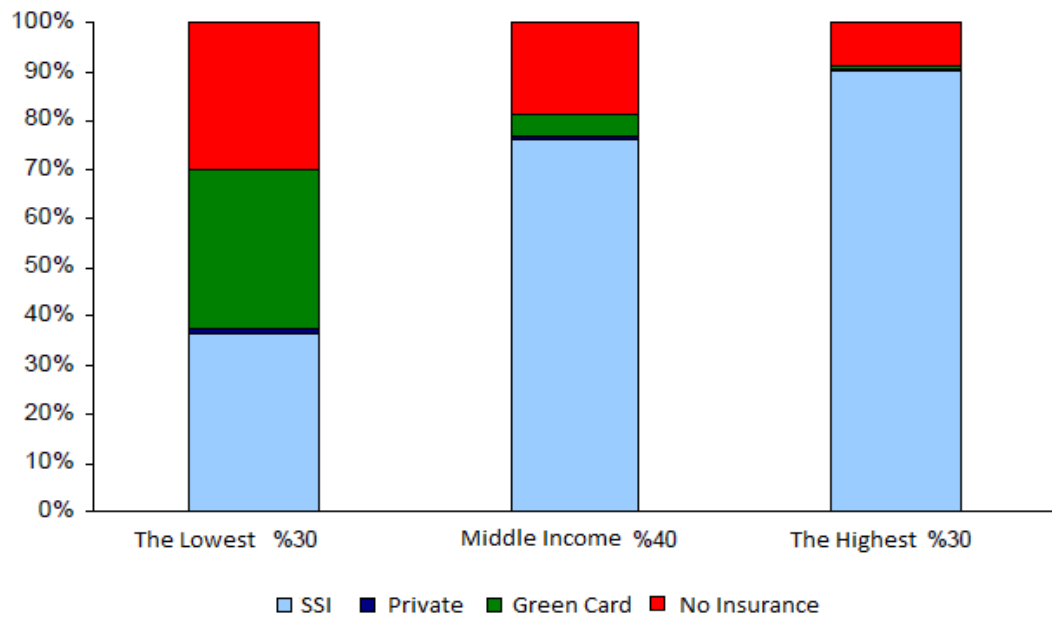
Table 2 gives the idea that the educational profile of green card holders is too low which means that the great majority of them are unqualified. This green fact brings about two results: unemployment or employment with low wage. As for the type of the family, green card holders are the reflectors of Turkish tradition due to the fact that %76,7 of them live in patriarchal and large family instead of nuclear family. %79.7 of green card holders are employed in small businesses. At the same time, the great majority of green card holders possess home ownership while %96.7 of them do not have any cars. The reason is that homes are much more significant than cars for most of the village rooted families because they are the symbol of “guaranteeing yourself”. However, cars mean extra outgoes for lower class families (Table 2).

**Graphic 2. The Type of Payment of Health Care Costs By Sex (2012)**

**Source:** TURKSTAT, Health Survey, 2012.

In Turkey, depending upon the type of the health care costs survey carried out by TURKSTAT in 2012, %80.9 of females were included within the framework of social security insurance while %79.7 of males were taken into account in this category. Females constitute the biggest scale concerning green card possession (%13.0). On the other hand, %11.7 of males meets health care costs by utilizing green card. Those who pay health care costs by himself/herself are very little (%5.2 for male; %3.4 for female) (Graphic 2).

### Graphic 3. Distribution of Health Insurance Beneficiaries in Different Income Groups<sup>2</sup>

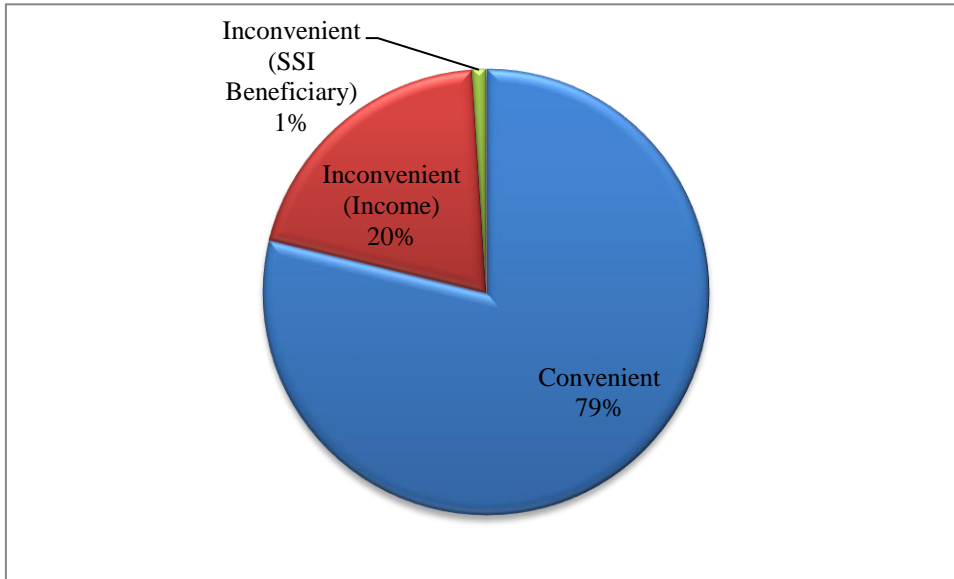


**Source:** (Gürsel, Darbaz, and Karakoç, 2009: 4).

Graphic 3 suggests data about the distribution of health insurance beneficiaries in different income groups varying from the lowest %30 to highest %30. Those who have the lowest income level are the nominee to be green card holders. What motivates people to use green card is their helpless state, in other words, their poverty. In the graphic above, it is clearly comprehended that green card usage diminishes as income goes up. Therefore, those who have the highest level of income find it unnecessary to obtain green card as a health insurance type (Graphic 3).

<sup>2</sup> The data in Graphic 3 was prepared based upon OECD household size criteria and household income for each person and it was adapted from Gürsel, Darbaz, and Karakoç Research (2009).

#### Graphic 4. The Convenience of Green Card Holders Depending Upon Income



**Source:** (Gürsel, Darbaz, and Karakoç, 2009: 4).

In graphic 4, the convenience of green card holders depending upon income is demonstrated. Here “convenience” is used to refer to whether green card holders are rightful to possess green cards or not. According to graphic 4, %79 of green card holders is convenient which means that they are in need of it whereas %20 of total holders actually is not needy but they have. In a way, they exploit welfare state mechanism and its reflexes. Here in the system, welfare state wishes the goodness or wellbeing of its residents, yet the residents try to exploit it owing to the deficiencies in the welfare state mechanism. This paves the way that settlement of check and balance system is quite significant as the settlement of welfare state apparatuses (Graphic 4).

#### Concluding Remarks

Social welfare is the ultimate goal of each state by using mechanisms ranging from social policy instruments to social security and social assistance ideology. Welfare state notion, the purpose of which is to settle the welfare of all, intervenes to economic programs of a particular state, and instead of market economy, state oriented economy is adapted.

Welfare state utilizes different kinds of apparatuses for wellbeing of all from various spheres of life, which sustains equality and prevents social stratification in the social phenomena. Thus, welfare state wages a war against accumulation of capital, on the contrary, capital is to be expanded to the member of the society to sustain equality.

As for social security system as a welfare state mechanism, which was regulated by means of Law No: 5510 in 2006 in Turkey, can be categorized into two: *social insurance and social assistance*. *Social insurance* is supported through premiums accumulated compulsorily from insurant who are active employees while *social assistance* is founded by government and premiums are not mandatory. As a matter of fact, green card health insurance program commenced in 1992 (Law No: 3816) can be categorized within the context of social assistance. The reason is that it supports those “needy” and those whose level of income is below 3/1 of minimum wage in a household. However, later on, green card health insurance



system converted into the mechanism exploited. Those who are not in need of it have become beneficiary of the system for many years and over 10 million people have begun to get benefit from the system. Consequently, the system was put off and General Health Insurance program was replaced in 2012, January 1. Via General Health Insurance Program income test became compulsory to be beneficiary of the social security services; that is free of charge.

## References

- Akyıldız, H. (2012). *Sosyal Güvenlik Reformuyla Ulaştığı Son Şekliyle Sosyal Güvenlik Hukuku*, Gözden Geçirilmiş Dördüncü Baskı, Ankara: Alter Yayıncılık.
- Alber, J. (1988). "Is There A Crisis of the Welfare State? Cross National Evidence from Europe, North America and Japan", *European Sociological Review*, 4, 3, 181-207.
- Allan, J. P. & Scruggs, L. (2004). "Political Partisanship and Welfare State Reform in Advanced Industrial Societies", *American Journal of Political Science*, 48, 3, 496-512.
- Alper, Y. (2014). *Türk Sosyal Güvenlik Sistemi, Sosyal Sigortalar Hukuku*, Güncellenmiş 6. Baskı, Bursa: Dora Yayıncılık.
- Andrew, C. (1984). "Women and the Welfare State", *Canadian Journal of Political Science*, 667-683.
- Brady, D. (2005). "The Welfare State and Relative Poverty in Rich Western Democracies", 1967-1997, *Social Forces*, 83, 4, 1329-1364.
- Brady, D., Seeleib-Kaiser, M. & Beckfield, J. (2005). "Economic Globalization and the Welfare State in Affluent Democracies, 1975-2001", *American Sociological Review*, 70, 6, 921-948.
- Brooks, C. & Manza, J. (2006). "Why Do Welfare State Persist?", *The Journal of Politics*, 68, 4, 816-827.
- Corpi, W. (2003). "Welfare State Regress in Western Europe: Politics, Institutions, Globalization, and Europeanization", *Annual Review of Sociology*, 29, 589-609.
- Çolak, M., & Özer Y. E. (2015). "Sosyal Politika Anlamında Aktif Yaşlanma Politikalarının Ulusal ve Yerel Düzeydeki Analizi", *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 55, 115-124.
- Dahm, J., Gombert, T., Krell, C., Petring, A. & Rixen, T. (2012). *Welfare State and Social Democracy*, Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.
- "Defending the Welfare State" (1986). *The American Political Science Review*, 80, 3, 949-954.
- Diamond, P. A., Lindeman, D. C. & Young, H. (1996). *Social Security What Role for the Future?*, Washington, USA: National Academy of Social Insurance.
- Freeman, R. B., Topel, R. & Swedenborg, B. (1997). *The Welfare State in Transition: Reforming the Swedish Model*, USA: University of Chicago Press.
- Garton, S. & McCallum, M. E. (1996). "Workers' Welfare: Labour and the Welfare State in 20th Century Australia and Canada", *Labour History*, 71, Australia and Canada, Labour Compared, 116-141.
- Gilbert, N. (2004). *Transformation of the Welfare State*, New York, USA: Oxford University Press.

- Goodin, R. E. (1985). "Vulnerabilities and Responsibilities: An Ethical Defense of the Welfare State", *American Political Science Review*, 79, 75-787.
- Gürsel, S., Darbaz, B. & Karakoç, U. (2009). "Yeşil Kart: Türkiye'nin En Maliyetli Sosyal Politikasının Güçlü ve Zayıf Yanları", *Bahçeşehir Üniversitesi Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Merkezi (BETAM)*, Araştırma Notu 09/39, 1-6.
- Güzel, A. & Okur, A. R., Caniklioğlu, N. (2010). *Sosyal Güvenlik Hukuku*, 13. Baskı, İstanbul: Beta Yayınları,.
- Hasenfeld, Y., & Rafferty, J. A. (1989). "The Determinants of Public Attitudes toward the Welfare State", *Social Forces*, 67, 4, 1027-1048.
- Hoskins, D. (1998). "The Redesign of Social Security", *Developments and Trends in Social Security 1996-1998* (Geneva: International Social Security Association, 1998), 1-9.
- <http://www.merriam-webster.com/dictionary/welfare%20state> (25 December 2015)
- [http://www.sgk.gov.tr/wps/portal/tr/kurumsal/istatistikler/sgk\\_istatistik\\_yilliklari](http://www.sgk.gov.tr/wps/portal/tr/kurumsal/istatistikler/sgk_istatistik_yilliklari) (29 December 2015).
- <https://www.ttb.org.tr/mevzuat/index> (30 December 2015).
- Huber, E. & Stephens, J. D. (2001). *Development and Crisis of the Welfare State, Parties and Policies in Global Markets*, USA: The University of Chicago Press.
- Karadeniz, O. (2007). "Social Security of Casual Agriculture Workers in Turkey", *5th International Research Conference on Social Security*, Warsaw, "Social security and the labour market: A mismatch?" International Social Security Association, Research Program, <http://www.issa.int/pdf/warsaw07/2karadeniz.pdf> (15 January 2016).
- Karadeniz, O. (2009). "Turkey Annual National Report Pensions, Health and Long-term Care, Analytical Support on the Socio-Economic Impact of Social Protection Reforms", [http://socialprotection.eu/files/353/asisp\\_ANR09\\_Turkey.pdf](http://socialprotection.eu/files/353/asisp_ANR09_Turkey.pdf) (15 January 2016).
- Karadeniz, O. (2012). "Extension of Health Services Coverage Needy in Turkey: From Social Assistance to General Health Insurance", *Sosyal Güvenlik Dergisi*, 2, 2, 103-123.
- Kaya, M. V. & Bozkurt, İ. (2011). "İşsizlik, Kişi Başına Milli Gelir (Yoksulluk), Suç Oranı ve Yeşil Kart: 1999-2009 Türkiye Örneği", *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 133-140.
- Lindback, A. (1995). "Hazardous Welfare-State", *The American Economic Review*, 85, 2, Papers and Proceedings of the Hundredth and Seventh Annual Meetings of the American Economic Association, Washington DC, 9-15.
- Mau, S. & Veghte, B. (2007). *Social Justice, Legitimacy and the Welfare State*, USA: Ashgate Publishing Limited.
- Oorscot, W. v., Opielka, M., & Pfau-Effinger, B. (Ed.) (2008), *Culture and Welfare State Values and Social Policy in Comparative Perspective*, USA: Edward Algar Publishing Limited.
- Orhaner, E. (2006). "Türkiye'de Sağlık Hizmetleri Finansmanı ve Genel Sağlık Sigortası", *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 1-22.
- Orloff, A. (1996). "Gender in the Welfare State", *Annual Review of Sociology*, 22, 51-78.
- Papadakis, E. (1993). "Class Interests, Class Politics, and Welfare State Regime", *The British Journal of Sociology*, 44, 2, 249-270.

- Pierson, C. & Castles, F.G. (2006). *The Welfare State Reader*, Second Edition, UK: Polity Press Publication.
- Risa, A. E. (1995). "The Welfare State as Provider of Accident Insurance in the Workplace: Efficiency and Distribution in Equilibrium", *The Economic Journal*, 105, 428, 129-144.
- Social Security Administration, Social Security, Understanding the Benefits, [www.socialsecurity.gov](http://www.socialsecurity.gov).
- SSI statistics, available at [http://www.sgk.gov.tr/wps/portal/tr/kurumsal/istatistikler/sgk\\_istatistik\\_yilliklari](http://www.sgk.gov.tr/wps/portal/tr/kurumsal/istatistikler/sgk_istatistik_yilliklari) (29 December 2015).
- Tarcan, M. & Şahin, İ. (2000), "Hastanelerde Yeşil Kart Uygulamasında Karşılaşılan Sorunlar", *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 5, 4, 69-94.
- Tatar, M., Mollahaliloğlu, S., Şahin, B., Aydın, S. & Hernández- QUEVEDO A. M. C. (2011), *Turkey: Health system review. Health Systems in Transition*,13(6):1-186, <http://www.euro.who.int/en/who-we-are/partners/observatory/health-system-reviews-hits/full-list-ofhits/turkey-hit-2011> (05June 2012).
- Tuncay, C. & Ekmekçi, Ö. (2013). *Sosyal Güvenlik Hukuku Dersleri*, 16. Baskı, İstanbul: Beta Yayıncılık.
- TURKSTAT, Health Survey, 2012.
- Yüksel, H. (2014). *Güncel Gelişmeler Işığında Sosyal Politika*, Ekin Yayınevi, Bursa.



# ÖĞRETMENLERİN SINIF İÇİ DEMOKRATİK DAVRANIŞLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ<sup>1</sup>

EXAMINING TEACHERS' DEMOCRATIC BEHAVIORS IN THE  
CLASSROOM ACCORDING TO VARIOUS VARIABLES

Ahmet KESİCİ<sup>2</sup>

Ata PESEN<sup>3</sup>

Behçet ORAL<sup>4</sup>

## Öz

Bu çalışma, öğretmenlerin sınıf içi demokratik davranışlarını çeşitli değişkenlere göre incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada genel tarama modeli benimsenmiştir. Araştırma 2012 yılında Siirt il merkezindeki bulunan 9 ortaokul ve 10 lisede görev yapan 251 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin sınıf içi demokratik davranışlarını belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından beşli olarak derecelendirilmiş likert tipinde bir ölçek geliştirilmiştir. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucu varyansın %30'unu açıklayan 16 maddeden oluşan tek boyutlu bir yapı elde edilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı .837 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada, ortalamaları karşılaştırmak için Kruskal Wallis Testi ve Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizleri sonucunda öğretmenlerin sınıf içi demokratik davranışları ile ilgili algılarına ait puanların ortalaması oldukça yüksek bir düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin sınıf içi demokratik davranışlarına yönelik algılarının cinsiyet, kıdem, öğretmenlerin görev yaptıkları alan ve okul türüne (ortaokul, lise) göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Demokratik Öğretmen Davranışları, Demokratik Değerler, Sınıf Yönetimi.

## Abstract

This study was carried out to examine teachers' democratic behaviours in the classroom according to various variables. A general survey model was adopted in the study. The study was conducted to 251 teachers from 9 secondary schools and 10 high schools in the city center of Siirt in 2012. In order to determine the democratic behaviour of teachers in the classroom, a 5 point likert-type scale was developed by the researchers. In the exploratory factor analysis, a one-dimensional structure consisting of 16 items that showed 30% of the variance was obtained. Cronbach's Alpha coefficient of the scale was evaluated as .837. Kruskal-Wallis test and Mann-Whitney U test were applied to compare the averages of the research. As a result of the data analysis, it was determined that scores of the democratic behaviour of teachers in the classroom were fairly high. Also, it was determined that the democratic behaviours of teachers in the classroom statistically weren't significantly different in terms of gender, seniority, and the school type (secondary school, high school).

**Keywords:** Democratic Behaviours of Teachers, Democratic Values, Classroom Management

<sup>1</sup> Bu makale 22-24 Mayıs 2014 tarihlerinde Siirt'te düzenlenen Bilimin Işığında Eğitimsel Liderlik Üzerine Uluslararası Konferansında sunulan bildirinin geliştirilmiş halidir.

<sup>2</sup> Siirt Mesleki Eğitim Merkezi, [ahmetkesici@yahoo.com](mailto:ahmetkesici@yahoo.com)

<sup>3</sup> Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi, [atapesen@siirt.edu.tr](mailto:atapesen@siirt.edu.tr)

<sup>4</sup> Dicle Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, [oralbehcet@dicle.edu.tr](mailto:oralbehcet@dicle.edu.tr)

## 1. GİRİŞ

Eski Yunancada halk anlamına gelen demos ve iktidar anlamına gelen kratos kelimelerinin birleşmesi ile oluşmuş (Kaldırım, 2005) bir terim olan demokrasinin, kesin sınırlarla belirlenmiş bir tanımından bahsetmek oldukça zordur. Çünkü demokrasi, tarihsel süreç içinde Antik Yunanlılardan günümüze kadar toplumların gelişme düzeylerine bağlı olarak farklı anlamlar yüklenilmiş bir kavramdır. En genel anlamıyla demokrasi Abraham Lincoln'un (1864) ifade ettiği gibi "halkın, halk tarafından, halk için yönetimi" şeklinde tanımlanmıştır. Demokratik yönetimler tüm insanların eşit olduğu fikrinden hareketle herkesin yönetimde hak sahibi olduğu hükümet şekli olarak tanımlanabilir (Şahin, 2010; Tunç, 2008; Pustu, 2005).

Demokrasi; tarihten günümüze kadar insanlığın kölelik, ırkçılık, sömürü ve bunlardan kaynaklanan kanlı savaşlar ve toplumsal buhranlardan sonra ulaştıkları en iyi yönetim şekli olarak kabul edilmektedir. Çünkü demokratik yönetim sistemlerinde insan haklarına saygı, insanların kendilerini rahatlıkla ifade edebilme, farklılıkları çatışma sebebi değil bir zenginlik olarak gören bir anlayış vardır (TTKB, 2011). Bu yüzden demokratik sistemlerde yaşayan bireyler kendilerini değerli ve saygın olarak hissederler. Demokratik sistemler, vatandaşlarına toplumsal sorunlara çözüm sorumluluğu ve yönetime katılma hakkı verirler. Fikir ayrılıkları çatışmayla değil uzlaşmayla çözülür (TTKB, 2011). Dolayısıyla demokrasi, toplumsal yaşam açısından bakıldığında "bir yaşam felsefesi ve bir yaşam biçimi" olarak görülebilir (Hotoman, 2010). Bireyler açısından bakıldığında ise demokrasi, insanı yalnızca insan olması nedeniyle değerli görmek; düşüncesine, iradesine, şahsiyetine saygı göstermektir (Yeşil ve Aydın, 2007). Demokrasinin insanı önemseyen ve merkeze alan anlayışı nedeniyle demokrasi bir değerler sistemi olduğu söylenebilir. Bu özelliği demokrasinin işlerliğini arttırmakta ve onu diğer yönetim anlayışlarından farklı kılmaktadır (Demirbolat, 1999). Yeşil (2002), Büyükkaragöz (1989), Uysal (1984), Rainer ve Guyton (1999) göre demokrasideki değerler listesini çıkarmak mümkün değildir. Ancak insan hakları, saygı, eşitlik, özgürlük, katılma, uzlaşma, serbest tartışma ortamı, açıklık, hoşgörü, çoğulculuk, hukuk devleti, sosyal devlet, şiddetten kaçınma, eleştirel düşünme ve ifade etme özgürlüğü gibi demokratik değerler üzerinde bir uzlaşmanın olduğu söylenebilir (Akt. Yeşil ve Aydın, 2007).

Bir toplumda demokratik sistemin işleyebilmesi o toplumda yaşayan bireylerin demokratik değerleri benimsemiş olmalarına bağlıdır. Demokratik değerleri benimsemiş bireylerin yetiştirilmesinde eğitime büyük görevler düşer (Yanıklar ve Elyıldırım, 2004). Eğitim, yeni kuşaklara değer ve norm öğretilmesini sağlar. Ekonomi, siyaset ve aile gibi toplumun diğer kurumları eğitimi etkiler. Buna karşı eğitim de yetiştirdiği insan gücü ile toplumunun bu kurumlarını etkiler (Köten, 2011). Dolayısıyla demokratik değerleri benimseyen bireylerin yetiştirilmesi başta aile olmak üzere toplumun bütün kurumlarını etkileyecektir. Bu bağlamda demokratik düzenin yerleşmesi uzun yıllar alabilir.

Demokratik bir yönetim anlayışının benimsendiği ülkemizde, demokratik değerlerin benimsenmesini ve demokratik düzenin toplumda yerleşmesini sağlamak devletin en önemli görevlerinden biri olmuştur. Bu görevin yerine getirilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından birçok çalışma yürütülmektedir. Öğrencilerin demokratik tutum ve davranışları benimseyen, saygı duyan ve bu değerleri savunan bireyler yetiştirmek amacıyla okullarda demokrasi ile ilgili dersler okutulmaktadır (Toper, 2007). Avrupa Birliği fonlarından temin edilen hibeler ile vatandaşlık ve demokrasi eğitim programlarının geliştirilmesi, ilköğretim ile ortaöğretime uyarlanması ve öğretmenlerin konu ile ilgili farkındalıklarının artırılması amacıyla projeler yürütülmektedir (Gökçe, 2013). Ayrıca öğrencilere erken yaşta demokratik sistemin işleyişinin öğretilmesi için 2005'te okul meclisi projesi hayata geçirilmiştir (Genç ve Güner, 2012). Bakanlığın gerçekleştirdiği bu faaliyetler demokrasi ve demokratik sistemin işleyişinin anlaşılması açısından önemli çalışmalarlardır. Ancak demokratik yaşam kültürünü benimseyen ve savunan bireylerin yetiştirilmesinde sınıfta öğretmen ve öğrenciler arasında gerçekleşen demokratik etkileşim daha etkili olacaktır. (Özalper, 2006; Köse, 2009). Çünkü sosyalleşme sürecinde bulunan öğrencilere kültür aktarımı öğretmenlerin kontrolünde sınıf ortamında gerçekleşir (Elkatmış, 2014).

Dolayısıyla demokratik değerlerin öğretilmesinde yaparak yaşayarak ve bir modelden öğrenmenin daha etkili olduğu söylenebilir (Özalper, 2006; Köse, 2009; Elkatmış, 2014).

Sosyal bilişsel öğrenme kuramına göre bazı öğrenmeler taklit veya gözlemlerle kazanılabilir. Yani bir davranışın öğrenilebilmesi için o davranışın yapılması şart değildir. Birey bir modeli sadece gözleyerek de öğrenilebilir (Gültekin, 2012). Bir şeyler öğretmeye çalışan öğretmenin davranış ve tutumlarını gözlemleyen öğrenciler hem öğretmenin anlattığı bilgileri öğrenir hem de öğretmenin hal ve hareketlerinden yeni davranışlar öğrenirler (Küçükahmet, 2000). Örneğin, sınıfta öğrenciye verilen haksız bir ceza, öğrencinin gururu ile oynama veya sınıfta birilerini kayırma gibi davranışlar öğrencilerin adalet anlayışlarını ve davranışlarını etkiler (Arıdağ, 2011). Demokratik sınıf ortamı, demokratik değerlerin kazandırılmasının yanında öğrencilerin akademik başarısını da olumlu etkiler (Kayabaşı, 2011). Tutumlar bir tepki gösterme eğilimi olup kişinin davranışlarını büyük oranda etkilediğinden (Krech, Crutchfield, ve Ballachey, 1983; İnceoğlu, 2010) demokratik tutum ile korku ve kaygının olmadığı sınıf içi ortamlarda öğrenciler başarılı olmak için daha istekli hale gelirler (Karahana ve Sardoğan, 2011).

İlerlemeci eğitim felsefesinin benimsendiği ülkemizde eğitim programlarının oluşturulmasında Dewey'in görüşlerinden yararlanılmıştır. Dewey paylaşımlı insan davranışındaki kolektif ruha önem verir (Guttek, 2014). Kolektif ruh, bireylerin toplumsal sorunlara çözüm sorumluluğu ve yönetime katılma hakkını üzerlerine almalarını sağlar. Bu özellik demokratik sistemleri diğer sistemlerden üstün kılmaktadır. Ayrıca ifade özgürlüğünün demokratik toplumların en belirgin özelliği olduğu söylenebilir. Demokrasilerde her türlü görüş serbestçe ifade edilebilme imkânı bulur. Bu durum demokrasi ile zekânın birbirini gerektirdiği anlamına gelir. Dolayısıyla zekâ, düşünce ve hareket hürriyetine sadece demokrasilerde ulaşılabilir (Tozlu, 1997). Demokratik toplumlar muhalif görüşleri ve aykırı fikirleri farklı düşünce ve hipotezlerin gelişmesine katkı sağladığı şeklinde değerlendirirler. Bu nedenle Dewey devletlerin muhaliflere ve başına buyruklara da iyi davranmaları gerektiğini belirtmiştir (Noddings, 2016).

Dewey, mutlakiyetçi ve otoriteci yapıların engellemesi olmadan demokratik toplumun özgür, açık ve insana özgü hümanist düzenlemeleri tercih ettiğini belirtmiştir. Ona göre, öğretmenler ve öğrenciler toplumun bir minyatürü olan sınıf ve okul içinde düşünce ve değerleri test eden araştırmacılar (Guttek, 2014). Noddings (2016), Dewey'in bu görüşleri doğrultusunda sınıfların her bireyin sahip olduğu yeteneklerin geliştirilmesi, işbirliğine dayalı örgütlü bir yaşamın en iyi şekilde uygulandığı yerler olarak dizayn edilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Öğretmenlerin sınıfta demokratik davranışlar sergilemeleri ve demokratik bir sınıf ortamı oluşturmaları demokratik değerlerin benimsetilmesi açısından oldukça önemlidir. Özellikle çocukluktan gençliğe geçiş aşaması olan ortaokulda ve lisede bu durum daha da büyük önem taşır. Çünkü bu dönemler öğrencilerin soyut düşünme becerisinin geliştiği dönemdir. Öğrenciler bu dönemde demokrasinin içinde bulundurduğu hak, adalet, eşitlik ve özgürlük kavramlarını zihinlerinde yapılandırılmaya başlarlar (Yöndem ve Taylı, 2011). Ayrıca öğrenciler yine bu dönemlerde kendilerine örnek olacak model arayışındadırlar (URL-1). Dolayısıyla ortaokul ve lise öğretmenlerine bu konuda önemli görevler düşer. Yapılan çeşitli çalışmalarda demokratik öğretmen davranışları arasında öğrencilerin duygu, düşünce ve isteklerine önem veren, nüktedan, öğrenciye güven duyan, işbirlikli, eleştirilere açık, iletişim kurma becerisi yüksek ve öğrencinin aktif katılımını sağlayan özellikler sayılabilir (Bilgin, 1996; Kale, 1998). Bu yönü ile aslında demokrasi kendisini daha çok yaşam pratiklerinde gösteren bir değerdir. Demokrasinin bir değer olarak bireyden topluma doğru bir evrilme geçirmesinde öğretmenler önemli bir yere sahiptir (Elkatmış, 2014). Dolayısı ile lise ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin sınıflarda hangi düzeyde demokratik davranışlar gösterdiği, öğretmenlerin demokratik davranışlarını hangi değişkenin ne kadar etkilediğinin bilinmesi; demokratik sınıf ortamının oluşturulmasında eksik yönlerin tespiti ve bunun için gerekli tedbirlerin alınması açısından önemlidir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışma Siirt İli Merkezinde bulunan ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerinin sınıf içi demokratik davranışlarını incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmenlerin cinsiyetine göre, sınıf içi demokratik davranışlarına yönelik algıları arasında, istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
2. Öğretmenlerin kıdemlerine göre, sınıf içi demokratik davranışlarına yönelik algıları arasında, istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
3. Öğretmenlerin çalıştıkları okul düzeyine (ortaokul-lise) göre, sınıf içi demokratik davranışlarına yönelik algıları arasında, istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
4. Öğretmenlerin görev yaptıkları alanlara göre, sınıf içi demokratik davranışlarına yönelik algıları arasında, istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?

## 2. YÖNTEM

Öğretmenlerin sınıf içi demokratik davranışlarının çeşitli değişkenlere göre değişimini incelemeyi amaçlayan bu çalışma genel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Tarama modelinde; araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Tarama modelinin bir türü olan genel tarama modelinde çok sayıda elemanı olan bir evrende, evren hakkında bir yargıya varmak için evrendeki tüm elemanlara ya da evrenden alınan bir örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemesidir (Karasar, 2014).

### Araştırmanın Evreni ve Örneklem

Araştırmanın evreni Siirt ili merkez ilçesindeki ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise evrenden raslantısal olarak seçilen 9 ortaokul, 5 genel lise ve 5 meslek lisesinde görev yapan 251 öğretmenden oluşmaktadır.

### Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırmada araştırmacılar tarafından geliştirilen “*Öğretmenlerin Sınıf İçi Demokratik Davranışları Ölçeği*” kullanılmıştır. Tek boyutlu ve 16 maddeden oluşan ölçek; hiç katılmıyorum, katılmıyorum, kısmen katılıyorum, katılıyorum ve tamamen katılıyorum şeklinde 5’li olarak derecelendirilmiş likert tipinde bir ölçektir. Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında ilk olarak MEB’in ilköğretim Yönetmeliği ile Liseler Yönetmeliği incelenerek bu yönetmeliklerle öğretmenlere verilen görev ve sorumluluklar belirlenmiştir. Öğretmenlerin bu görevleri yerine getirirken hangi düzeyde demokratik davranışlar sergilediklerini belirlemeyi amaçlayan 34 madden oluşan taslak bir ölçek hazırlanmıştır. Taslak ölçek ile ilgili eğitim bilimlerinden doktora derecesine sahip demokrasi konusunda çalışmalar yapmış 3 akademisyenden görüş alınmış, alınan geri dönütler doğrultusunda yapılan düzeltmeler sonucu madde sayısı 27’ye düşürülmüştür. Hazırlanan taslak ölçeğin dil açısından incelenmesi için 1 Türkçe öğretmeninden görüş alınmış ve uygulama öncesi son haline getirilmiştir.

Hazırlanan taslak ölçek öğretmenlere uygulandıktan sonra ölçeğin test-madde korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Test- madde korelasyon katsayısının .30’dan yüksek olması maddenin ayırt ediciliğinin iyi düzeyde olduğundan (Büyüköztürk, 2011) test- madde korelasyonu .30’dan küçük olan 6 madde faktör analizine alınmamışlardır. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla yapılan açılımlayıcı faktör analizinde Bartlett Küresellik testi 1537,840 ( $p < .05$ ) ve KMO değer .805 olarak bulunmuştur. KMO değerinin .80’den yüksek çıkması örneklem büyüklüğünün faktör analizi için mükemmel düzeyde olduğu anlamına gelmektedir (Durmuş, Yurtkoru, ve Çinko, 2011). Buna göre özdeğeri 1’den büyük 8 boyuttan oluşan ve varyansın yaklaşık %57’sini açıklayan bir yapının var olduğu anlaşılmıştır. Elde edilen bileşenlerden birinci bileşenin özdeğeri ikinci bileşenin özdeğerinin 3 katından fazla olduğu görülmüştür. Bu durum ölçeğin tek boyutlu bir yapısının olduğu şeklinde değerlendirilir (Büyüköztürk, 2011). Dolayısıyla SPSS programında faktör sayısı 1 olarak işaretlenip faktör analiz yeniden yapılmıştır.

Yapılan faktör analizinde Bartlett Küresellik testi 1201,570 ( $p < .05$ ) ve KMO değer .840 olarak bulunmuştur. Faktör analizi sonucuna varyansın %26’sını açıklayan tek boyuttan oluşan bir yapı elde edilmiştir. Faktör yük değerlerinin .45’in üstünde olması maddelerin ayırt ediciliğinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir (Büyüköztürk, 2011; Bayram, 2012). Faktör analizi sonucu

elde edilen veriler incelendiğinde faktör yük değeri .45'in altında kalan 3 madde olduğu tespit edilmiştir. Bu maddeler atılarak tekrar faktör analiz yapılmıştır.

Tekrarlanan faktör analizinde KMO .845 ve Bartlett testi değeri 1022,697 ( $p < .005$ ) olarak bulunmuştur. Ölçeğin açıklayıcılığının ise %28 olduğu belirlenmiştir. Ancak elde sonuçlardan 2 maddenin faktör yük değerlerinin .45 altında olduğu görülmüştür. Bu iki madde atılarak faktör analizi son kez yeniden yapılmıştır. Buna göre varyansın %30'nu açıklayan 16 maddeden oluşan bir yapı elde edilmiştir. Tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30 ve üzeri olması yeterli görülür (Büyüköztürk, 2011). Yapılan faktör analizinde elde edilen bulgular Tablo 1'de özetlenmiştir.

**Tablo 1.** Öğretmenlerin Sınıf içi Demokratik Davranışlar Ölçeği İçin Yapılan Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde	Faktör ağırlığı
Öğrencileri sınıfta küçük düşürecek söz ve davranışlardan kaçınırım.	.682
Sınavlarda objektif davranırım.	.671
Öğrencilerin düşüncelerine değer veririm.	.644
Öğrencilere sınavları ile ilgili dönüt veririm.	.613
Dersin işlenişi ile ilgili öğrencilerden dönüt alırım.	.571
Sınav sonuçlarına yapılan itirazları dikkate alırım.	.550
Öğrencilerin isteklerini yerine getiremediğim durumlarda nedenini açıklarım.	.539
Öğrencilerin söz hakkı isteyip konuşmaları konusunda onları cesaretlendiririm.	.517
Sosyal kültürlere öğrenci seçerken öğrencilerin isteğini dikkate alırım.	.504
Dersin işlenişi ile ilgili konularda öğrencilerden gelen talepleri değerlendiririm.	.503
Öğrenciler derste anlamadıkları konuları bana çok rahat bir şekilde sorarlar.	.501
Derslerde her öğrenciye söz hakkı veririm.	.498
Öğrenciler ders dışındaki problemlerini benimle rahatlıkla paylaşırlar.	.498
Öğrenci ile ilgili vereceğim kararlarda empatik davranırım.	.485
Derse geç girdiğimde öğrencilere gerekçesini açıklarım.	.477
Sınıf başkan ve yardımcısını seçimle belirlerim.	.475
<b>KMO</b>	.861
<b>Bartlett Küresellik Testi</b>	886.554
<b>sd</b>	120
<b>p değeri</b>	.000
<b>Ölçeğin güvenilirliği</b>	.837
<b>Ölçeğin açıklayıcılığı</b>	30.226

Ölçekte yer alan her bir maddenin güvenilirliğinin bir ölçütü olarak alt-üst grup ortalamalarına dayalı madde analizi yapılmıştır. Bu amaçla her gözlem için toplam ölçek puanı hesaplanmış ve en yüksek %27 ile en düşük %27 gözlem sırasıyla üst grup ve alt grup olarak isimlendirilmiştir. Her bir grupta toplam gözlem sayısının %27'si olan 68 gözlem yer almıştır. Ayrıca ölçekte yer alan her bir madde için madde – toplan puan korelasyon puanları hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir.



**Tablo 2.** Ölçekteki Maddelerin Güvenirliğinin Belirlenmesi İçin Yapılan Madde Analizi Sonuçları

Madde No	Madde - Toplam Korelasyonları	Alt - Üst Gruplar Farkı t Değeri
2	.430	-8.063*
6	.522	-6.664*
7	.387	-7.963*
8	.462	-7.234*
10	.414	-7.945*
13	.378	-4.056*
19	.412	-7.491*
20	.493	-9.488*
21	.429	-8.662*
22	.410	-11.126*
23	.550	-9.737*
24	.449	-7.624*
27	.403	-8.949*
28	.418	-9.981*
9	.575	-5.589*
15	.577	-7.789*

\*p&lt;0.01

Tablo 2’de görüldüğü üzere ölçekteki tüm maddeler için üst grup puan ortalaması alt grup puan ortalamasından anlamlı derecede daha yüksektir (Tüm maddeler için  $p<0.01$ ). Ölçekte yer alan maddelerin madde-toplam korelasyon değerleri .557 ile .378 arasında değerler almışlardır. Dolayısıyla her bir maddenin tutarlı bir sınıflandırma yaptığı söylenebilir. Madde – Toplam puan korelasyon değerinin .30’dan yüksek olması maddelerin ayırt ediciliğinin iyi olduğu anlamına gelir (Büyüköztürk, 2011: 171). Buna göre ölçekte yer alan her bir madde ölçek ile tutarlı olduğu, maddelerin tümü ölçeğin amacına hizmet ettiği yani benzer davranışları ölçtüğü söylenebilir. Elde edilen bu bulgular öğretmenlerin sınıf içi demokratik davranışları ölçeğinin yapı geçerliliğinin bir kanıtı olarak değerlendirilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin sınıf içi demokratik davranışları ölçeğinden elde edilen puanların ortalaması hesaplanmıştır. Puan ortalamasının hangi düzeyde kaldığını belirlemek amacıyla Tablo3’den yararlanılmıştır.

**Tablo 3.** Öğretmenlerin Sınıf içi Demokratik Davranışlar Ölçeğinden Alınan Puanların Hangi Düzeyde Kaldıklarını Belirlemek Amacıyla Kullanılan Puan Aralıkları

Puan Aralığı	Düzye
1.0 – 1.8	1
1.8 – 2.6	2
2.6 – 3.4	3
3.4 – 4.2	4
4.2 – 5.0	5

Araştırma hangi istatistiksel yöntemlerin kullanılacağına karar vermek amacıyla cinsiyet, görev yapılan alan, kıdem ve okul türü değişkenlerinde sınıf içi demokratik davranış puanları dizilerinin basıklık ve çarpıklık katsayılarına bakılmıştır. Bu katsayıların -1 ve +1 aralığının dışında değer aldıkları belirlenmiştir. Puan dizilerinin basıklık ve çarpıklık katsayılarının -1 ve +1 aralığının dışında olması normal dağılım şartının sağlanmadığı anlamına gelmektedir (Can, 2014).

Bu nedenle araştırmada puan ortalamalarının karşılaştırılmasında parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

### 3. BULGULAR

Araştırmada öğretmenlerin sınıf içi davranışları ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları, standart sapmaları ve hangi düzeyde kaldıkları Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.** Öğretmenlerin Sınıf İçi Davranış Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.

n	251
Minimum	2.81
Maximum	5
Ortalama	4.4696
Standart sapma	0.37882
Çarpıklık	-1.349
Basıklık	3.196
Düzey	5

Tablo 4'te görüldüğü üzere öğretmenlerin sınıf içi demokratik davranışları puan ortalaması yaklaşık 4,47 olarak bulunmuştur. Bu puan 5 düzeyine karşılık gelmektedir. Puanların standart sapması yaklaşık .38 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınan en düşük puan 2.81, en yüksek puan ise 5.00 olarak elde edilmiştir. Puanların basıklık ve arpıklık katsayıları ise -1 ve +1 aralığında bulunmamıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular dört alt başlık şeklinde sunulmuştur.

#### 3.1. Öğretmenlerin Sınıf İçi Demokratik Davranışlarına Yönelik Algılarının Cinsiyeti Göre Değışimi.

Araştırmada öğretmenlerin sınıf içi demokratik davranışlarının cinsiyete göre değışip değışmediğini belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5.** Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Sınıf İçi Demokratik Davranış Puan Ortalamalarını Karşılaştırmak Amacıyla Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Kadın	93	123.31	11467.5	7096.5	0.774
Erkek	156	126.01	19657.5		

Tablo 5'te görüldüğü üzere yapılan Mann-Whitney U testine göre kadın öğretmenlerin sınıf içi demokratik davranış puanlarının sıra değeri ortalaması 11467.50, erkek öğretmenlerin ise 19657.50 olarak bulunmuştur. Cinsiyete göre öğretmenlerin sınıf içi demokratik davranışları puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı anlaşılmıştır ( $U=7096.500$ ;  $p>.05$ ).

### 3.2. Öğretmenlerin Sınıf İçi Demokratik Davranışlarına Yönelik Algılarının Kıdeme Göre Değişimi.

Öğretmenlerin sınıf içi demokratik davranışlarının kıdemlerine göre değişip değişmediğinin belirlemek amacıyla Mann-Whitney U yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 6.** Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Sınıf İçi Demokratik Davranış Puan Ortalamalarını Karşılaştırılmak Amacıyla Yapılan Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Kıdem	N	Sıra Ortalaması	d	$\chi^2$	p
1-5	144	122.08			
6-12	70	127.91	2	.391	.822
13-üzeri	34	127.72			

Tablo 6’den anlaşılacağı üzere yapılan Kruskal-Wallis H Testine göre öğretmenlerin sınıf içinde gösterdikleri demokratik davranışların çalıştıkları hizmet yılına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir ( $\chi^2 = .391$ ;  $p > 0.05$ ).

### 3.3. Öğretmenlerin Sınıf İçi Demokratik Davranışlarına Yönelik Algılarının Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Düzeyine (Ortaokul-Lise) Göre Değişimi.

Araştırmada ortaokulda görev yapan öğretmenler ile lisede görev yapan öğretmenlerin sınıf içi demokratik davranışlarının puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7.** Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türene Göre Sınıf İçi Demokratik Davranış Puan Ortalamalarını Karşılaştırılmak Amacıyla Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ortaokul	98	115.26	11295.0		
Lise	153	132.88	20331.0	6444.00	.06

Tablo 7’de görüldüğü üzere liselerde ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin sınıf içi demokratik davranış puanları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı yapılan Mann-Whitney U testi ile anlaşılmıştır ( $U=6444.000$ ;  $p > 0.005$ ).

### 3.4. Öğretmenlerin Sınıf İçi Demokratik Davranışlarına Yönelik Algılarının Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Alana Göre Değişimi.

Araştırmaya katılan öğretmenler alanları itibari ile 4 kategoriye ayrılmıştır. Fen bilimleri ve matematik alanlarında görev yapan öğretmenler fen bilimleri alanı; sosyal bilimler, din kültürü, dil ve edebiyat alanlarında görev yapan öğretmenler sosyal bilimler alanı; meslek liselerinde görevli meslek dersleri ve bilgisayar alanlarında görev yapan öğretmenler meslek alanı; resim, müzik ile beden eğitimi alanlarında görev yapan öğretmenler güzel sanatlar ve spor alanı şeklinde sınıflandırılmıştır. Elde edilen guruplarda bulunan öğretmenlerin sınıf içi demokratik davranış puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis H Testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8.** Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Alan Göre Sınıf İçi Demokratik Davranış Puan Ortalamalarını Karşılaştırmak Amacıyla Yapılan Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Alan	Sıra Ortalaması	sd	$\chi^2$	p
Fen Bilimleri	72	126.56		
Sosyal Bilimler	107	119.27		
Meslek Alanları	42	129.45	3	.875
Güzel Sanatlar ve Spor	26	127.58		.831

Tablo 8’de görüldüğü gibi alan bazında yapılan sınıflamada fen bilimleri, sosyal bilimler, meslek, güzel sanatlar ve spor alanlarında görev yapan öğretmenlerin sınıf içi demokratik davranışları puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı yapılan Kruskal-Wallis H testi ile anlaşılmıştır ( $\chi^2 = .875$ ;  $p > .05$ ).

#### 4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin sınıf içindeki davranışlarının demokratikliği çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırmada öğretmenlerinin sınıf içi demokratik davranışlarına ilişkin algılarına ait puanların ortalaması 5 (yüksek) düzeyinde bulunmuştur. Öğretmenlerin demokratik davranışlarının yüksek düzeyde olması oldukça olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. Bu sonuç literatürde yapılan bazı çalışmaların bulgularını destekler niteliktedir. Yalçın (2007) çalışmasında genel lise öğretmenlerin sınıf yönetiminde gösterdikleri davranışların demokratikliğine yönelik görüşlerinin oldukça olumlu düzeyde olduğunu belirlemiştir. Kiroglu (2013) sosyal bilgiler öğretmenleri ile yaptığı çalışmada öğretmenlerin demokrasinin özünü oluşturan katılım, özgürlük eşitlik ve adaleti sınıf içinde hayata geçirdiklerini ifade ettiklerini belirlemiştir. Demirbolat (1999) ilkököl öğretmenlerinin demokratik iletişim ortamı yaratmada kendilerinin çok iyi düzeyde olduklarını algıladıklarını belirtmiştir. Ayrıca Yurtseven (2003) ile Büyükkaragöz ve Kesici (1996) araştırmalarında öğretmenlerin katılımcı, hoşgörüyü dayalı ve eşitliğe önem veren bir demokrasi anlayışına sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Özdaş, Ekinci ve Bindak (2014) ise çalışmalarında çalışmalarda öğretmenlerin demokratik tutumlarının genel olarak yüksek düzeyde olduğunu belirlemiştir. Bütün bu çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin demokrasiyi benimsemiş oldukları ve sınıfta eğitim faaliyetlerini demokratik bir şekilde icra ettikleri anlaşılmaktadır. Sınıfı otoriter bir anlayışla yöneten, bilgiyi tekeline almış ve cezayı bir yöntem olarak benimsemiş eski öğretmen tipinden demokratik bir anlayışla sınıfı yöneten yeni öğretmen tipine doğru bir dönüşümün gerçekleştiği söylenebilir. Bu durum demokrasinin toplumda yerleşmesi açısından oldukça önemlidir. Bu dönüşüm hak, hukuk gibi konularda toplumun bilinçlenmesi ve buna bağlı olarak haksızlık karşısında hak arama yoluna gidilmesi ve bunun öğretmenlere yansımalarının da etkili olduğu söylenebilir. Bunun yanında bilgi teknolojisindeki yeniliklerin bilgiye ulaşmada sunduğu alternatifler bilgiyi öğretmenlerin tekelden alması ve eğitimin üst yönetiminde anti demokratik davranışların hoş karşılanmamasının da etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmada öğretmenlerin sınıf içi demokratik davranışlarının cinsiyete ve kıdemlerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular Yalçın’ın (2007) çalışmasını destekler niteliktedir. Literatürde öğretmenlerin demokratik tutumlarının cinsiyet ve kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaştığı sonucuna ulaşan çalışmalar da vardır. Özdaş, Ekinci ve Bindak (2014), Taçman (2009), Karatekin, Meray ve Kuş (2013) çalışmalarında kadın öğretmenlerin demokratik tutumlarının erkek öğretmenlerden daha olumlu olduğunu belirlemiştir. Taçman (2009) yaptığı çalışmada göreve yeni başlayan öğretmenler ile 30 yıldan fazla hizmeti olan öğretmenlerin diğer öğretmenlerden daha olumlu demokratik tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Tutumlar davranışları etkiler ancak davranışların tek belirleyicileri değildir (İnceoğlu, 2010). Öğretmenler, cinsiyet ve kıdem değişkenine göre farklı demokratik tutumlara sahip olsalar bile demokratik davranışların öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği davranışlar olduğuna inandıkları için sınıfta demokratik davranışlar göstermektedirler.

Bu durum kıdem ve cinsiyet değişkenlerinde demokratik davranışların istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemesine neden olduğu düşünülmektedir. Araştırmada lise ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin sınıf içi demokratik davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Farklı fiziksel ve zihinsel gelişime sahip öğrencilerin derslerine giren öğretmenlerin demokratik davranışlarının yüksek düzeyde olması ve birbirlerinden istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olmaması oldukça olumlu olarak değerlendirilebilir. Bu durum öğretmenlerin demokratik davranışları mesleğin gerektirdiği davranışlar olarak benimsedikleri görüşünü destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları alanlara göre demokratik davranış puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgu Yalçın'da (2007) yaptığı çalışmayı desteklemektedir. Her alanın kendine özgü kavramları, çalışma biçimi ve olaylara kendine özgü bir bakışı vardır. Örneğin güzel sanatlarda estetik ön plandadır. Sosyal bilimlerde insan üzerine odaklanılır. Fen bilimlerinde ise katı bir neden sonuç ilişkisi üzerinde yoğunlaşılır. Dolayısıyla belli bir alanda çalışan bireylerin kendi alanlarından etkilenmesi ve yaşadıkları olayları yorumlama biçimleri üzerinde etkili olacağı düşünülebilir. Ancak öğretmenlerin çalıştıkları alanlara göre sınıf içi davranışlarının demokratikliğinin değişmemesi öğretmenlerin davranışlarına alanlarından ziyade eğitimcilik yönlerinin daha belirleyici olmasından kaynaklanmış olabileceğini düşündürmektedir.

Bir öğrencinin ortaokul ve lise yıllarında derslerine farklı alanlardan, farklı kıdeme sahip birçok öğretmen girmektedir. Genel olarak cinsiyet, kıdem, görev yapılan okul türü ve alan değişkenlerinde öğretmenlerin algılarına göre sınıf içi demokratik davranışlarının istatistiksel olarak farklılaşmaması öğrencilerin demokratik değerleri kavramaları, benimsemeleri konusunda olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. Çünkü öğrencilerin derslerine giren öğretmenlerin birbiri ile tutarlı davranışlar sergilemesi onların bu konuda ikilem yaşamamalarına neden olacaktır.

Araştırmada öğretmenler, sınıf içinde demokratik davranışlar sergilediklerini belirtmiş olsalar da demokratik düzenin tesisi ve yeni kuşaklara demokrasinin içinde barındırdığı değerleri kazandırmanın önemi göz önüne alındığında öğretmenlerin bu konuda sürekli bilinçlendirilmesi gerekmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı ile eğitim sendikaları gibi sivil toplum örgütleri işbirliği yaparak demokratik değerler konusunda eğitimcilerin duyarlılıklarını artırıcı eğitimler, konferanslar düzenlemeli ve projeler geliştirmelidir. Ayrıca yeni yetişen öğretmenlerin demokratik sistem, demokratik tutum ve davranışların önemi konusunda farkındalık düzeyleri artırılmalıdır. Bu amaçla öğretmen yetiştiren programlarda konu ile ilgili dersler okutulmalı, öğretmenlik uygulamalarında demokratik davranışlar ile ilgili öğretmen adaylarına gözlemler yaptırılmalıdır. Bu çerçevede demokrasinin sınırsız özgürlük olmadığı aynı zamanda kişisel sorumluluk ve başkalarının haklarına saygıyı da içinde bulunduran bir değerler sistemi olduğu üzerinde durulmalıdır. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı ile il ve ilçelerdeki üst yöneticiler ve okul yöneticileri sınıftaki anti demokratik davranışlar konusunda duyarlı olmalıdır.

Çalışmamızda öğretmenlerin sınıf içi demokratik davranışları kendi görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Ancak sınıfta öğretmen davranışlarının öğrenciler tarafından nasıl algılandığı ile ilgili çalışmalar yapılmalıdır. Demokratik davranışlar konusunda veli ve okul yöneticilerinin görüşleri alınarak mevcut durumun daha sağlıklı bir şekilde ortaya çıkarılması sağlanabilir.

## KAYNAKÇA

- Arıdağ, N. Ç. (2011). Ahlak gelişimi. A. Kaya (Ed), *Eğitim psikolojisi*, Ankara: Pegem Akademi.
- Bayram, N. (2012). *Sosyal bilimlerde SPSS ile veri analizi*. Bursa: Ezgi Yayınevi.
- Bilgin, H. (1996). *Okulöncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin öğretmenlik tutumlarının incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Büyükkaragöz, S. & Kesici, Ş. (1996). Öğretmenlerin hoşgörü ve demokratik tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(3).
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirbolat, A. O. (1999). Demokrasi ve demokratik eğitim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 5(2).
- Durmuş, B., Yurtkoru, S. E. & Çinko, M. (2012). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Elkatmış, M. (2014). Okul kültüründe demokrasinin yeri. R. Turan, & K. Ulusoy, (Editörler), *Farklı yönleri ile değerler eğitimi* (ss. 41-76). Ankara: Pegem Akademi
- Genç, S. Z. & Güner, F. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesi'ne yönelik görüşleri (Çanakkale ili örneği). *Kastamonu Education Journal*.
- Gökçe, A. T. (2013). Yeni ekonomik düzen, M. Türkkahraman & İ. Keskin (Editörler), *Eğitim reformları ve eğitimin geleceği. eğitim sosyolojisi* (s. 249-271) Lisans Yayıncılık: İstanbul.
- Gutek, G. (2014). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*. (Nesrin Kale, Çev.) Ankara: Ütopya.
- Gültekin, M. (2012). Sosyal bilişsel öğrenme kuramları. B. Oral (Ed), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları*. Ankara: Pegem Akademi,
- Hotoman, D. (2010). Demokratik eğitim: Demokratik bir eğitim programı. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 3 (1).
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum, algı ve iletişim* (5. Baskı). İstanbul: Beykent Üniversitesi.
- Kaldırım, E. (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin demokrasi algıları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3).
- Kale, N. (1998). *Demokratik yaşama ustalığını kazandırmanın yolu demokratik bir eğitimden geçer*. VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Kitabı Cilt II, Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları.
- Karahan, T. F. & Sardoğan, M. E. (2011). Kişilik gelişimi. A. Kaya (Ed), *Eğitim psikolojisi*, Ankara: Pegem Akademi.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karatekin, K., Merey, Z. & Kuş, Z. (2013). Öğretmen adayları ve öğretmenlerin demokratik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2)
- Kayabaşı, Y. (2011). Öğretmen adaylarının davranışlarının demokratik sınıf ortamı açısından değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* 31 (2).
- Kiroglu, K. (2013). Is my social studies teacher democratic? *Egitim Arastirmalari – Eurasian Journal of Educational Research*, 50.
- Köse, E. (2009). Okul öncesi öğretmenlerinin demokrasi anlayışlarının değerlendirilmesi (Erzurum ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (3).
- Köten, E. (2013). Eğitim sosyolojisinin önemi. M. Türkkahraman & İ. Keskin (Editörler), *Eğitim reformları ve eğitimin geleceği. eğitim sosyolojisi*, Lisans Yayıncılık: İstanbul.
- Krech, D., Crutchfield, R.S. & Ballachey, E. L. (1983). *Cemiyet içinde fert* 1. Cilt. (M. Turhan, Çev.). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi
- Küçükahmet, L. (2000). *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar*. Nobel Yayınları, Ankara.
- Noddings, N. (2016). *Eğitim felsefesi* (R. Çelik, Çev.). Nobel Yayınları, Ankara.
- Özdaş, F., Ekinci, A., & Bindak, R. (2014). Öğretmenlerin demokrasiye ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3).

- Özalper, H. (2006). *Demokrasi ve matematik ilişkisinin incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen bilimleri Enstitüsü, Van.
- Pustu, Y. (2005). Yerel Yönetimler ve Demokrasi, *Sayıştay Dergisi*, 57.
- Samancı, O. & Yıldırım, G. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarına göre öğretim elemanlarının demokratik ve demokratik olmayan tutum ve davranışları *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1).
- Şahin, E. (2010). Platon ve Fârâbî’de aristokrasi. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 51(1).
- Taçman, M. (2009). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumları, [www.worldeducationcenter.org/index.php/cjes/article/.../6/9](http://www.worldeducationcenter.org/index.php/cjes/article/.../6/9). Erişim Tarihi: 30.12.2015
- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (2011). İlköğretim vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi (8. sınıf) öğretim programı, Ankara.
- Toper, T. (2007). *İlköğretim 2. kademede demokrasi eğitiminin: ikinci kademe öğretmenlerinin demokratik tutum ve davranışları sergileme düzeyi (Kars ili örneği)*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Tozlu, N. (1997). *Eğitim felsefesi*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Tunç, H. (2008). Demokrasi türleri ve müzakereci demokrasi kavramı. *Gazi Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 12 (1-2).
- URL-1  
[http://www.megep.meb.gov.tr/mte\\_program\\_modul/moduller\\_pdf/Gen%C3%A7lik%20D%C3%B6nemi.pdf](http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Gen%C3%A7lik%20D%C3%B6nemi.pdf). Erişim Tarihi: 17.03.2016.
- Yalçın, G. (2007). *Ortaöğretim öğretmenlerin sınıf yönetiminde gösterdikleri davranışların demokratikliğine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Yanıklar, C. & Elyıldırım, Ü, Y. (2004). Demokrasi eğitimi ve uygulamalar. *Çoluk Çocuk Aylık Anne ve Baba Eğitimci Dergisi*, 20-21 Mayıs.
- Yeşil, R. & Aydın, D. (2007). Demokratik değerlerin eğitiminde yöntem ve zamanlama. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*. Yıl: 11(2).
- Yöndem, Z. D. & Taylı, A. (2011). Bilişsel gelişim ve dil gelişimi. A. Kaya (Ed.), *Eğitim psikolojisi* (s. 73-118), (6. Baskı), Pegem Akademi, Ankara
- Yurtseven, R. (2003). *Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin demokratik tutumları*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi, Adana.



# AİLELERİN ZİHİN YETERSİZLİĞİ OLAN ÇOCUKLARIN ÖZELLİKLERİ VE EĞİTİMLERİYLE İLGİLİ BİLGİ DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİNE YÖNELİK ÖLÇME ARACININ GELİŞTİRİLMESİ

ACHIEVEMENT TESTS FOR THE EVALUATION OF INFORMATION AND SUPPORT  
NEEDS OF PARENTS TO CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES.

**Atilla CAVKAYTAR<sup>1</sup>**  
**Oktay Cem ADIGÜZEL<sup>2</sup>**  
**Esra CEYHAN<sup>3</sup>**

## Öz

Araştırma kapsamında, orta ve ağır derecede zihin yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin çocuklarının yetersizliklerine ilişkin bilgi düzeylerinin belirlenmesine yönelik geçerli ve güvenilir çoktan seçmeli bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında bilişsel düzeyde bir ölçme aracı geliştirilebilmesi için tarama modelinde bir araştırma desenlenmiştir. Çalışma iki temel aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada orta ve ağır derecede zihin yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin eğitim ihtiyaçlarına yönelik konulara ilişkin soru madde havuzu oluşturulmuş ve bu soruların kapsam geçerliği çalışması yapılmıştır. İkinci aşamada ise gönüllü aile grubu ile uygulanarak maddelerin güçlük ve ayırt edicilik analizleri ile güvenilirlik analizi gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda sekiz konu alanından oluşan 70 soruluk çoktan seçmeli bir test geliştirilmiştir. Test içerisinde yer alan maddeler ayırt edici, kolay-orta-zor soru maddeleri olarak her konu alanı altında birbirine yakın sayıda dağılmışlardır.

**Anahtar Kelimeler:** Ebeveyn eğitimi, özel eğitim, ölçme aracı, gereksinim analizi, ölçme-değerlendirme

## Abstract

The purpose of the study was to develop a valid and reliable achievement test for needs evaluation of parents who have children with intellectual disabilities. A descriptive research design was used. The number of items was determined by taking language and domain experts' opinions to examine the content validity of the draft achievement test which was prepared after literature review and pre-interviews with families. Discrimination index and difficulty index of the items was calculated after the achievement test was administered to the families. An achievement test consisting of 70 questions from eight units was developed and were spread into the 8 units under easy-medium and difficult questions.

**Keywords:** Parent education, special education, achievement test, need analysis, measurement and evaluation

<sup>1</sup>Anadolu Üniversitesi, [acavkayt@anadolu.edu.tr](mailto:acavkayt@anadolu.edu.tr)

<sup>2</sup>Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, [ocadiguzel@gmail.com](mailto:ocadiguzel@gmail.com)

<sup>3</sup>Anadolu Üniversitesi, [eceyhan@anadolu.edu.tr](mailto:eceyhan@anadolu.edu.tr)



## 1. GİRİŞ

Ülkemizde özel gereksinimi olan çocukların eğitimlerinin planlanması ve yürütülmesinin sağlanması amacıyla, 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname 1997 yılında yürürlüğe girmiştir. Bu kararnameye göre, özel gereksinimi olan çocuklar “özel eğitim gerektiren birey” terimi altında “çeşitli nedenlerle, bireysel özellikleri ve eğitim yeterlikleri açısından akranlarından beklenen düzeyde anlamlı farklılık gösteren birey” olarak tanımlanmıştır. Dünya Sağlık Örgütü istatistikleri, en yaygın görülen yetersizlik türlerini sırasıyla işitme kaybı, görme kaybı ve zihin yetersizlikler olarak sıralamakta ve yeni doğan bebeklerin, çocukların, ergenlerin ve gençlerin yaklaşık %9’unun bu yetersizlik durumundan etkilendiğini göstermektedir (Turnbull, Turnbull ve Wehmeyer, 2007). Özel gereksinimi olan bireylerin içerisinde en sık rastlanılan gruplardan birini ise zihin yetersizliği olan bireyler oluşturmaktadır. Zihin yetersizliği olan bireylerin Türkiye nüfusuna oranı %2.27 olarak kabul edilmektedir (Tekinarslan, 2008).

Zihin yetersizliği, zihin işlevlerde ve uyumsal davranışlarda gözlenen önemli düzeyde sınırlılıkların karakterize ettiği; bilişsel, sosyal ve pratik uyumsal becerilerde kendini gösteren bir yetersizlik türüdür. Bu yetersizlik 18 yaşından önce ortaya çıkmaktadır (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities-AAIDD, 2010). Zihin yetersizliği, zihin işlevlerdeki sınırlılık, zekâ testleriyle yapılan ölçümler sonucunda önemli derecede normalin altında performans gösterme durumu olarak tanımlanmaktadır. Zihin yetersizliği olan bireylere kazandırılması istenen hedefler ise kavramsal, sosyal ve pratik beceri alanları olarak sıralanmaktadır Bu becerilerin kazandırılmasında doğal ortamların önemi dikkate alındığında ailelerin katılımcı olmaları kaçınılmazdır. Aile katılımını sağlamanın ilk adımını ise ebeveynlerin çocuklarının davranış problemleri karşısında nasıl davranmaları gerektiği ve çocukların öğrenim süreçlerine nasıl bir katkı sağlayacakları oluşturmaktadır (Özen, Çolak ve Acar, 2002; Kohler, 1999; Kendall, 1998; 1996, Schulz, 1987). Ailelerin çocuklarına yardım edebilmeleri ve yaşam kalitelerini yükseltebilmeleri için, özellikle, beceri öğretimi, davranış yönetimi ve evdeki eğitim programları için eğitici hizmet ve kaynaklar sunulması oldukça önemlidir (Berger ve Riojas-Cortez, 2004). Ailelerin, çocuğun gelişimindeki önemini vurgulayan, çocuklarının eğitim sürecinde aktif rol alan ailelerin çocuklarıyla yaşadıkları iletişim problemlerini azalttığını gösteren alanyazında pek çok araştırma bulunmaktadır (Akköse, 2008; Ardıç, 2008; Batu, 2008; Çuhadar, 2008; Altunel, 2007; Odluyurt, 2007). Bu araştırmalar ayrıca, eğitim alan aileler tarafından çocuklara yapılan öğretimin, çocukların gelişimini daha olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bu nedenle, ailelerin, zihin yetersizliğe sahip çocuklarının bireysel özelliklerini tanıyabilmeleri, hukuki hakları üzerine daha fazla bilgi alabilmeleri ve kamu ile özel sektör tarafından kendilerine sunulan imkânlardan haberdar olabilmeleri için bu yönde bilgi gereksinimlerinin karşılanması büyük önem taşımaktadır. Alanyazında bulunan araştırmalar, ailelere yönelik verilen eğitimlerin anne ve babaların kaygı ve stres düzeylerini azalttığı, yetersizliği kabul süreçlerine olumlu katkı sağladığını göstermektedir. (Hunfeld, Tempels, ve Passchier, 1999; Pelchat, Bisson, Ricard, Perreault ve Bouchard, 1999 Çetinkaya, 1997).

Aile üyelerinin gereksinimlerinin değerlendirilmesinin temel amacı, ailelerin zihin yetersizlikten etkilenmiş çocuklarının eğitimine katılımını sağlamak, çocuğa ve aileye sunulacak hizmetlerin türü, içeriği ve niteliğini belirlemektir (Akçamete ve Kargın, 1996; Bailey ve Simeonsson, 1988; Varol, 2006). Bu amaçla öncelikle ailenin zihin yetersizlikten etkilenmiş çocukları olduğunu öğrendikleri andan itibaren yaşadıkları sorunların saptanması, ailelerin gereksinimleriyle birlikte güçlü yanları, kaynakları ve desteklerinin belirlenmesi gerekmektedir (Bennett, Lingerfelt ve Nelson, 1990). Aileleri bilgilendirmeye yönelik aile

eğitimi programları yüzyüze eğitim ya da uzaktan eğitim programlarının uygulanmasıyla gerçekleştirilebilmektedir (Cavkaytar, 2013). Aile eğitimi programlarının geliştirilmesinde, öncelikle hedef kitlenin, çocukların ve ailelerin özelliklerinin çok iyi tanınması gerekmektedir. Yapılan araştırmalar, ebeveynlerin; yetersizliğin doğası ve özellikleri, yasal hakları, öğretim strateji ve yöntemleri, davranış problemleri ve iletişim konularında bilgi gereksinimlerinin ön plana çıktığını göstermektedir (Çetinkaya ve Öz, 2000, Bernstein ve Barta, 1988). Benzer şekilde, Cavkaytar, Ceyhan, Adıgüzel, Uysal ve Garan (2012) tarafından gerçekleştirilen bir başka çalışmada ailelerin bilgi gereksinimleri olarak; zihin yetersizliği olan çocukların özellikleri; kabul etme süreci; kişisel gelişim; sosyal destek ağları; çocuk sağlığı; çocukla çalışma becerileri; geleceğe hazırlanma ve yasal düzenlemeler ile ilgili bilgiler olduğu tespitleri yapılmıştır.

Türkiye’de ailelerin, zihin yetersizliği olan çocuklarıyla ilişkili bilgi gereksinimlerini belirlemeye yönelik bazı ölçek çalışmaları yapılmıştır. Bu çalışmalar içerisinde Bailey ve Simeonsson (1988) tarafından geliştirilen ve Sucuoğlu (1995) tarafından çeviri, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan ölçek öncü çalışmalardan biri olarak kabul edilmektedir. Bu ölçme aracı daha sonra Akçamete ve Kargın (1996) tarafından işitme engelli çocuğa sahip annelerin gereksinimlerini belirleme çalışmasında kullanılmıştır. Araştırmalar genel olarak incelendiğinde ise, alanyazında bulunan araştırmaların önemli bir kısmı, ailelerin özellikle yetersizliğin doğası, öğretim süreçleri ve sosyal destek alanlarında gereksinimlerinin bulunduğunu göstermektedir.

Ailelerin bilgi gereksinimlerini karşılama amacıyla geliştirilecek eğitim programlarının işlevsel olabilmesi için programın amaçları, içeriği, öğrenme-öğretme ile ölçme ve değerlendirme süreçlerinin gerçek eğitim gereksinimleri üzerine yapılandırılması büyük önem taşımaktadır. Bu süreçte kullanılacak veri toplama araçlarının geçerli ve güvenilir olması, elde edilen verilerinde doğru olmasına ve eğitim programının da gerçekçi gereksinimlere dayalı olarak geliştirilmesine imkân sağlar. Eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesinde gözlem ve görüşme teknikleri kullanılarak; ölçek, anket ve envanterler uygulanarak ya da doğal ortamlarda ailenin bir bütün olarak değerlendirilmesine olanak tanıyan çevresel değerlendirme yaklaşımı temel alınarak hem ailelerin çocuklarının gelişimini destekleyebilmeleri hem de her bir aile üyesinin rollerini, görevlerini ve bir birey olarak yaşamlarını sürdürmeleri için gereksinimlerinin neler olduğu hakkında bilgi sahibi olunabilir (Bennett vd., 1990).

Bir eğitim programı kapsamında, bireylerin bilişsel hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesinde en sık başvurulan ölçme araçları ise bilgi testleridir. Bilişsel düzeyde ölçüm yapan bu testler, eğitim programlarının geliştirilmesi çalışmalarının yanı sıra eğitim programlarının etkililiğinin değerlendirilmesinde de kullanılabilir. Hedef kitle özelliklerine bağlı olarak çoktan seçmeli sorular ile yapılandırılan bilgi testleri ise ihtiyaç analizi çalışmalarında kullanılmaya olduğuça elverişlidirler. Sorulara verilen yanıtlar ile hedef kitlenin, hangi alanlarda bilgi ihtiyacının bulunduğu, açık olarak ortaya konmaktadır. İhtiyaç analizi, mevcut durum ile istenen durum arasındaki farkın analizi olduğu için, test soruları ile bireylerin “ne bildikleri?” ve “ne bilmedikleri” tespit edilerek, “neyi bilmeleri gerektiği” konusunda fikir vermektedir (Adıgüzel, 2016).

Yapılan araştırmalar, özel eğitim alanında gerek ebeveynlerin gerekse de bu alanda tüm çalışanların eğitim gereksinimleri olduğunu ortaya koymaktadır. Günümüzde özellikle ailelere yönelik eğitim destekleri giderek artmaktadır. Buna karşın, eğitimin hedeflerinin doğru gereksinimler üzerine yapılandırılabilmesi için bilişsel düzeye yönelik ölçme araçları özel eğitim alanında olduğuça sınırlı sayıdadır.

Araştırma kapsamında, ailelerin orta ve ağır derecede zihin yetersizliği olan çocukların özellikleri ve eğitimleriyle ilgili bilgi düzeylerinin belirlenmesine yönelik geçerli ve güvenilir çoktan seçmeli bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Gerçekleştirilen bu araştırma, alana özgün bir ölçme aracı kazandırması bakımından da önem taşımaktadır.

## 2. YÖNTEM

Çalışma kapsamında bilişsel düzeyde bir ölçme aracı geliştirilebilmesi için tarama modelinde bir araştırma desenlenmiştir. Çalışma iki temel aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada orta ve ağır derecede zihin yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin eğitim ihtiyaçlarına yönelik konulara ilişkin soru madde havuzu oluşturulmuş ve bu soruların kapsam geçerliği çalışması yapılmıştır. İkinci aşamada ise gönüllü aile grubu ile uygulanarak maddelerin güçlük ve ayırt edicilik analizleri ile güvenilirlik analizi gerçekleştirilmiştir.

### 2.1. Birinci Aşama: Ölçme Aracının Kapsam Geçerliliği

Bu aşamada; öncelikle, orta ve ağır derecede zihin yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin eğitim ihtiyaçlarına yönelik konu alanlarının belirlenmesi için çalışmalar yapılmıştır. Bu doğrultuda, hedef kitlenin özellikleri ve ihtiyaç analizi yapılacak konu hakkında derinlemesine bir alanyazın taraması yapılmış ve aileler ile ilgili araştırmalar dikkate alınarak taslak konu alanları belirlenmiştir. Bu çalışma doğrultusunda, resmi dokümanlar, ailelere yönelik gerçekleştirilmiş eğitimler, eğitim ihtiyacına yönelik lisansüstü çalışmalar, araştırma raporları incelenmiş ve tespit edilen konu başlıkları gruplandırılmıştır. Bu araştırma sonucunda, ebeveynlerin: engelin doğası; yasal haklar; sosyal destekler; tıbbi destekler; problem çözme; karar verme; zaman yönetimi; iletişim kurma; çocuklarının dil gelişimini teşvik etme; çocuğun benlik algısını güçlendirme; disiplin; çocuğun yetersizliğinin nedenleri konularında bilgiye gereksinim duydukları görülmüştür (Günsel, 2010; Arslantürk, 2009; Akıncı, 2007; Berger ve Riojas-Cortez, 2004; Batu, 2003; Özen ve Kırcaali-İftar, 2000; Evcimen, 1996; Sucuoğlu, 1995; Bernstein ve Barta, 1988).

Alanyazın taramasına ilave olarak, araştırma projesi kapsamında orta ve ağır derecede zihin yetersizliği çocuğu ebeveynler ile yarı-yapılandırılmış bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler orta ve ağır derecede zihin yetersizliği olan çocuğa sahip 38 ebeveyn ile gerçekleştirilmiştir. Ebeveynlerin yarısını anneler, yarısını ise babalar oluşturmuştur. Ebeveynlerin yaşları 30 ila 60 arasında değişmekte olup yaş ortalaması 42.68'dir. Katılımcıların 13'ü eski sistemde yer alan beş yıllık ilkökul mezunu, 8'i ortaokul mezunu, 10'u lise mezunu, 4'ü ise yüksekokul mezunudur. Katılımcıların 3'ü eğitim düzeylerini belirtmemişlerdir. Katılımcıların tamamı eşleri ve çocuklarıyla birlikte yaşadıklarını belirtmişlerdir. Hanedeki kişi sayıları 3 ila 6 arasında değişmekle birlikte, genellikle iki çocuklu ailelerden oluşmuşlardır. Katılımcıların iş durumları incelendiğinde annelerin çoğunlukla işsiz oldukları, babaların ise işçi ve emekli oldukları görülmüştür. Ebeveynlere, çocuklarının engel türünün doğası, yaşadıkları zorluklar, ihtiyaç duydukları bilgi ve beceriler hakkında sorular sorulmuş, verilen yanıtlar doğrultusunda sondaj sorular kullanılarak daha derinlemesine bilgiler alınmaya çalışılmıştır. Görüşmeler 45 dakika ile 1 saat arası sürmüş ve ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Bu görüşme analizi sonucunda da alanyazın taramasında ulaşılan sonuçlara benzer bulgular elde edilmiştir.

Gerek alanyazın taramasından ve gerekse de yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular doğrultusunda sekiz konu başlığı ve bunlara bağlı alt başlıklar belirlenmiştir. Bu konular tablo 1'de gösterilmiştir. Örneğin, tabloda yer alan 6 nolu "Çocukla çalışma becerilerinin kazandırılması" başlığı altında bilgi ihtiyaçları 4 alt başlık olarak yapılandırılmış ve bunlar "beceri öğretimine yönelik"; "okulda ki çalışmaların evde desteklenmesine yönelik"; "davranış kontrolü/değiştirmeye yönelik" ve "sosyal becerilerin öğretimine yönelik"

bilgi ihtiyaçları olarak gruplandırılmışlardır. Bu şekilde gruplandırılan her bir konu alanından soru üretebilmek amacıyla 5'i özel eğitim alanında 1'ise sağlık alanında uzman 6 öğretim elemanından oluşan bir soru yazma ekibi oluşturulmuştur. Her bir konu alanından sorumlu uzmanlar, konuları başlıklar ve alt başlıklar halinde sınıflandırmışlardır. Ölçme aracı sorularının kapsam geçerliliğinin sağlanabilmesi için tüm başlık ve alt başlıkları içeren genel bir belirtke tablosu oluşturulmuştur. Belirtke tablosunda satırlara konu başlıkları, sütunlara ise Bloom'un eğitimin hedefleri ile ilgili bilişsel süreç basamakları yazılmıştır. Buna ilave olarak, sorular uzman deneyimine bağlı olarak zor, orta ve kolay olarak sınıflandırılmışlardır. Ölçme aracının kapalı uçlu çoktan seçmeli sorulardan oluşturulması nedeniyle, Bloom'un eğitimin hedefleri ile ilgili bilişsel alanın aşamalı sınıflamasının bilgi, kavrama, analiz ve uygulama düzeylerinde çoktan seçmeli (dört çeldiricili) sorular oluşturulmuştur. Ailelerin eğitim düzeyleri dikkate alınarak, soruların anlaşılır olabilmesi için kısa cümleler ve soru kökleri tercih edilmiştir. Uzmanlar bu belirtke tablosunu dikkate alarak ve hedef kitle özelliklerini de gözetererek çoktan seçmeli sorularını yazmışlardır. Çalışma sonrası, uzmanlar tarafından toplam 160 soru önerilmiştir. Üretilen bu sorular konu alanlarına göre sınıflandırılarak belirtke tablosu içerisine yerleştirilmiştir. Soruların konularına göre dağılımları Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Alan uzmanları tarafından hazırlanan soruların konulara göre dağılımı

Üniteler	Soru Sayısı
1. Zihin Yetersizliğinin Doğası ve Zihin Yetersizliği Olan Çocuklar	20
2. Kabul Etme Süreci	15
3. Kişisel gelişim	35
4. Sosyal Destek Ağları	20
5. Çocuk Sağlığı	15
6. Çocukla Çalışma Becerileri	25
7. Geleceğe Hazırlanma	15
8. Yasal Düzenlemeler	15
<b>Toplam</b>	<b>160</b>

Alan uzmanları tarafından üretilen ve Tablo 1'de görülen sorular, araştırmacılar tarafından incelenmeye alınmıştır. Bu çalışma için öncelikli olarak araştırma ekibi üyelerinden, birbirlerinden bağımsız olarak hazırlanmış olan tüm soruları: anlaşılabilirlik, güçlük düzeyi, konu alanını örnekleme durumu, hedef kitleye uygunluk, konu alanına uygunluk ölçütleri ve bilişsel alan düzeyleri doğrultusunda incelemeleri istenmiştir. İnceleme sonrasında uzlaşma toplantısı yapılarak tüm sorular yeniden tartışılmış ve ölçütleri karşılamadığı düşünülen sorular ölçme aracından çıkarılmışlardır. Çalışmada konu alanları ile ilişkili soru maddelerinin ölçme aracı içerisinde birbirlerine yakın sayıda yer almasına dikkat edilmiştir. Dolayısıyla, madde analizi sonrasında çıkarılacak soruların belirlenmesi ile her konu alanını temsil eden eşit sayıda soru maddesine ulaşılması hedeflenmiştir. İncelemeler sonrasında 28 soru çıkarılarak 8 ünite için toplam 132 sorulu çoktan seçmeli bir ölçme aracı oluşturulmuştur. Hazırlanan sorular Türkçe dil uzmanlarına gönderilerek yazım ve anlatım yönünden yeniden gözden geçirilmiş ve güvenilirlik çalışması öncesi son hali verilmiştir. Güvenirlik çalışması öncesi soru dağılımları ve soru numaraları Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2.** Araştırma ekibinin uzlaşması sonrası hazırlanan soruların dağılımı

Üniteler	Soru sayısı ve numaraları
1. Zihin Yetersizliğinin Doğası ve Zihin Yetersizliği Olan Çocuklar	21 (1-21 arası sorular)
2. Kabul Etme Süreci	13 (22-34 arası sorular)
3. Kişisel gelişim	29 (35-63 arası sorular)
4. Sosyal Destek Ağları	18 (64-73 arası sorular)
5. Çocuk Sağlığı	10 (74-91 arası sorular)
6. Çocukla Çalışma Becerileri	19 (92-110 arası sorular)
7. Geleceğe Hazırlanma	11 (111-121 arası sorular)
8. Yasal Düzenlemeler	11 (122-132 arası sorular)
<b>Toplam</b>	<b>132</b>

## 2.2. İkinci Aşama: Ölçme Aracının Madde Analizi

### Katılımcılar

Hazırlanan taslak ölçme aracının madde analizleri için, araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 80 anne/babaya ulaşılabilmektedir. Katılımcılar özel rehabilitasyon merkezine devam eden, orta ve ağır derecede zihin yetersizliği tanısı almış çocukların anne babalarından oluşmaktadır. Ölçme aracının geliştirilmesi amaçlı yapılan uygulamada, katılımcılardan herhangi bir kimlik bilgisi istenmemiştir.

### Uygulama ve Veri Analizi

Çoktan seçmeli 132 maddeden oluşan taslak ölçme aracı gönüllü ailelere tek oturumda rehber eşliğinde uygulanmış ve madde analizleri gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonrası, her bir soru maddesine ait ayırt edicilik indeksi, güçlük indeksi ve eşdeğer yarılar korelasyon katsayısı ile madde iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır.

### *Madde ayırt edicilik indekslerinin hesaplanması (d)*

Madde ayırt edicilik indeksi, alanyazında, testin ölçmeyi amaçladığı özelliğe yüksek ve düşük düzeyde sahip olan bireyleri ayırt etme gücü olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk ve diğ., 2010). Madde ayırt edicilik indeksi, soru maddesinin yanıtını bilen ile bilemeyen bireyleri ayırma gücü olarak da tanımlanmaktadır (Özçelik, 2013). Madde ayırt edicilik indeksi -1 ile +1 arasında değişebilir. Bu değer negatif olması, maddenin ölçülen özellik bakımından bireyleri ters ayırt ettiğini gösterir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010). Bilgi testi maddelerinin ayırt edicilikleri, testin toplam puanlarına göre oluşturulan alt %27 ve üst %27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların analizi, bağımsız örneklem t testi ve madde-toplam puan korelasyonları ile belirlenebilmektedir (Adıgüzel, 2016). Madde ortalama puanları arasındaki farkların bağımsız örneklem t-testi kullanılarak ayırt edicilik analizlerinin yapılması durumunda, "t" değerinin negatif olmaması ve  $p < .05$  düzeyinde olması istenir (Alpar, 2012, Akt. Adıgüzel, 2016). Bu çalışmada alt %27 ve üst %27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların analizi yöntemi benimsenmiştir. Bu yöntem, uygulama grubunu, testin genelinden aldıkları toplam puan ortalamasına göre iki ayrı gruba ayırmakta ve gerek ayırt edicilik indeksinin hesaplanmasında gerekse de madde güçlük indeksinin hesaplanmasında kolaylık sağlamaktadır (Adıgüzel, 2016). Çalışma kapsamında gerçekleştirilen uygulama sonrasında, madde ayırt edicilik indeksi negatif değer alan soru maddeleri, maddenin ölçülen özellik bakımından bireyleri ters ayırt ettiğini gösterdiği için test soruları arasından çıkarılmıştır, madde analizlerinin gerçekleştirilebilmesi için ailelerin test

puanları büyükten küçüğe doğru sıralanmış ve üst %27 ve alt %27 olarak iki kategori oluşturulmuştur. Alt ve üst grubu oluşturan ailelerin vermiş oldukları cevaplara göre ölçme aracındaki her bir maddenin ayırt edicilik indeksi hesaplanmıştır.

Madde ayırt edicilik analizi aşamasında indeks değerleri 0,05 üstünde olan maddeler düşük ayırt edici olduğu kabul edilerek ölçme aracına dâhil edilmemişlerdir.

### ***Madde güçlük indekslerinin hesaplanması (p)***

Madde güçlük indeksi (p), yetenek testleri, başarı testleri gibi bilgi ve becerilerin ölçüldüğü testlerde yer alan maddelerin doğru cevaplanma oranını göstermektedir. Madde güçlük indeksi 0'a yakın olan soru maddeleri zor, 1'e yakın olan soru maddeleri ise kolay madde olarak kabul edilmektedir (Tekin, 2000). Ölçme aracı için bu genişlik 0.20 ile 0.80 arası olarak kabul edilmiştir (Özçelik, 1992).

Madde güçlük indeksi, alt %27 ve üst %27'lik grup yöntemi kapsamında, üst grupta doğru cevaplayanların sayısına, alt grupta doğru cevaplayanların sayısı eklenmiş ve grubun %54'üne oranı alınmıştır (Turgut ve Baykul, 2012). Analiz aşamasında zorluk derecesi 0.20'nin altında olan maddeler çok zor, 0.80'in üstünde olanlar ise çok kolay soru olarak nitelendirilmişlerdir. Madde güçlük indeksleri sınıflandırılırlarken:  $0,20 \leq p \leq 0,40$  arası maddeler zor;  $0,41 \leq p \leq 0,60$  arası maddeler orta;  $0,61 \leq p \leq 0,80$  arası maddeler kolay olarak değerlendirilmişlerdir (Adıgüzel, Özudoğru, 2013).

### ***Test güvenilirlik katsayısı***

Geliştirilen bilgi testinin güvenilirlik katsayıları için Cronbach Alpha ve Spearman Brown testleri kullanılmıştır. Cronbach Alpha ile hesaplanan iç tutarlılık katsayısının 0.70 ve daha yüksek olması test puanlarının iç tutarlılığı için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2010). Geliştirilen bilgi testinin güvenilirlik katsayısı ise eşdeğer yarılar yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Bu doğrultuda Spearman Brown korelasyon katsayısı raporlanmıştır.

## **3. BULGULAR**

Ölçme aracı sorularının madde ayırt ediciliğine ve madde güçlüğüne ilişkin gerçekleştirilen alt ve üst %27'lik gruplar için analiz sonuçları Tablo 3'de gösterilmiştir.

**Tablo 3.** Ölçme aracı madde analizleri

SM	t	d	p	SM	t	d	p	SM	t	d	p	SM	t	d	p
1	0,00	0,00	0,00	34	5,29	0,00	0,73	67	0,00	1,00	0,49	100	6,53	0,00	0,57
2	0,58	0,57	0,60	35	2,49	0,02	0,44	68	1,84	0,07	0,40	101	1,50	0,14	0,38
3	3,3	0,00	0,58	36	4,06	0,00	0,48	69	0,00	1,00	0,76	102	2,38	0,02	0,24
4	3,40	0,00	0,31	37	2,20	0,03	0,36	70	1,50	0,14	0,53	103	3,05	0,00	0,30
5	3,05	0,00	0,60	38	5,10	0,00	0,50	71	1,89	0,07	0,36	104	4,79	0,00	0,27
6	3,43	0,00	0,84	39	2,94	0,01	0,52	72	5,35	0,00	0,73	105	0,00	1,00	0,20
7	2,47	0,02	0,74	40	5,35	0,00	0,64	73	3,76	0,00	0,80	106	0,00	1,00	0,26
8	4,34	0,00	0,41	41	4,16	0,00	0,76	74	0,29	0,77	0,34	107	1,79	0,08	0,47
9	-0,29	0,77	0,49	42	6,08	0,00	0,64	75	0,40	0,69	0,12	108	1,48	0,15	0,47
10	5,10	0,00	0,59	43	3,56	0,00	0,67	76	-3,10	0,00	0,13	109	7,09	0,00	0,67
11	2,46	0,02	0,44	44	4,20	0,00	0,62	77	-0,93	0,36	0,28	110	14,85	0,00	0,56
12	3,56	0,00	0,73	45	3,05	0,00	0,36	78	7,09	0,00	0,60	111	8,90	0,00	0,62
13	7,09	0,00	0,65	46	15,20	0,00	0,59	79	4,49	0,00	0,71	112	-0,36	0,72	0,23
14	3,20	0,00	0,77	47	5,16	0,00	0,66	80	4,34	0,00	0,64	113	9,84	0,00	0,37
15	0,89	0,38	0,60	48	1,50	0,14	0,44	81	5,35	0,00	0,71	114	1,11	0,28	0,24

16	3,78	0,00	0,79	49	5,29	0,00	0,62	82	4,34	0,00	0,57	115	6,44	0,00	0,37
17	2,76	0,01	0,77	50	5,75	0,00	0,49	83	6,53	0,00	0,58	116	2,83	0,01	0,40
18	7,53	0,00	0,59	51	0,66	0,51	0,21	84	2,16	0,04	0,41	117	1,89	0,07	0,16
19	0,00	1,00	0,23	52	1,04	0,31	0,14	85	2,49	0,02	0,37	118	3,78	0,00	0,47
20	5,86	0,00	0,59	53	4,65	0,00	0,57	86	4,06	0,00	0,51	119	1,42	0,16	0,12
21	2,53	0,02	0,59	54	4,34	0,00	0,77	87	2,13	0,04	0,47	120	1,65	0,11	0,29
22	2,12	0,04	0,51	55	3,63	0,00	0,43	88	4,11	0,00	0,65	121	7,09	0,00	0,65
23	6,08	0,00	0,73	56	5,16	0,00	0,58	89	3,3	0,00	0,53	122	5,10	0,00	0,51
24	12,11	0,00	0,64	57	1,50	0,14	0,51	90	3,78	0,00	0,58	123	5,51	0,00	0,70
25	2,16	0,04	0,51	58	2,46	0,02	0,51	91	7,53	0,00	0,59	124	6,74	0,00	0,62
26	3,42	0,00	0,33	59	3,78	0,00	0,37	92	6,74	0,00	0,64	125	2,20	0,03	0,34
27	3,78	0,00	0,69	60	3,21	0,00	0,49	93	-1,11	0,28	0,15	126	0,29	0,77	0,49
28	2,94	0,01	0,60	61	3,21	0,00	0,55	94	5,85	0,00	0,66	127	3,78	0,00	0,55
29	3,05	0,00	0,36	62	0,70	0,49	0,28	95	3,21	0,00	0,35	128	2,38	0,02	0,33
30	0,00	1,00	0,31	63	1,89	0,07	0,19	96	4,57	0,00	0,31	129	3,56	0,00	0,74
31	4,79	0,00	0,73	64	6,08	0,00	0,69	97	3,61	0,00	0,51	130	0,86	0,39	0,15
32	2,87	0,01	0,64	65	4,57	0,00	0,48	98	9,72	0,00	0,41	131	1,56	0,13	0,69
33	2,60	0,01	0,70	66	9,84	0,00	0,63	99	0,32	0,75	0,22	132	2,83	0,01	0,53

Uygulama sonrasında, bilgi testinin Cronbach Alpha değeri 0,94; eşdeğer yarılar yöntemine göre ise Spearman-Brown korelasyon katsayısı 0,79 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, geliştirilen testin, iç tutarlığının ve iki yarı ilişkisinin yüksek olduğunu göstermiştir.

Tablo 3’de verilen madde ayırt edicilik ve madde güçlük indeksleri incelenerek ayırt edici ve kolay-orta-zor sorulardan oluşan soruların ölçme aracında yer almasına dikkat edilmiştir. Bu doğrultuda, öncelikle ayırt edicilik indekslerine bakılmış ve tabloda “t” değerine karşılık gelen “sig.” anlamlılık değerleri incelendiğinde “t” değeri negatif olan maddeler ile “sig.>.05” olan maddeler bilgi testi içerisinde güçlük indekslerine bakılmaksızın ölçme aracından çıkarılmışlardır. Kalan maddeler arasında güçlük indekslerine bakılarak her bir üniteden birbirine eşit sayıda ayırt ediciliği en yüksek kolay-orta ve zor sorular seçilmişlerdir.

Birinci konu alanı sorularına ait (1-21 arası sorular) madde analizleri incelendiğinde, öncelikle ayırt edicilik indekslerine bakılmış ve “t” değeri negatif olan maddeler ile “sig.>.05” olan maddeler (m1; m2; m9; m15; m19) ölçme aracından çıkarılmıştır. Kalan maddeler arasında güçlük indekslerine bakılarak ayırt ediciliği en yüksek kolay-orta ve zor sorular seçilmişlerdir. İnceleme sonucunda 3 kolay (m12; m17; m18), 6 orta güçlükte (m3; m8; m10; m11; m18; m20) ve 1 zor (m4) olmak üzere toplamda 10 soru ölçme aracına dâhil edilmiştir.

İkinci konu alanı sorularına ait (22-34 arası sorular) madde analizleri incelendiğinde, “t” değeri negatif olan maddeler ile “sig.>.05” olan 1 madde (m30) ölçme aracından çıkarılmıştır. Madde güçlük indekslerine bakılarak ayırt ediciliği en yüksek kolay-orta ve zor sorular arasından 5 kolay (m23; m28; m31; m32;m34), 3 orta güçlükte (m22; m25; m28) ve 2 zor (m26; m29) olmak üzere toplamda 10 soru ölçme aracına dâhil edilmiştir.

Üçüncü konu alanı sorularına ait (35-63 arası sorular) madde analizleri incelendiğinde, “t” değeri negatif olan maddeler ile “sig.>.05” olan 6 madde (m48; m51; m52; m57; m62; m63) ölçme aracından çıkarılmıştır. Güçlük indekslerine bakılarak ayırt ediciliği en yüksek kolay-orta ve zor sorular arasından 3 kolay (m41; m47; m54), 4 orta güçlükte (m38; m46; m50; m53) ve 3 zor (m45; m55; m59) olmak üzere toplamda 10 soru ölçme aracına dâhil edilmiştir.

Dördüncü konu alanı sorularına ait (64-73 arası sorular) madde analizleri incelendiğinde, “t” değeri negatif olan maddeler ile “sig.>.05” olan 5 madde (m67; m68; m69; m70; m71) ölçme aracından çıkarılmıştır. Güçlük indekslerine bakılarak ayırt ediciliği en

yüksek kolay-orta ve zor sorular arasından 4'ü kolay (m64; m66; m72; m73), 1'i orta güçlükte (m65) olan toplamda 5 soru ölçme aracına dâhil edilmiştir.

Beşinci konu alanı sorularına ait (74-91 arası sorular) madde analizleri incelendiğinde, “t” değeri negatif olan maddeler ile “sig.>.05” olan 4 madde (m74; m75; m76; m77) ölçme aracından çıkarılmıştır. Güçlük indeksleri incelendiğinde  $0,20 \leq p \leq 0,40$  arasında bulunan zor soru olarak sadece 1 sorunun (m85) kaldığı görülmüştür. Bununla birlikte 3 kolay (m78; m81; m89) ve 6 orta güçlükte (m82; m84; m86; m87; m90; m91) soru ile toplamda 10 soru ölçme aracına dâhil edilmiştir.

Altıncı konu alanı sorularına ait (92-110 arası sorular) madde analizleri incelendiğinde, “t” değeri negatif olan maddeler ile “sig.>.05” olan 6 madde (m93; m99; m101; m105; m106; m108) ölçme aracından çıkarılmışlardır. Güçlük indekslerine bakılarak ayırt ediciliği en yüksek kolay-orta ve zor sorular arasından 3 kolay (m92; m94; m109), 4 orta güçlükte (m97; m98; m100; m110) ve 3 zor soru (m95; m96; m104) olmak üzere toplamda 10 soru ölçme aracına dâhil edilmişlerdir.

Yedinci konu alanı sorularına ait (111-121 arası sorular) madde analizleri incelendiğinde, “t” değeri negatif olan maddeler ile “sig.>.05” olan 4 madde (m112; m114; m119; m120) ölçme aracından çıkarılmıştır. Ayırt ediciliği düşük maddenin çıkarılmasından sonra kalan tüm maddeler güçlük indekslerine bakılarak 2'si kolay (m111; m121), 2'si orta güçlükte (m116; m118) ve 3'ü zor soru (m113; m115; m117) olmak üzere toplamda 7 soru ölçme aracına dâhil edilmişlerdir.

Sekizinci konu alanı sorularına ait (122-132 arası sorular) madde analizleri incelendiğinde, t” değeri negatif olan maddeler ile “sig.>.05” olan 3 madde (m126; m130; m131) ölçme aracından çıkarılmıştır. Kalan tüm maddeler güçlük indekslerine göre 3'ü kolay (m123; m124; m129), 3'ü orta güçlükte (m122; m127; m132) ve 2'si zor soru (m125; m128) olmak üzere toplamda 8 soru ölçme aracına dâhil edilmişlerdir.

**Tablo 4.** Ayırt edici ve farklı güçlük düzeylerindeki ölçme aracı sorularının konu alanlarına göre dağılımı

Üniteler	Kolay	Orta	Zor	Toplam
1. Zihin Yetersizliğinin Doğası ve Zihin Yetersizliği Olan Çocuklar (1-21)	12-17-18	3-8-10-11-18-20	4	10
2. Kabul Etme Süreci (22-34)	23-28-31-32-34	22-25-28	26-29	10
3. Kişisel gelişim (35-63)	41-47-54	38-46-50-53	45-55-59	10
4. Sosyal Destek Ağları (64-73)	64-66-72-73	65		5
5. Çocuk Sağlığı (74-91)	78-81-89	82-84-86-87-90-91	85	10
6. Çocukla Çalışma Becerileri (92-110)	92-94-109	97-98-100-110	95-96-104	10
7. Geleceğe Hazırlanma (111-121)	111-121	116-118	113-115-117	7
8. Yasal Düzenlemeler (122-132)	123-124-129	122-127-132	125-128	8
<b>Toplam</b>	26	29	15	70



Tablo 4’de de görüldüğü gibi, 8 konu alanı kapsamında yapılandırılan bilgi düzeylerini değerlendirme çoktan seçmeli testinde, kolay, orta ve zor kategorilerinde en yüksek ayırt edicilik indeksine sahip sorulara yer verilmiştir. Her ünitenin birbirine yakın soru ile temsil edilmesi, her bir ünite alanında etkili olarak ölçüm yapılmasına da imkân sağlamıştır.

#### 4. TARTIŞMA

Özel gereksinimi olan çocuk ailelerinin bilgi gereksinimleri, ailelere sunulan hizmetlerin niceliğine ve niteliğine göre, aynı zamanda da yaşanan kültüre göre farklılaşabilmektedir. Turnbull ve Turnbull tarafından geliştirilen “Aile Bilgi Tercih” Envanterinde aile gereksinimleri, evde çocukla öğretim yapma, çocuğun durumunu destekleme ve uzmanlarla çalışma, geleceğe ilişkin planlar yapma, ailenin tamamının rahatı ve yaşamdan daha fazla keyif almasına yardım etme ve daha fazla yardım bulma ve kullanma olmak üzere beş başlıkta gruplanmıştır (Turnbull, Erwin, Soodak ve Shogren, 2011). Bu ölçme aracının geliştirilmesine kaynaklık eden çalışmada ise aile bilgi gereksinimleri, sosyal destek ağları, kişisel gelişim, çocukla çalışma becerilerinin kazandırılması, kabul süreci, çocuk sağlığı, özel eğitim programları ve okul uygulamalarına ilişkin bilgiler olarak belirlenmiştir (Cavkaytar, vd., 2012). Aile bilgi gereksinimlerine odaklanan pek çok çalışmada da aile gereksinimlerinin benzer olduğu gözlenmiştir. Türkiye’de, orta ve ağır derecede zihin yetersizliği olan çocuk ailelerinin bilgi düzeylerini belirleyen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi amacıyla oluşturulan 70 soruluk bu çoktan seçmeli test, zihin yetersizliği olan çocuğa sahip ailelerin çocuklarına ilişkin gereksinim duydukları bilgileri veya kendilerine verilen eğitim hizmetleri sonucunda bilgi düzeylerindeki değişimi belirlemeyi amaçlayan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır. Sekiz ünite üzerine kurgulanan 70 soruluk bu ölçme aracının, aileler ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşme analizlerine ve alanyazına dayalı olarak aile gereksinimleri yönünde geliştirilmesinin ölçme aracının etkililiği açısından önem taşımaktadır. Bununla birlikte benzer güçlük derecesine sahip sorulardan oluşan bir aracın, bireyler arasındaki farkları, bilgi gereksinimlerini veya eğitimin etkililiğini ortaya koyabilme gücünü azaltması nedeniyle, test içerisinde her konu alanından kolay, orta ve zor sorulara yer verilmiş ve bu sorular arasında en yüksek ayırt edicilik indeksine sahip sorular seçilmiştir. Sonuç olarak ölçme aracında, her ünite kapsamında ayırt edici, kolay, orta ve zor soruların olması sağlanmıştır. Her konu alanı alanından birbirine yakın sayıda soru oluşturulması, konu alanlarının birbirinden bağımsız olarak değerlendirilmesine olanak sağlamıştır. Ölçme aracının kullanımında her bir soru için 1 puan verilmesi ve toplamda 70 puan üzerinden değerlendirmeler yapılması önerilmektedir. Buna ilave olarak, tablo 3 ve tablo 4’te yer alan madde analizleri dikkate alınarak, çoktan seçmeli test 50 maddeye düşürülebilir ve her soru 2 puan olacak şekilde kullanılabilir.

Araştırma kapsamında geliştirilen bu ölçme aracı, orta ve ağır derecede zihin yetersizliği olan çocuğa sahip aileleri bilgilendirmeye yönelik aile eğitimi programları uygulayan öğretmen ve alan uzmanları tarafından kullanılabilir olmasının yanı sıra aile eğitim programlarının geliştirilmesinde, programların etkililiğinin değerlendirilmesinde de kullanılabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte, ölçme aracının kullanımında ailelere sunulan aile eğitimi programının içeriğinin ölçme aracının konularıyla tutarlılık göstermesi gerekmektedir. Bu nedenle bu aracın sadece testte yer alan sorulara uygun bir içerikle sunulan aile eğitimi programlarında doğru ölçüm yapılabileceği göz önüne alınmalıdır.

**KAYNAKÇA**

- Adıgüzel, O.C. (2016). Eğitim Programlarının Geliştirilmesinde İhtiyaç Analizi El Kitabı. Ankara: Anı Yayıncılık
- Adıgüzel, O. C., ve Özdoğru, F. (2013). Üniversitelerde Ortak Zorunlu Yabancı Dil I Dersine Yönelik Bir Akademik Başarı Testinin Geliştirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2).
- Akçamete, G., Kargın, T., (1996). İşitme Engelli Çocuğa Sahip Annelerin Gereksinimlerinin Belirlenmesi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(2), 7-24.
- Akköse, M. C., (2008). Gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara mutfak araç isimlerinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği: çoklu örnekler yaklaşımı uygulaması. *Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Eskişehir.
- Akıncı, G., (2007). Engelli Çocuğa Sahip Olan Ve Olmayan Babaların Aile İşlevlerini Algılamaları İle Sosyal Uyum Düzeylerinin İncelenmesi, (Yüksek lisans tezi), *Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.
- Arslantürk, T. C., (2009). Engelli Çocuğa Sahip Annelerin Kendi Ebeveynlerinden Algıladıkları Destek İle Ailenin Fonksiyonelliği Arasındaki İlişki, (Yüksek lisans tezi), *Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, İstanbul.
- Altunel, M. (2007). Otistik özellik gösteren öğrencilere soru cevaplama becerilerinin öğretiminde küçük grup düzenlemesi ile sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Eskişehir.
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). (2010). *Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports*. (11<sup>th</sup> ed.). Washington, DC: Author.
- Ardıç, A. (2008). Uyarlanmış yoğun tuvalet eğitimi yönteminin otistik özellikler gösteren çocuklara tuvalet becerilerinin öğretiminde etkililiği. *Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Eskişehir.
- Bailey, B.D., Simeonsson, J.R., (1988). *Family Assessment in Early Intervention*, Merrill Publishing, United States of America,
- Batu, E. S. (2008). Care-Giver Provided Home-Based Instruction Using Simultaneous Prompting For Teaching Home Skills To Individuals With Developmental Disabilities, *Education And Training in Developmental Disabilities*, 43, 541-555.
- Batu, E. S., Özel Eğitim ve Ek Hizmetler, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi, ed: Gürsel, O., Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir, (2003).
- Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması*. Ankara: Pegem Akademi.
- Berger, E. H., ve Riojas-Cortez, M. (2004). *Parents as partners in education: Families and schools working together*. Merrill.
- Bernstein, M. E., ve Barta, L. (1988). What do parents want in parent education?. *American Annals of the Deaf*, 133(3), 235-246.

- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Cavkaytar, A. (2013). Örnek aile eğitimi programları. (Ed. Atilla Cavkaytar). *Özel Eğitimde Aile Eğitimi ve Rehberliği*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Cavkaytar, A., Ardiç, A. ve Aksoy, V. (2014). Aile Gereksinimlerini Belirleme Aracının Geçerlik ve Güvenirliğinin Güncellenmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 15(2) 1-12.
- Cavkaytar, A., Ceyhan, E. Adıgüzel, O. C., Uysal, H. Garan, O. (2012). Investigating education and support needs of families who have children with intellectual disabilities. *The Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 3(4), 83-103.
- Çetinkaya, Z. (1997). Serebral Pasili Çocuğu Olan Annelerin Çocuklarının Özürlü Konusundaki Bilgi Gereksinimlerine Planlı Bilgi Vermenin Etkisi, (Bilim Uzmanlığı Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü
- Çetinkaya, Z., ve Öz, F. (2000). Serebral Palsili Çocuğu Olan Annelerin Bilgi Gereksinimlerinin Karşılmasına Planlı Bilgi Vermenin Etkisi, C.Ü. Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi, 4, 40-51.
- Çuhadar, S. (2008). Resimli etkinlik çizelgeleri ile sunulan öğretim sürecinin otistik özellikler gösteren çocukların serbest zaman becerilerini öğrenmeleri üzerindeki etkililiği. *Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir*.
- Evcimen, E., (1996). Zihin Engelli Çocuğu Olan Ailelerin Gereksinimlerinin Belirlenmesi, (Yüksek lisans tezi), Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Günsel, A. G., (2010). Zihin Engelli Tanısı Almış Çocuğa Sahip Ailelerin Aile İşlevlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, (Yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Hunfeld, J. A., Tempels, A., Passchier, J., Hazebroek, F. W., ve Tibboel, D. (1999). Brief report: parental burden and grief one year after the birth of a child with a congenital anomaly. *Journal of Pediatric Psychology*, 24(6), 515-520.
- Kararname, Ö. E. H. K. H. (1997). Karar Sayısı: KHK/573, 06.06. 1997. *23911 Sayılı Resmi Gazete*.
- Kendall, J. (1998). Outlasting disruption: The process of reinvestment in families with ADHD children. *Qualitative Health Research*, 8(6), 839-857.
- Kohler, P. D. (1992). Best Practices İn Transition: Substantiated Or İmplied?. *Document Resume*, 158, 39.
- Odluyurt, S. (2007), Okul Öncesi Dönemde Gelişimsel Yetersizlik Gösteren Çocuklar İçin Gerekli Kaynaştırmaya Hazırlık Becerilerinin Ve Bu Becerilerden Bazılarının Etkinlikler İçine Gömülen Eşzamanlı İpucuyla Öğretiminin Etkilerinin Belirlenmesi, (Doktora Tezi), Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özçelik, D.A. (1992). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: ÖSYM.

- Özçelik, D.A. (2013). *Okullarda ölçme ve değerlendirme: Öğretmen el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özçelik, D.A. (2013). *Okullarda ölçme ve değerlendirme: Öğretmen el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özen, A., Çolak, A., ve Acar, Ç. (2002). Zihin Özürlü Çocuğa Sahip Annelerin Günlük Yaşamda Karşılaştıkları Problem Davranışlarla İlgili Görüşleri, *Özel Eğitim Dergisi*, 3, 2,1-13.
- Özen, A., Kırcaali-İftar, G., (2000) Ailelere Uzmanlarla Çalışırken Sahip Olmaları Gereken Etkili İletişim Becerilerinin Öğretimi, *Özel Eğitim Dergisi*, 2, 4, 59-72.
- Pelchat, D., Bisson, J., Ricard, N., Perreault, M., ve Bouchard, J. M. (1999). Longitudinal effects of an early family intervention programme on the adaptation of parents of children with a disability. *International journal of nursing studies*, 36(6), 465-477.
- Schulz J. B. (1987). *Parents and Professionals in Special Education*. Allyn and Bacon Inc. Massachusetts, U.S.A.
- Sucuoğlu, B., (1995). Özürlü çocuğu olan anne babaların gereksinimlerinin belirlenmesi, *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 2(1), 10-18.
- Tekin, H. (2000). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınları.
- Turgut, M.F. ve Baykul, Y. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Turnbull, A., Turnbull, R., Erwin, E. J., Soodak, L. C., ve Shogren, K. A. (2011). *Families, professionalism, and exceptionality: Positive outcomes through partnerships and trust (6th ed.)*. Boston: Pearson.
- Turnbull, A.P., Turnbull, H.R., Wehmeyer, M.L., (2007). *Exceptional Lives: Special Education in Today's Schools (5th ed.)*, Merrill/Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ,

**Ek 1.****Bilgi testi soru örnekleri****Kolay soru**

**S32.** Down Sendromlu Çocukları Destekleme Derneği, Otistik Çocuklar Vakfı gibi oluşumların çıkış amacı aşağıdaki ifadelerin hangisinde net olarak verilmiştir?

- a) Duygu, düşünce ve deneyimleri paylaşmak
- b) Ailelere maddi destek sağlamak
- c) Özel çocuklara sahip aileleri kayıt altına almak
- d) Alan uzmanlarını bir araya getirmek

**Orta güçlükte soru**

**S20.** *Zeynep Hanım ile Ozan Bey, kızları Sudenaz'ın zihin yetersizliği ortaya çıkana kadar mutlu bir evlilik geçirmekteydiler. Sudenaz'ın bu durumu en çok Ozan Beyi etkilemişti. Ozan Bey'in eşine olan davranışları bir anda değişmiş öfkeli ve saldırgan bir hal almıştır. Eşi ile sohbetleri esnasında Ozan Bey ani ve beklenmedik şekilde öfkelenmektedir.*

Yukarıda verilen bilgilere göre aşağıdakilerden hangisi Ozan Bey' e ait bir cümle olabilir?

- a) “Karıcığım, inanıyorum kızımız kendi başına yemek yemeyi öğrenebilir.”
- b) “Sudenaz’ım yemek yemeyi ne zaman öğrenecek.”
- c) “Kızımız elbet bir gün yemek yemeyi öğrenir.”
- d) “ Öğret artık Sudenaz’a yemek yemeyi.”

**Zor soru**

**S4.** Aşağıdakilerden hangisi zihin yetersizliği olan bireylere sağlanan doğal desteklerden birisidir?

- a) İş yerindeki arkadaşlarının ya da okuldaki arkadaşlarının desteği
- b) Bir eğlenceye katılma
- c) Toplu taşıma araçlarından yararlanma
- d) Bir yemeğe davet edilme



## ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN PERFORMANS GÖREVLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

### VIEW OF THE SECONDARY SCHOOL STUDENT RELATED TO PERFORMANCE TASK

Ayşe SEYHAN<sup>1</sup>

#### Öz

2013'te yenilenen Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği tüm lise türlerinde geleneksel ölçme araçlarına ek olarak öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor alanlardaki becerilerini kullanmasını ve geliştirmesini sağlayacak performans görevlerine de yer vermiştir. Bu araştırmanın amacı performans görevlerine ilişkin öğrenci görüşlerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesidir. Araştırmanın örneklemini 2014-2015 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Trabzon'un Of ilçesi'nde bulunan iki ortaöğretim okulunun 9. sınıflarında okuyan 80 öğrenci oluşturmuştur. Veriler, nicel araştırma yöntemlerinden tarama tekniği ve nitel araştırma yöntemlerinden mülakat tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin analizinde, betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin, performans değerlendirme sistemini tercih etmelerinde; performans görevlerinin okul dışında, evde veya ev gibi ortamlarda hazırlanabilmesi, öğrencilerin performans görevleri sayesinde **not ortalamalarını** yükseltmeleri, yazılı ve çoktan seçmeli sınavların öğrencilerde stres yaratmasının etkili olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin önemli çoğunluğu performans görevlerinin kendilerini aktifleştirdiğini, bilgi ve araştırma becerilerini arttırdığını, çalışmalarında daha dikkatli olmalarını sağladığını **ifade etmiştir**. Önemli sayıda öğrenci de performans hazırlama sürecinin zor, yorucu, sıkıcı ve kaygı verici olduğu şeklinde olumsuz **görüşler** belirtmiştir. Ayrıca öğrenciler performans görevi sayısının fazla olmasının, üzerlerine aşırı iş yükü yüklediği ve bu yüzden derslerine ve sınavlarına çalışacak zamanı bulmakta çok zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Performans Görevleri, Öğrenci Görüşleri, Ortaöğretim, Yazılı Sınav, Çoktan Seçmeli Sınav

#### Abstract

Renewed Secondary Education Institutions Regulations in 2013 at all kinds of high school in addition to different assessment tools gives place to performance task which enables students to use their skills and develops cognitive, affective and psychomotor skills. The purpose of this study is to determine and evaluating the views of students on the performance task. The sample of the survey consist of 80 students in the 9th grade in the fall of two secondary schools located in the district of Trabzon, Of during the first term of 2014-2015 school year. Data was obtained using the screening one of the quantitative research method and interview techniques which is one of qualitative research methods

Descriptive analysis and content analysis was used in analyzing the datas. As a result of research it is determined that the reason why the students prefer performance task is that it enables students to prepare performance task outside of school ,at home or places just as home, multiple choice assessment and written exam causing stress on the students, by means of performance task they raise the **score of marks** Most of the students expressed that performance task make them active, improves their knowledge and research skills and enables them to be more careful with their studies. The majority of students stated that preparing performance process is difficult at the same time expressed negative views just as tiring, boring and worrisome and the number of the performance task because of excessive burden are always claim to be very difficult to buy enough time to study their lessons and exams.

**Keywords:** Performance Task, Student Opinions, Secondary Education, Written Exam, Multiple Choice Exam

<sup>1</sup> Doktora Öğrencisi., Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü, [ayse.seyhan@hotmail.com](mailto:ayse.seyhan@hotmail.com)

## 1. GİRİŞ

Bilimsel ve teknolojik değişim ve gelişmeler neticesinde bireyden beklenen nitelik, bilgi ve beceriler farklılaşmıştır. Bu nedenle öğretim programlarıyla öğrencilere kazandırılması beklenen temel bilgi ve becerilerin yanında eleştirel ve yaratıcı düşünme, yorum yapma, takım çalışması, problem çözme, özyönetim, bağımsız çalışma, araştırma yapma, empati kurma, analitik düşünme vb. bilgi, beceri, yetenek ve tutumların da öğrencilere kazandırılması gerekmektedir. Öğretim programlarındaki değişimler, bu tür bilgi ve becerilerin kazanılıp kazanılmadığının ve ne oranda kazanıldığının değerlendirilmesinde çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirme, doğru-yanlış vb. madde türlerinden oluşan geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılmasının yanı sıra, öğrencilerin bu tür kazanımlara sahip olup olmadıklarına ilişkin doğrudan gözlem yapma imkanı sağlayan performansa dayalı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının da işe koşulmasını zorunlu kılmaktadır (MEB, 2006; Paykoç, 2005).

Performansa dayalı ölçme ve değerlendirme yaklaşımı farklı kaynaklar tarafından otantik değerlendirme ya da alternatif değerlendirme olarak da adlandırılmaktadır (MEB, 2007). Literatürde performans görevlerinin farklı tanımları vardır:

- Öğrencinin herhangi bir konuyla ilgili bilgisinin ve yeteneğinin düzeyini ölçebilmek için verilen ev ödevidir” (TDK, 2008).
- Öğrencilerin bireysel özellikleri dikkate alınarak bir konudaki bilgilerini, becerilerini, anlama düzeylerini ve düşünme alışkanlıklarını yansıtma fırsat verecek çalışmalardır (Arı, 2010).
- Öğrenmeyle bağlantılı ve öğrenciyle birlikte planlanan, öğrencinin bilgiyi yapılandırmasını sağlayan, ürün ve sürecin birlikte ölçüldüğü çalışmalardır (Gömlüksiz, Bıçak, Nartgün, Çetin, Yurdabakan, ve Karaca 2008).
- Performans görevleri, öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini ölçmek amacıyla kullanılmakta, öğrencinin hayatındaki problemleri nasıl çözeceğini ve problem çözmek için sahip olduğu bilgi ve becerileri nasıl kullanacağını göstermektedir (MEB, 2006; Belet ve Girmen, 2007; Kutlu, Doğan ve Karakaya 2008).

Performans görevleri birkaç günde yapılabildiği gibi birkaç hafta da sürebilir. Bu nedenle öğrencilere, sınav saatleriyle sınırlandırılmaksızın geniş bir zaman diliminde çalışma ve tekrar etme, oluşturulan ölçütlere göre yeterlilik derecelerini ortaya koyma olanağı tanımaktadır. Performans görevlerinde ürün ve süreç ile birlikte değerlendirilir. Öğrencilerin derse karşı isteklerini artırır ve derste daha etkin olmalarını sağlar. Öğrenciler, problem çözme, yaratıcılık ve üst düzey düşünme becerilerini bu tür etkinliklerle gösterebilirler (Airasian, 2001; Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak 2006). Ders kapsamında gerçekleştirilecek performans görevleri öğrencilerin gelişim düzeylerine, ilgi ve isteklerine, öğrenme eksikliklerine, ihtiyaçlarına, okulun, çevrenin olanaklarına ayrıca öğrencinin sahip olduğu imkânlarla göre öğretmen tarafından belirlenmesi gerekir. Milli Eğitim Bakanlığı performans görevlerini 2005 yılında, yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi temel alan yeni eğitim programı kapsamında ilköğretim okullarında uygulamaya başlamıştır. Aradan geçen sekiz yılda Performans görevlerinin ilk ve ortaokullarda etkililiği konusunda yapılan birçok araştırmada ilkokullarda performans görevlerinin sağladığı faydalardan çok getirdiği olumsuz sonuçlar vurgulanmıştır. Araştırmalarda Performans görevleri verilirken; öğrenci seviyesinin, ortam ve şartların dikkate alınmadığı, performans görevlerini velilerin yaptığı, öğrencilerin performans görevlerini araştırırken en çok internetten faydalandığı bu yüzden öğrencilerde internet bağımlılığı geliştiği gibi sorunlar belirtilmiştir. (Çiftçi, 2010; Arı, 2010; Coşkun, Gelen ve Kan 2009). Bu araştırmaların yoğunluğu neticesinde Milli Eğitim Bakanlığı ilk ve ortaokullardan performans görevlerini kaldırarak 07/09/2013 tarihli 28758 sayılı ortaöğretim

yönetmeliğiyle liselerde performans görevlerini uygulamaya koymuştur (MEB,2013). Yönetmelikte, Performans çalışması: “Ders programında öngörülen eleştirel düşünme, problem çözme, okuduğunu anlama, yaratıcılığını kullanma ve araştırma sonucu elde edilen kazanımların yazılı, sözlü ve/veya uygulamalı olarak paylaşılmasına yönelik ders öğretmenin gözetiminde yapılan bireysel veya grup çalışmasını” ifade eder şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2013).

Yönetmeliğe göre;

*“Öğrenciler, her dönemde tüm derslerden en az bir performans çalışması, her ders yılında en az bir dersten proje hazırlama görevini yerine getirirler. Her dönemde tüm derslerden iki performans puanı verilir. Bunlardan birisi birinci fıkra kapsamında yapılan performans çalışmasına, diğeri ise öğrencinin derse hazırlık, devam, aktif katılım ve örnek davranışlarına göre verilir. Zümre kararıyla performans çalışmasına dayalı olarak bir performans puanı daha verilebilir”* (MEB, 2013) denmektedir.

Gerçekten de performans görevleri; programda öngörülen eleştirel düşünme, problem çözme, okuduğunu anlama, yaratıcılığını kullanma, araştırma yapma gibi öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psiko-motor alanlardaki becerilerini aynı anda kullanmasına ve geliştirmesine katkı sağlamakta mıdır? Alan yazına dayalı olarak etkileri düşünüldüğünde performans görevlerinin akademik ve sosyal faydaları bulunmaktadır (Turanlı, 2007). Performans değerlendirme, gerçek ortamlarda öğrencilerin neler öğrendiklerini gösterme imkanı sunmaktadır. Öğrencilerin iletişim kurma, kavram öğrenme, spor becerileri ve duyuşsal becerileri kazanmasında performans değerlendirmeden yararlanılabilir. Özellikle öğrencilerin; gerçek dünya şartlarında değerlendirilmesi, üst düzey düşünme becerilerini öğrenmesi ve sonuçta bir ürün oluşturması önemlidir (Airasian, 2001).

Literatür incelendiğinde performans görevleri hakkında çok sayıda araştırmada, öğretmen ve veli görüşlerinin incelendiği görülmektedir (Güvey, 2009; Tüysüz, Karakuyu ve Tatar, 2010; Yücel, 2008; Bayrakçı, 2007; Çiftçi, 2010). Bu araştırmalarda öğretmenlerin fikirleri; kıdem, cinsiyet değişkenleri açısından ve velilerde sosyo-ekonomik durum, eğitim seviyesine göre farklılık gösterdiği saptanmıştır. Çiftçi (2010) yaptığı araştırmasında; göz ardı edilemeyecek yararlarına rağmen öğretmenlerin, performans görevlerinin uygulanma ve değerlendirilme aşamalarında velilerin tutumu, zaman yetersizliği, sınıfların kalabalıklığı, araç gereç eksikliği ve değerlendirme formlarının fazlalığı gibi birçok sorunla karşılaştıkları bulgularına ulaşmıştır. Arı (2010) çalışmasında performans görevlerinin öğrencilere ek maliyet getirdiği, zaman yetersizliği ortaya çıkardığı, öğrencilerde internet bağımlılığını geliştirdiği ve performansın başkasına yaptırıldığı gibi sorunları vurgulamıştır. Zelyurt (2011) ilköğretim ikinci kademe öğretim programlarında yer alan proje ve performans görevlerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerini belirlemeyi amaçladığı çalışmasında; öğretmenlerin ve öğrencilerin proje ve performans görevlerinin belirlenme, uygulanma, değerlendirilme süreci ve bu görevlerin sonuçlarına ilişkin maddelerde cinsiyet, kıdem gibi değişkenler açısından farklılıklar olduğunu saptamıştır. Belet ve Girmen, (2007) araştırmalarında, Türkçe dersi performans ödevlerini incelemiş, performans ödevlerinin; konuları, görünümleri, içerikleri ve dil anlatım özellikleri bakımından büyük bir kısmının belirlenen kriterleri karşıladığını ancak; içeriğin yaratıcı özellikler taşımadığı, internetten hazır indirildiği, başkasına yaptırıldığı, grup performansında ise birçok öğrencinin performansına katkı getirmediği, öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurulmadan sınıflardaki tüm öğrencilere aynı performans ödevlerinin verildiği ve bu durumların performans ödevlerinin etkililiğini azaltıcı etmenler olduğunu belirtmişlerdir.

Coşkun ve diğerleri (2009) çalışmalarında, öğretmenlerin performans değerlendirmede yetersizlikleri ve sınıfların kalabalık olması sebebiyle zorlandıklarını ifade etmişlerdir.



Performansın velilere yaptırılması, zaman kısıtlılığı sebebiyle öğrencilerin okumaya ve derslerini tekrar etmeye yeterli zamanlarının olmadığını, performans görevlerinin öğrenciler arasında çekişmelere yol açması nedeniyle performans görevlerinden beklenen verimin alınmadığı bulgularına ulaşmışlardır. Cinsiyet ve akademik başarı değişkenleri bağlamında öğrenci görüşlerinin, öğrenci-öğretmen görüşlerinin ya da veli-öğrenci görüşlerinin ortak değerlendirildiği çalışmaların (Arı, 2010; Çetin, 2009; Öztürk, 2010; Akarsu, 2008) yanı sıra performans görevlerinin etkililiği konusunda deneysel çalışmalar kısıtlı sayıda da olsa bulunmaktadır. Alan yazında performans görevlerinin öğrencilerin öğrenmesini artırdığına, duyuşsal özelliklerini ve işbirliği becerilerini geliştirdiğine yönelik birçok araştırma bulunmaktadır (Bayrakçı, 2007; Coşkun vd., 2009; Öztürk, 2010; Secer, 2010; Şeker, 2009). Bu araştırmalarda genel olarak performans görevlerinin öğrencilerde işbirliği, iletişim, etkileşim, yaratıcılık gibi becerileri artırdığı, öğrencilerin performans görevlerini yaparken mutlu oldukları, çalışmalardan zevk aldıkları belirtilmiştir.

Performans görevleri öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor seviyelerine, bilgi ve becerilerine uygun olarak verildiğinde öğrenciler ödevleri kendileri araştırarak, yapacak ve sunacaktır. Literatürde lise düzeyinde performans görevlerine yönelik biyoloji alanında yapılan bir araştırma (Aydın, Yörek ve Uğulu, 2015) dışında herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu araştırma, performans görevlerinin liselerde uygulanması ile ortaya çıkan olumlu ve olumsuz sonuçların öğrenciler açısından değerlendirilmesine performans görevleri konusunda literatüre de katkı sağlaması bakımından önem arz etmektedir.

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretimde performans görevlerine ilişkin öğrenci görüşlerinin neler olduğunu belirlemektir. Bu temel amaca bağlı olarak aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrenciler performans görevleri, yazılı sınav, çoktan seçmeli sınav türlerinden hangisini daha çok tercih etmektedir?
2. Öğrencilerin performans görevlerinin yapılma sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Öğrencilerin performans görevlerinin etkililiğine ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Öğrencilerin performans görevlerinin sonuçlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

## 2. YÖNTEM

### Araştırmanın modeli

Ortaöğretim programlarında yer alan performans görevlerine ilişkin öğrenci görüşlerinin belirlenmesini amaçlayan bu araştırmanın verileri tarama modeli ile elde edilmiştir. Tarama modelleri, var olan durumu betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Var olan durumu değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, onu uygun bir biçimde gözleyip, mevcut durumu belirleyebilmektir (Karasar, 2009).

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın örneklemini 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Trabzon ili Of İlçesi'nde yer alan iki ortaöğretim okulunun 9. sınıflarında okuyan 15 kız ve 65 erkek olmak üzere toplam 80 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada ölçeklerin uygulandığı sınıflar yansız atama ile belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin dağılımları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: *Çalışma Gurubunun Özellikleri*

	f	%
Kız	65	81.25
Erkek	15	18.75
Toplam	80	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya toplam 80 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerin %81.25’ini erkek, %18.75’ini kız öğrenciler oluşturmaktadır. Kız öğrencilerin, oranının erkek öğrencilere göre daha düşük olduğu görülmektedir. Bunun nedeni ilgili bölüme ağırlıklı olarak erkek öğrencilerin kayıtlı olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

### Veri Toplama Aracı

Çalışmanın verileri Çetin, (2009) tarafından geliştirilen “Kesinlikle Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum ve Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde beşli derecelendirilerek hazırlanan on bir maddeden oluşan bir anket ve sekiz soruluk mülakat formu kullanılarak elde edilmiştir. Ankette öğrencilerin, performans görevi, çoktan seçmeli sınav ve yazılı yoklama hakkındaki görüşlerini yansıtacak ifadeler yer verilmiştir. Araştırmanın verilerini toplamak için anket ve mülakat formu, Trabzon ili Of ilçesi’nde yer alan iki lisenin 9. sınıflarında okuyan öğrencilere uygulanmıştır.

### Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel istatistiklerden aritmetik ortalama, yüzde ve frekanstan yararlanılmıştır. Nitel verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizinde amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşabilmektir. İçerik analizi yoluyla veriler tanımlanmaya, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Öncelikle tüm öğrencilerin ilk soruya verdikleri cevaplar teker teker incelenmiştir. Aynı süreç diğer sorular için de uygulanmıştır. Bu inceleme sırasında öğrencilerin sorulara yapmış oldukları yorumlardan yola çıkılarak belli kategori ve kodlar oluşturulmuştur. Araştırmada içerik analizi türlerinden kategorisel analiz kullanılmıştır. Kategorisel analizde belirli bir mesajın önce birimlere bölünmesi ardından da bu birimlerin önceden belirlenmiş kriterlere göre kategoriler halinde gruplandırılmasıdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001).

## 3. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmada cevap aranan sorulara ilişkin elde edilen bulgular yer almaktadır.

### 3.1. Öğrencilerin Performans Görevleri, Yazılı Sınav, Çoktan seçmeli Sınav Türlerinden Hangisini Daha Çok Tercih Ettiğine Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu “Öğrenciler performans görevleri, yazılı sınav, çoktan seçmeli sınav türlerinden hangisini daha çok tercih etmektedir?” şeklindedir. Sorunun yanıtlanabilmesi için öğrencilerin anketin bir ve ikinci maddelerine verdikleri cevaplar Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2: Öğrencilerin; Performans Görevi, Yazılı Yoklama Veya Çoktan Seçmeli Sınavlardan Hangisi İle Değerlendirilmeyi Tercih Ettiklerine Dair Bulgular

İfadeler	KK+	K+	K	K-	KK-	TOPLAM
Performans görevi ile değerlendirilmeyi yazılı yoklamaya tercih ederim	17	19	18	15	11	80
Performans görevi ile değerlendirilmeyi çoktan seçmeliye tercih ederim	15	25	21	9	11	80

KK+: Kesinlikle Katılıyorum, K+: Katılıyorum, K: Kararsızım, K-: Katılmıyorum, KK- Kesinlikle Katılmıyorum

Öğrencilerin değerlendirme türünü seçimi ile ilgili görüşleri incelendiğinde (Tablo 2);

1. “Performans görevi ile değerlendirilmeyi yazılı yoklamaya tercih ederim.” İfadesine ilişkin 80 öğrencinin 17’si (%21.25) Kesinlikle Katılıyorum, 19’u (%23.75) Katılıyorum, 18’i (%22.5) Kararsızım, 15’i (%18.75) Katılmıyorum, 11’i (%13.75) Kesinlikle Katılmıyorum,

2. “Performans görevi ile değerlendirilmeyi çoktan seçmeliye tercih ederim.” ifadesine ilişkin 80 öğrencinin 15’i (%18.75) Kesinlikle Katılıyorum, 25’i (%31.25) Katılıyorum, 21’i (%26.25) Kararsızım, 9’u (%11.25) Katılmıyorum, 11’i (%13.75) Kesinlikle Katılmıyorum şeklinde görüş belirttiği görülmektedir.

Öğrencilerin değerlendirilme türü seçimi ile ilgili her bir ifadeye ilişkin verdikleri değerlendirme puanları toplanarak elde edilen genel öğrenci görüşü puanları değerlendirildiğinde; öğrencilerin %45’i performans görevleri ile değerlendirilmeyi yazılı yoklamaya, %50’sinin ise performans görevlerini çoktan seçmeli değerlendirmeye tercih ettikleri görülmektedir.

Araştırmada, performans görevleriyle değerlendirilmenin yazılı değerlendirilmeye göre farklılıkları sizce nelerdir? Performans görevleriyle değerlendirilmeyi çoktan seçmeli sınavla değerlendirilmeye göre farklılıkları sizce nelerdir? Şeklinde yöneltilen açık uçlu sorulara öğrencilerin verdikleri yanıtların frekans dağılımları Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3: Öğrencilerin Performans Görevleri, Yazılı Sınav, Çoktan Seçmeli Sınav Türlerine İlişkin Düşüncelerinin Frekans Dağılımı

Performans görevlerinin yazılı sınava göre farklılıkları	f
Performans araştırmaya yazılı bilgiyi sunmaya yöneliktir	23
Performansta serbest araştırma yazılıda ezberleme ve stres vardır	29
Performans çok zamanımızı alıyor yazılı daha kısa sürede yapılıyor	12
Performans göreviyle kendimi daha iyi ifade ediyorum	16
<b>Performans görevlerinin çoktan seçmeli sınava göre farklılıkları</b>	
Performans araştırılır çoktan seçmeli sınavda bilgi gereklidir	19
Çoktan seçmeli sınavda şıklardan birini atarak hata yapma riski vardır	29
Performanstan iyi not, testten düşük not alıyoruz	12
Performansı araştırmak zordur çoktan seçmeli sınavı yapmak kolaydır	13
Aralarında fark yoktur	7

Tablo 3’deki bulgulara bakıldığında; performans görevleriyle değerlendirmenin yazılı değerlendirmeye göre farklılıkları sizce nelerdir? Sorusuna öğrencilerin 23’ü performans araştırmaya, yazılı bilgi sunmaya yöneliktir, 29’u performansta serbest rahat araştırma vardır. Yazılı sınavda ezberleme ve stres vardır, 12’si performans çok zamanımızı alıyor yazılı sınav daha kısa sürede yapılıyor, 16 kişi performans göreviyle kendimi daha iyi ifade ediyorum görüşündedir. Yine performans görevleriyle değerlendirmenin çoktan seçmeli sınavla değerlendirmeye göre farklılıkları nelerdir? Sorusuna 19 kişi performans araştırılır çoktan seçmeli sınavda bilgi gereklidir, 29’u çoktan seçmeli sınavda şıklardan birini atarak hata

yapma riski vardır. 12'si performanstan iyi not, testten düşük not alıyoruz. 13'ü performansı araştırmak zor, çoktan seçmeli sınav kolay, 7'si de aralarında bir fark yoktur yanıtını vermişlerdir.

Bazı öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar aşağıda verilmiştir:

“Performans görevinde kendimi daha iyi yansıtıyorum” (Ö21), “Performans ödevleri kolay bulunur, ancak çoktan seçmeli sınavlarda kararsız kaldığımız iki şık arasından birini işaretleyerek yaparız.” (Ö45), “Yazılı sınav için daha çok çalışmamız gerekir. Performans kolay yapılıyor.” (Ö78), “Yazılı zordur, performans internetten kolayca indiriliyor.” (Ö11), “Performans rahat ve güzel diğer sınav türlerine göre eğlenceli oluyor klasik sınavlar zor.” (Ö32), “Yazılılar zor oluyor performans sayesinde fazla puan alabiliyorum”, Performans rahat ve kolay, performans daha kısa sürede tamamlanıyor.” (Ö59)

Her iki araçla elde edilen verilere dayanarak; öğrencilerin önemli çoğunluğunun performans görevleri ile değerlendirilmeyi yazılı sınav ve testle değerlendirilmeye tercih ettiği görülmektedir. Öğrencilerin performans görevlerini tercih etmesinde, performans görevlerinin rahat stressiz bir şekilde hazırlanması, performans görevleri puanı ile akademik not ortalamalarını artırmalarının etkili olduğu söylenebilir.

### 3.2. Öğrencilerin Performans Görevlerinin Yapılma Sürecine İlişkin Görüşleri

Araştırmada performans görevlerinin hazırlanma sürecinde karşılaştıkları problemler ve sürece ilişkin görüşleri de incelenmiştir. Öğrencilerin performans görevlerinin uygulama sürecine ilişkin görüşleri nelerdir? Sorusu ankette üç madde ile incelenmiş bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4: *Öğrencilerin Performans Görevlerinin Uygulanma Sürecine İlişkin Görüşlerinin Anket Sonuçları*

İfadeler	KK+	K+	K	K-	KK-	TOPLAM
Performans görevlerini hoşlanarak yaptım	17	23	19	11	10	80
Performans görevlerini yaparken zorlandım	9	13	25	22	11	80
Nasıl değerlendirileceğimi önceden öğrenmek çalışmalarım da daha dikkatli olmamı sağladı	31	28	16	-	5	80

KK+: Kesinlikle Katılıyorum, K+: Katılıyorum, K: Kararsızım, K-: Katılmıyorum, KK-: Kesinlikle Katılmıyorum

Tablo 4'te öğrencilerin performans görevlerinin uygulama süreci ile ilgili görüşleri incelendiğinde;

1. “Performans görevlerini hoşlanarak yaptım.” ifadesine ilişkin 80 öğrencinin 17'si (%21.25) Kesinlikle Katılıyorum, 23'ü (%28.75) Katılıyorum, 19'u (%23.75) Kararsızım, 11'i (%13.75) Katılmıyorum, 10'u (%12.5) Kesinlikle Katılmıyorum,

2. “Performans görevlerini yaparken zorlandım.” ifadesine ilişkin 80 öğrencinin 9'u (%11.25) Kesinlikle Katılıyorum, 13'ü (%16.25) Katılıyorum, 25'i (%31.25) Kararsızım, 22'si (%27.5) Katılmıyorum, 11'i (%13.75) Kesinlikle Katılmıyorum,

3. “Nasıl değerlendirileceğimi önceden öğrenmek çalışmalarım da daha dikkatli olmamı sağladı.” ifadesine ilişkin 80 öğrencinin 31'i (%38.75) Kesinlikle Katılıyorum, 28'i (%35) Katılıyorum, 16'sı (%20) Kararsızım, 5'i (%6.25) Kesinlikle Katılmıyorum olarak görüş belirttikleri görülmektedir.

Performans görevlerinin yapılma sürecine ilişkin öğrenci görüşlerinin belirlenmesi amacıyla öğrencilere iki açık uçlu soru sorulmuştur. Bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: *Öğrencilerin Performans Görevlerinin Yapılma Sürecine İlişkin Görüşlerinin Frekans Dağılımı*

<b>Performans görevlerini yaparken nelere dikkat ettiniz?</b>	<b>f</b>
Puanlama kriterlerine	12
Yazım kurallarına tertip ve düzene	36
Bilgiye ve görsel kaynaklara	28
<b>Performans görevlerini yaparken en çok zorlandığın neler oldu?</b>	
Bilgileri düzenleyip yazı yazmakta zorlandım	35
İnternette araştırma yapmak malzeme almak için para bulmakta zorlandım	17
Çok fazla performans görevi olduğu için zamanı yetiştirmekte zorlandım	17
Performans hazırlarken sıkıldım ve yoruldum	12

Tablo 5'e bakıldığında, "Performans görevlerini yaparken nelere dikkat ettiniz?" sorusuna öğrencilerin 12'si puanlama kriterlerine, 36'sı yazım kuralları tertip ve düzene, 28'i bilgi ve görsele dikkat ettikleri görülmektedir. Performans görevlerini yaparken en çok zorlandığın yerler nereler oldu? Sorusuna öğrencilerin; 35'i bilgileri düzenleyip yazı yazmakta zorlandım, 17'si İnternette araştırma yapmak ve malzeme almak için para bulmakta zorlandım, 17 öğrenci çok fazla performans görevi olduğu için zamanı yetiştirmekte zorlandım, derken, 12'si de performans hazırlarken sıkıldım ve yoruldum şeklinde ifade etmiştir. Sorulara verilen cevapların anketten elde edilen verileri desteklediği anlaşılmaktadır.

Bazı öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar aşağıda verilmiştir:

"Sınavlarla performansın aynı zamana gelmesi, zaten 10 saat ders var..." (Ö10). "Çok fazla performans olduğu için zor oluyor, ekonomik açıdan daha zor, yaptıkça insanı çok sıkıyor..." (Ö25). Aynı soruya başka bir öğrenci "internet kafeye gitmek ve malzeme almak masraf çıkarıyor..." (Ö54) şeklinde yanıt vermiştir.

Her iki araçla elde edilen verilere dayanarak; performans görevlerinin uygulama sürecine ilişkin verdikleri cevaplardan öğrencilerin, önemli çoğunluğunun performans görevlerini severek yaptıkları, bir kısmının yaparken zorlandıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca öğrencilerin önceden hangi kriterlere göre değerlendirileceklerini bilmeleri çalışmalarında daha dikkatli olmalarını sağladığı görülmekte, birçok öğrencinin performans görevlerini yaparken sıkılıp yoruldukları da anlaşılmaktadır.

### 3.3. Öğrencilerin Performans Görevlerinin Etkililiğine İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin performans görevlerinin etkililiğine ilişkin görüşleri nelerdir? Sorusuna ilişkin fikirleri ankette iki madde ile incelenmiş ve bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Öğrencilerin Performans Görevlerinin Etkililiğine İlişkin Görüşlerinin Anket Sonuçları

<b>İfadeler</b>	<b>KK+</b>	<b>K+</b>	<b>K</b>	<b>K-</b>	<b>KK-</b>	<b>TOPLAM</b>
Performans görevlerinden aldığım not yazılı notlarıma göre gerçek başarıyı daha iyi yansıtıyor	14	33	19	11	3	80
Performans görevlerinden aldığım not çoktan seçmeli sınavla göre gerçek başarıyı daha iyi yansıtıyor	14	32	23	10	1	80

KK+: Kesinlikle Katılıyorum, K+: Katılıyorum, K: Kararsızım, K-: Katılmıyorum, KK- Kesinlikle Katılmıyorum.

Tablo 6'daki öğrencilerin performans görevlerinin etkililiğine ilişkin görüşleri incelendiğinde;

1. "Performans görevlerinden aldığım not, yazılı notlarıma göre gerçek başarıyı daha iyi yansıtıyor." ifadesine ilişkin 80 öğrenciden 14'ü (%17.5) Kesinlikle Katılıyorum, 33'ü (%41.25) Katılıyorum, 19'u (%23.75) Kararsızım, 11'i (%13.75) Katılmıyorum, 3'ü (%3.75) Kesinlikle Katılmıyorum,

2. “Performans görevlerinden aldığım not, çoktan seçmeli sınav notlarıma göre gerçek başarıyı daha iyi yansıtıyor.” ifadesine ilişkin 80 öğrenciden 14’ü (%17.5) Kesinlikle Katılıyorum, 32’si (%40) Katılıyorum, 23’ü (%28.75) Kararsızım, 10’u (%12.5) Katılmıyorum, 1’i (%1.25) Kesinlikle Katılmıyorum şeklinde görüş belirttiği görülmektedir.

Performans görevlerinin etkililiğine ilişkin öğrencilerin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla öğrencilere açık uçlu iki soru sorulmuştur. Öğrencilerin yanıtlarına ilişkin frekans analizleri Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7: *Öğrencilerin Performans Görevi İle Değerlendirilmenin Olumlu ve Olumsuz Taraflarına İlişkin Görüşlerinin Frekans Dağılımı*

<b>Performans görevlerine ilişkin olumlu görüşler</b>	<b>f</b>
Notların yükselmesi ve başarı durumunun artması	41
Araştırmayı öğretmesi	13
Sorumluluk bilincini artırması	12
Konuyla ilgili bilgi düzeyini artırması	12
Performansın İnternette indirilmesi	2
<b>Performans görevlerine ilişkin olumsuz görüşler</b>	
Tüm derslerden performans hazırlanmasının çok zaman alması	30
Performans notlarına güvenerek derse önem verilmemesi	11
Olumsuz yanı yoktur	12
Performans görevlerinin hazırlanmasının zor ve sıkıcı olması	15
Masrafın çok olması	12

Tablo 7’de görüldüğü gibi, öğrencilerin performans görevlerinin olumlu tarafına ilişkin: “Performans görevleri ile değerlendirilmenin sizce olumlu yanları nelerdir?” Sorusuna öğrencilerin 41’i notların yükselmesi ve başarı durumunun artması, 13’ü araştırmayı öğretmesi, 12’si sorumluluk bilincini artırması 12’si konuyla ilgili bilgi düzeyini artırması, 2’sinin de internette hazır alınması şeklinde yanıtladıkları görülmüştür. Performans görevlerinin olumsuz taraflarına ilişkin sorulan “Performans görevleri ile değerlendirilmenin sizce olumsuz yanları nelerdir? Sorusuna ise öğrencilerin 30’u tüm derslerden performans hazırlamanın çok zaman alması, 11’i Performansa güvenerek derse önem verilmemesi, 15’i performans görevlerinin hazırlanmasının zor ve sıkıcı olması, 12’si masrafın çok olması şeklinde cevap verirken; 12 öğrenci ise “olumsuz bir yanı yoktur” şeklinde görüş belirtmiştir.

Bazı öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar aşağıda verilmiştir:

“Sorumluluk, not yükseltmesi ve araştırma ...” (Ö8). “Nasıl araştırma yapılacağını öğrendim. Her konuda araştırma yeteneği kazandırıyor...” (Ö22). “Performans ödevinde kendimi rahat hissediyorum ama yazılıda aklımdakiler heyecanımdan gidiyor...” (Ö62).

Olumsuz yönde öğrenci görüşlerine örnek olarak; “Performansı dikkatsiz özensiz yaparsak yani baştan savma yaparsak hem düşük not alırız hem de konuyu anlamayız...” (Ö32). “Üst üste gelen sınavlar ve performanslar yüzünden zorlanıyor ve zamanı yetiştiremiyorum, aklım karışıyor...” (Ö40). “Araştırdığımız konuyu sadece yazarken okuyoruz, teslim ettiğimizde neler anladın diye sorulduğunda okumamış olduğumuzu anlıyoruz” (Ö74) örnek gösterilebilir.

Öğrencilerin önemli çoğunluğu performans görevlerinin yazılı yoklamaya ve çoktan seçmeli sınava göre gerçek başarılarını daha iyi yansıttığını düşünmektedir. Bunda öğrencilerin yazılı yoklamalardan ve çoktan seçmeli sınavlardan performans görevlerine göre daha düşük not almaları ve performans görevlerini serbestçe, stres yaşamadan hazırlayabilmelerinin etkili olduğu ileri sürülebilir. Birçok araştırmada performans görevi yapmak öğrencilerin başarı durumlarını artırdığı yönünde araştırmalar bulunmaktadır

(Göksel, 2012; Bal, 2013; Güvey, 2009; Öztürk, 2010). Örneğin Öztürk (2010) akademik başarı ile performans görevi başarı puanları arasında olumlu bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ancak öğrencilerin akademik başarısını artırmak performans görevlerinin temel amaçları arasında değildir. Araştırmada öğrencilerin önemli çoğunluğunun performans görevlerinin olumlu yanlarına yönelik verdikleri, notların yükselmesi ve başarı durumunun artması görüşü performans görevlerinin amacına ters düşmektedir. Performans görevlerinin temel amaçları arasında özellikle araştırma yeteneği geliştirme, görev bilinci ve sorumluluk bilinci geliştirme vb. vardır. Araştırmada öğrencilerin önemli çoğunluğunun performans görevlerinin olumlu yönleri olarak notlarının yükselmesi veya başarı durumunun artmasını belirtmeleri performans görevlerinin ders geçmek veya akademik başarıyı artırmak için yapıldığını düşündürmektedir. Ayrıca öğrencilerin, performansın internetten indirilmesi şeklinde olumlu görüş belirtmeleri hazıra konma gibi olumsuz bir alışkanlığa yönlendiklerini göstermektedir.

### 3.4. Öğrencilerin Performans Görevlerinin Sonuçlarına İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin performans görevlerinin sonuçlarına ilişkin görüşleri nelerdir? Sorusuna ilişkin bulgular Tablo 8'da verilmiştir.

Tablo 8: Öğrencilerin Performans Görevlerinin Sonuçlarına İlişkin Görüşlerinin Anket Sonuçları

İfadeler	KK+	K+	K	K-	KK-	TOPLAM
Performans görevlerinden aldığım not eksik ve iyi yönlerimi görmemi sağladı	34	27	12	3	4	80
Performans görevleri araştırma ve inceleme becerimi geliştirdi	11	31	24	7	7	80
Performans görevini sunup teslim ettikten sonra kaç puan alabileceğimi kestirme yeteneği kazandım	34	15	15	8	8	80

KK+: Kesinlikle Katılıyorum, K+: Katılıyorum, K: Kararsızım, K-: Katılmıyorum, KK- Kesinlikle Katılmıyorum.

Tablo 8'de Öğrencilerin performans görevlerinin sonuçlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde;

1. “Performans görevlerinden aldığım not eksik ve iyi olduğum yönlerimi görmemi sağladı.” ifadesine ilişkin 80 öğrenciden 34’ü (%42.5) Kesinlikle Katılıyorum, 27’si (%33.75) Katılıyorum, 12’si (%15) Kararsızım, 3’ü (%3.75) Katılmıyorum, 4’ü (%5) Kesinlikle Katılmıyorum,

2. “Performans görevleri araştırma ve inceleme becerimi geliştirdi.” ifadesine ilişkin 80 öğrenciden 11’i (%13.75) Kesinlikle Katılıyorum, 31’i (%38.75) Katılıyorum, 24’ü (%30) Kararsızım, 7’si (%8.75) Katılmıyorum, 7’si (%8.75) Kesinlikle Katılmıyorum,

3. “Performans görevimi sunup teslim ettikten sonra kaç puan alabileceğimi kestirebilme yeteneği kazandım.” ifadesine ilişkin 80 öğrenciden 34’ü (%42.5) Kesinlikle Katılıyorum, 15’i (%18.75) Katılıyorum, 15’i (%18.75) Kararsızım, 8’i (%10) Katılmıyorum, 8’i (%10) Kesinlikle Katılmıyorum şeklinde görüş belirttiği görülmektedir.

Performans görevlerinin sonuçlarına ilişkin öğrenci görüşlerinin belirlenmesi amacıyla öğrencilere “performans görevleri ile değerlendirilme size neler kattı, size ne gibi yararları oldu?”, “Performans görevlerin daha iyi yapılması için önerileriniz nelerdir?” Şeklinde iki soru sorulmuştur. Bu soruya verilen cevaplar tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9: Öğrencilerin Performans Görevlerinin Sonuçlarına İlişkin Görüşlerinin Frekans Dağılımı

<b>Olumlu Görüşler</b>	<b>f</b>
Akademik başarıml yükseldi	24
Konuyu daha iyi öğrendim bilgim arttı	18
Araştırma - yazma ve sunma yeteneğim gelişti	16
Kendi başıma başarabileceğim şeyleri ve öğrenmeyi öğrendim	12
Sorumluluk sahibi oldum	10
<b>Performans görevlerinin daha iyi yapılması için önerileriniz nelerdir?</b>	
Tüm derslerden değil istediğimiz dersten performans verilsin	33
Performans görevleri sınavlarla aynı zamanlara denk geliyor zamanı yetiştiremiyoruz az sayıda performans verilsin	30
Performans notlarına güvenerek sınavlara çalışmıyoruz performans veya sınavlardan sadece biri tercih edilsin	15

Öğrencilerin Performans görevlerinin sonuçlarına ilişkin verdikleri yanıtlara bakıldığında (Tablo 9); öğrencilerin 24'ü "Akademik başarıml yükseldi.", 18'i "Konuyu daha iyi öğrendim, bilgim arttı.", 16'sı "Araştırma- yazma ve sunma yeteneğim gelişti.", 12'si "Kendi başıma başarabileceğim şeyleri ve öğrenmeyi öğrendim.", 10'u "Sorumluluk sahibi oldum." gibi olumlu görüşler belirttikleri görülmektedir.

"Performans görevlerinin daha iyi yapılması için önerileriniz nelerdir?" Sorusuna öğrencilerin 33'ü "Tüm derslerden değil istediğimiz dersten performans verilsin", 30'u "Performans görevleri sınavlarla aynı zamanlara denk geliyor, zamanı yetiştiremiyoruz az sayıda performans verilsin." 17'si "Performans notlarına güvenerek sınavlara çalışmıyoruz performans veya sınavlardan sadece biri tercih edilsin ." gibi yanıtlar vermiştir. Öğrencilerin önemli çoğunluğunun performans ödevlerinin yoğunluğundan şikayet ettikleri anlaşılmaktadır.

Bazı öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevaplar aşağıda verilmiştir:

"Araştırma ve inceleme ruhum ön plana çıktı." (Ö45), "Yazı yazmamı geliştirdi, düzenli ve sorumlu olmamı sağladı..." (Ö37) "Bütün derslerden aynı anda performans veriliyor ve çok zorlanıyoruz." (Ö67) "Çok fazla performans ödevi verildiği için dikkatsiz ve özensiz bir şekilde performans görevi yapıyoruz bu zaman kaybı derslerimize olan dikkatimizi de dağıtıyor." (Ö22), "Sınavlarla aynı zamana denk geldiği için aklımız çok karışıyor..."(Ö51), "Önerim her dersten değil bizim istediğimiz derslerden performans verilsin..." (Ö18) verilebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir bölümünün performans görevleri sayesinde araştırma ve inceleme, kendini değerlendirme, plan yapma ve uygulama becerilerinin ve sorumluluk duygularının geliştiği, buna paralel olarak, öğrencilerin önemli çoğunluğunun performans görevlerinin çok olması nedeniyle derslere ve sınavlara çalışmakta zorlandıkları anlaşılmaktadır.

#### **4. SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre;

Öğrencilerin önemli çoğunluğu değerlendirme yöntemi olarak performans değerlendirme yöntemini yazılı ve çoktan seçmeli sınava tercih ettikleri sonucu bulunmuştur. Açık uçlu sorulara verilen cevaplardan, öğrencilerin performans görevlerini tercih etmelerinde performans görevlerinin okul dışında, evde veya ev gibi ortamlarda hazırlanması, performans görevlerinden aldıkları notların yüksek olması bu sayede ders ortalamalarının yükselmesi, yazılı ve çoktan seçmeli sınavların öğrencilerde stres yaratmasının etkili olduğu ileri sürülebilir. Araştırmanın bu sonucu; Çetin (2009)'un, öğrencilerin performans görevleriyle değerlendirilmeyi çoktan seçmeli ve yazılı yoklamaya tercih ettikleri sonucu ile örtüşmektedir.



Yazılı yoklama ve test yönteminin tercih edilmesi, performans görevlerinin sayısının çok olmasının yarattığı zaman darlığı ile bu görevlerin yapılma sürecinin yorucu ve yıpratıcı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Performans görevlerinin yapılma sürecine ilişkin öğrencilerin yarısı performans görevlerini severek yaptıklarını, performans görevlerinin kendilerini aktifleştirdiğini, bilgi düzeylerini, araştırma becerilerini, dikkatlerini, özgüvenlerini arttırdıklarını belirtirken diğer yarısı bu konuda olumsuz görüş belirtmişlerdir. Öğrencilerin olumsuz görüşleri; tüm derslerden performans görevi verildiği için aşırı iş yükü olduğu için sınavlara çalışmak ve derslere hazırlanmak için zamanlarının kalmadığı noktasında yoğunlaşmıştır. Nitekim haftada kırk saat ders gören bir öğrenci dönem başına otuz performans ödevi hazırlar. Bu da yıllık toplamda altmış performans ödevi demektir. Bu kadar fazla performans ödevinin öğrenci tarafından tek başına hazırlanması zor görünmekte, hazırlansa bile birçok performansın geçirtilmesine ya da internetten indirilmesine veya bir başka öğrencinin çalışmasının kopya edilmesine neden olabilmektedir. Önemli sayıda öğrencinin bu ödevlerini başkalarına yaptırdıkları ya da internetten indirip hiç okumadan teslim ettikleri bilinen bir gerçektir. Böyle olunca da doğrudan sınıf geçmeyi etkileyen performans görevlerinin amacına ulaşmayacağı görülmektedir. Performans görevlerinin sayıca fazla olması, bireysel verilmesi, ev ödevi gibi algılanması ve zaman yetersizliğinden dolayı öğrencilerin performans görevlerinin sunum sürecine yeteri önem vermedikleri görülmekte, performansları yazıp yetiştirmeye çalıştıkları anlaşılmaktadır. Nitekim öğrencilerin önemli çoğunluğu performans hazırlama süreci ile ilgili zor, yorucu, sıkıcı ve kaygı verici olduğu şeklinde olumsuz duygular ifade etmiştir. Öğrencilerin sıklıkla vurguladığı zaman sorunu yaşanmasında, öğretmenlerin iyi bir planlama ve öğrencilere gereken rehberliği yapamamaları, sınıflarda performans hazırlamak için uygun ortam bulunmamasının da etkili olduğu söylenilebilir. Buradan ilk ve ortaokul düzeyinde yapılan araştırmalarda performans görevlerinin uygulanması aşamasında tespit edilen sorunların lise düzeyinde de devam ettiği anlaşılmaktadır. Birçok araştırma Performans ödevlerinin çokluğu ve zorluğundan hem öğrencilerin, hem öğretmenlerin, hem de velilerin şikayet ettikleri bulgusuna ulaşmıştır. Araştırmalarda öğretmenlerin önemli bir kısmının performans ödevlerinin amacına ulaşmadığını, değerlendirme konusunda da sıkıntılar yaşadığını belirttiği görülmektedir (Zelyurt, 2011; Arslan, 2013; Bal, 2012). Örneğin Güvey (2010) ilköğretim düzeyinde yaptığı araştırmasında performans görevi hazırlama sürecinin çok zaman aldığını ve süre sıkıntısı yaşandığını belirtmektedir. Araştırmadan aynı problemin lise düzeyinde de görüldüğü anlaşılmaktadır. Zelyurt (2011) araştırmasında bir dönem içerisinde yapılacak performans sayısının öğretmen ve öğrencilerin görüşlerine göre fazla bulunduğu sonucuna ulaşmıştır.

Performans görevlerinin etkililiği ve olumlu taraflarına yönelik görüşleri incelendiğinde öğrencilerin önemli çoğunluğunun aldıkları nottan memnun oldukları görülmüştür. Öğrenciler performans görevlerinden aldıkları notun iyi ve eksik yönlerini görmelerini sağladığını, öğrenmeyi öğrendiklerini, performans görevlerinin yazılı ve çoktan seçmeli sınavlara göre gerçek başarılarını daha iyi yansıttığını, mevcut bilgilerini arttırdıklarını, performans görevleri sayesinde ilgi ve yeteneklerini keşfettiklerini, kendilerine olan güvenlerini arttırdıklarını, sorumluluk duygusu, araştırma inceleme becerilerini geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Bu bulguların ışığında performansların; öğrencilerin bilimsel yöntem becerilerinin geliştirilmesinde, kazandıkları becerilerin kalıcılığında, yaptıkları araştırmaları yaşamlarına aktarabilmelerinde etkili olduğu; öğrencilerin günlük yaşamlarını olumlu yönde etkilediği ve zamanlarını verimli kullanmalarını sağladığı ileri sürülebilir. Ayrıca öğrencilerin değerlendirme kriterlerini önceden bilmeleri onların yapacakları çalışmalarda dikkatli davranmalarını sağladığı anlaşılmaktadır.

Performans görevlerinin öğrenmeye, yaratıcılığa, duyuşsal özelliklerin ve işbirliği becerilerinin gelişimine etkisine ilişkin elde edilen sonuçlar alan yazındaki bazı çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir. (Bayrakçı, 2007; Kutlu vd., 2008; Öztürk, 2010; Şeker, 2009; Tüysüz vd., 2010).

Öğrenciler, performans görevlerinin olumsuz yönlerine yönelik; performans görevlerinin hazırlanmasının hem zahmetli olması hem de çok zaman alması sebebiyle yorulup sıkıldıklarını, performans puanına güvenerek derslerine gereken önemi vermediklerini, performans hazırlama malzemelerinin alınması ve araştırmak için gereken maddi kaynağı bulmakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Yapılan araştırmalar performans görevleriyle ilgili olarak öğrencilerin araştırma yaparken kaynak olarak en fazla internetten yararlandıklarını göstermekte ve nihayet verilen çalışmaları yapmada hazırcılığa alıştıklarını göstermiştir. Performans görevlerinin bazı öğrencilerce fırsatçılık olarak görüldüğü ve bunun sonucunda da öğrencilerin performans görevleriyle alakalı yüksek bir not beklentisi içinde oldukları anlaşılmaktadır (Akdağ ve Çoklar, 2009; Güvey, 2009). Netice itibarıyla, performans görevleri yapma görevinin öğrencilerde, yönetmelikte belirlenen amaçlardan birçoğuna ulaşmayı başardığı anlaşılmakta ancak; performans görevlerinin birçok öğrenci tarafından geçiştirildiği, bu görevlerin not alma amaçlı yapıldığı anlaşılmaktadır. Ayrıca öğrencilerin performans görevlerini yetiştirme gayretiyle derslerine çalışmak için zaman bulmakta sıkıntı yaşadıkları görülmektedir. Sonuç olarak, programda öngörülen ve her dönemde tüm derslerden en az bir kez yapılması öngörülen performans görevlerinin yararlarından çok getirdiği problemler ön plana çıkmıştır.

Araştırma sonuçlarına dayanılarak aşağıdaki öneriler getirilmiştir.

1. Bir dönem içerisinde yer alan performans görevi sayısı, öğrenciler tarafından fazla bulunduğundan bu durumun Milli Eğitim Bakanlığı tarafından azaltılabilir.
2. Kalabalık sınıflarda proje ve performans görevlerinin yürütülmesinin zor olması, öğretmenlerin her öğrenciye ulaşma imkanının olmaması nedeniyle okullarda sınıf mevcutlarının daha az olması sağlanabilir.
3. Performans görevleri ile ilgili lise branş öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitim ve seminerler verilebilir.
4. Performans görevleri ile ilgili ayrıntılı olarak hazırlanmış kılavuz kitaplarından öğretmenler yararlandırılabilir.
5. Performans görevleri belirlenirken öğretmenler, öğrencilerin gelişim düzeylerini, duyuşsal gelişim özelliklerini buldukları çevre koşullarını ve ekonomik durumlarını dikkate almaları, bu görevleri yaparken yararlanabilecekleri kaynakların (kütüphane, internet, kaynak kitap, vb.) olmasını dikkate almaları önerilebilir.
6. Öğretmenlerin performans görevlerini uygularken süreci dikkatli planlamaları, görevleri nasıl hazırlayacakları hakkında öğrencilere daha fazla rehberlik edilmesi, onların bilimsel yöntem ve tekniklerden yararlanmalarını ve işbirlikli öğrenmeyi gerçekleştirmelerini desteklemeleri önerilebilir.
7. Öğretmenlerin performans görevlerini değerlendirirken öğrencileri de sürece katmaya, puanlama kriterlerini öğrencilerle paylaşmaya önem vermeleri, yapılan ödevlerin gözden geçirilip öğrenciye dönüt verilmesi önerilebilir.
8. Performans görevlerinden beklenen hedefler ile şu an yürürlükte olan ve tek doğru cevaba dayalı mevcut sınav sistemine (YGS ve LYS) zıtlık gösterdiği için öğrencilerin performans görevlerine önem vermemeleri neticesini ortaya çıkarmaktadır. Mevcut sınav sistemi ile liselerdeki ölçme değerlendirme sistemlerinin örtüşürülmesi önerilebilir.

**Kaynakça**

- Airasian, P. W. (2001). Classroom assessment: Mc Graw Hill Companies. New York.
- Akarsu, İ. (2008). *Öğrencilerin İnternette Yararlanma Durumları, Performans Görevlerini Proje Türlerini ve Öğretmen Davranışlarını Etkilemekte midir?*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akdağ, H., Çoklar, A. N. (2009). İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Proje ve Performans Görevlerini Hazırlarken Yararlandıkları Kaynaklar, İnternet'in Yeri ve Karşılaştıkları Güçlükler, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2 (2), s. 1-16.
- Arslan, A. (2013). Türkçe Öğretmenlerinin Proje ve Performans Ödevleri ile İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi, *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(6), s. 11-22.
- Arı, A. (2010). Öğretmenlere göre proje ve performans görevlerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (34), s. 50-52.
- Aydın, H., Yörek, N., Uğulu, İ., (2015). Lise Öğrencilerinin Performans Ödevlerine Karşı Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Mustafa Kemal University Journal of Graduate School of Social Sciences* 12/31, s. 211-229.
- Bahar M., Nartgün Z., Durmuş S., & Bıçak B. (2006), *Geleneksel Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme El Kitabı*, Ankara: Pegem Akademi.
- Bal, A. P, (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Matematik Dersi Performans Görevi Hazırlama Sürecine İlişkin Görüşleri ve Yaşadıkları Sorunlar, *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi* 2/1, s. 11-23.
- Bal, A. P, (2013), Matematik Öğretmenlerinin Performans Görevine Bakış Açıkları *International Journal Of Social Science* 6/1, s. 385-402.
- Bayrakçı, Ö.(2007). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersindeki Araştırma Ödevlerinin (Etkinlik, Performans ve Proje) Öğrencilerin Sosyalleşmesine Katkısı*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Belet, D, ve Girmen, P., (2007). Türkçe Dersinde Kullanılan Performans Ödevlerinin Etkililiği, *16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 5-7 Eylül-2007*, Eskisehir.
- Çetin, M. O. (2009). *Öğrencilerin Çoktan Seçmeli, Yazılı Yoklama Ve Performans Görevleri İle Ölçülen Fen ve Teknoloji Dersi Başarıları Ve Öğrencilerin Performans Görevlerine İlişkin Görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Çiftçi, S. (2010). İlköğretim birinci kademe 4. ve 5. Sınıf öğretmenlerinin performans görevlerine ilişkin görüşleri, *Elementary Education Online*, 9 (3), s. 934-951, İlköğretim [Online]: 05.10.2013 tarihinde <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden alınmıştır.
- Coşkun, E., Gelen, İ, Kan, M. (2009). “Türkçe Derslerindeki Performans Ödevleri Konusunda Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (11), Hatay, s. 22-55.
- Coşkun, G. (2007). *Performansa dayalı durum belirlemenin öğrencilerin matematik dersindeki özyeterlik algısına, tutumuna ve başarısına etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Göksel, H. Ç, (2012), *İlköğretim Fen Ve Teknoloji İle Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Performans Değerlendirmeye İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gömleksiz, M., Bıçak, B., Nartgün, Z., Çetin, B., Yurdabakan, İ., Karaca E. (2008). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Nobel.
- Güvey, E. (2009). *İlköğretim 1-5. sınıf öğretim programlarında yer alan proje ve performans görevlerine ilişkin öğretmen ve veli görüşleri (Eskişehir İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Güney, Z. (2010). *İlköğretim 4-5. Sınıflarda Verilen Performans Ve Proje Ödevleriyle İlgili Öğretmen Ve Veli Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın-Dağıtım. Karakaya, Ş. (2004). *Eğitimde Program Geliştirme Çalışmaları ve Yeni Yönelimler*, Ankara: Asil Yayın.
- Kumandaş, H., Kutlu, Ö. (2010). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Performans Görevlerine İlişkin Tutumlarını Etkileyen Faktörler. *İlköğretim Online*, 9 (2), s. 714-722.
- Kutlu, Ö., Doğan, C., Karakaya, E. (2008). *Performansa ve Portfolyoya Dayalı Durum Belirleme*, Ankara: Pegem Akademi.
- MEB, (2006). İlköğretim Kurumlar Yönetmeliği, Proje ve Performans Görevleri Genelgesi. Ankara.
- MEB (2006). İlköğretim Kurumlarındaki Ölçme ve Değerlendirme Konulu Genelge. 22.05.2010 tarihinde <http://ttkb.meb.gov.tr>. <http://www.ogretmenlerodasi.com/haberler/65-performans-oedevlerini-velileryapiyor>. Html adresinden alınmıştır.
- MEB, (2007). *Ortaöğretim 9. Sınıf Tarih Dersi Programı*, Ankara.
- MEB, (2013). Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, Ankara 20.08.2011 tarihinde <http://ttkb.meb.gov.tr/program> adresinden alınmıştır.
- Öztürk, P. (2010). *İlköğretim II. Kademe Türkçe Dersi Performans Görevi Başarı Puanları İle Akademik Başarı ve Derse Yönelik Tutum Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Paykoç F. (2005). *Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu*. 11 Mayıs 2014 Tarihinde [http://ilkogretim-online.org.tr/vol5say1/yenimufredat\\_raporu%5B1%5D.pdf](http://ilkogretim-online.org.tr/vol5say1/yenimufredat_raporu%5B1%5D.pdf) adresinden alınmıştır.
- Secer, M. (2010). *İlköğretim Öğrencileri ve Öğretmenlerinin Performans Görevleri ve Bu Görevlerde İnternet Kullanımı Hakkındaki Görüşleri*, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Şeker, M. (2009). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Performans Görevlerindeki Başarıları ile Ailelerinin Eğitim-Öğretim Çalışmalarına Katılım Düzeylerine Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi*, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon.

- Turanlı, A. S. (2007). “Gerçek Bir İkilem: Ödev Vermek Ya da Vermemek?”, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(3) Kayseri, s. 138-143.
- Türk Dil Kurumu (2008). Performans Ödevi. Türk Dil Kurumu sözlüğü. 20.05.2015 tarihinde [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5638f6703f40c8.66040606](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5638f6703f40c8.66040606) adresinden alınmıştır.
- Tüysüz, C., Karakuyu, Y., Tatar, E. (2010). Fen ve Teknoloji Dersindeki Performans Görevlerine Yönelik Veli Tutumlarının Belirlenmesi, *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 4 (1), s. 108-122.
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (5.Baskı), Ankara: Seçkin.
- Yücel, A. (2008). *İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi'nde Verilen Performans Ödevleri Hakkında Öğretmen-Veli- Öğrenci Görüşleri (Konya Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yücel, C., Karaman, M. K., Batur, Z., Başer, A. ve Karataş A. (2006). “Yeni Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri ve Programın Değerlendirilmesi.” *Muğla Üniversitesi XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Özetleri*, Muğla: Nobel.
- Zelyurt, H. (2011). *İlköğretim Okullarında Uygulanan Proje Ve Performans Görevlerinin Etkililiğinin Değerlendirilmesi (Malatya İli Örneği)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.



# DÖNÜŞTÜRÜLMÜŞ SINIF UYGULAMALARININ ALANYAZINA DAYALI İNCELENMESİ<sup>1</sup>

A LITERATURE REVIEW OF FLIPPED CLASSROOM PRACTICES

Şerife Nur YILDIZ<sup>2</sup>

Fırat SARSAR<sup>3</sup>

Alev ATEŞ ÇOBANOĞLU<sup>4</sup>

## Öz

Dönüştürülmüş sınıf ya da ters yüz sınıf, sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerin yerini değiştiren, özellikle 2000'li yıllarda adından söz ettiren bir öğrenme yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda, öğrenenler ders içeriğini sınıf dışında öğrenmeye, sınıf içinde ise daha fazla uygulama yapmaya yönlendirilmektedir. Çalışmanın amacı; alanyazına dayalı olarak dönüştürülmüş sınıf yaklaşımını *tanımlar, araştırma yöntemleri ve araştırma sonuçları* açısından ele alarak, bu yaklaşımın öğrenme ve öğretme sürecine getirdiği olumlu, olumsuz ve sınırlı yönleri incelemektir. Çalışma, yöntemsel olarak Türkiye'de ve yurtdışında 2011-2016 yılları arası yayımlanmış 40 çalışmayı inceleyen bir literatür taraması niteliğindedir. Doküman incelemesi yoluyla edinilen bulguların, öğretmenlere, uygulayıcılara ve araştırmacılara dönüştürülmüş sınıfların niteliği ve etkililiği konusunda fikir vereceği düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** *Dönüştürülmüş sınıf, çevrilmiş sınıf, ters yüz sınıf, literatür taraması*

## Abstract

Flipped classroom or inverted classroom is a popular learning approach especially in 2000s which replaces indoor and outdoor classroom activities. In this approach, the learners are guided to learn content of the course outside the classroom and make more practices in the classroom. The aim of the study is to investigate advantages, disadvantages and limitations which flipped classroom learning approach brings to learning and teaching process by examining flipped classroom studies in terms of *definitions, research methodologies and results*. Present study is a literature review which investigates 40 publications in 2011-2016 from Turkey and abroad. The findings which are obtained through document analysis, are considered to advice teachers, practitioners and researchers about quality and effectiveness of flipped classrooms.

**Keywords:** *Flipped classroom, inverted classroom, converted classroom, literature review*

<sup>1</sup> Bu çalışmanın bir bölümü 3rd International Conference on New Trends in Education: New Learning Environments and Technologies adlı konferansta sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Ege Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi A.D. Yüksek Lisans Öğrencisi, [nuryildiz.1010@gmail.com](mailto:nuryildiz.1010@gmail.com)

<sup>3</sup> Ege Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, [firat.sarsar@gmail.com](mailto:firat.sarsar@gmail.com)

<sup>4</sup> Ege Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, [alev.ates@ege.edu.tr](mailto:alev.ates@ege.edu.tr)

## 1. GİRİŞ

Bilgi ve İletişim Teknolojilerindeki (BİT) gelişmeler, öğrenme-öğretme yaklaşımlarını ve öğrenme-öğretme ortamlarını da etkilemektedir. BİT'in eğitimde kullanımı öğrenci, öğretmen, içerik ve yöntem gibi unsurların da güncellenmesini zorunlu kılmaktadır (Çağiltay, 2013). Son yıllarda, davranışçı öğrenme uygulamalarından yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına geçilmeye başlanmıştır (Temizyürek ve Ünlü, 2015). Bu bağlamda öğrenme, zamanın ve mekânın dışına çıkarak bağımsız hale gelen, sürekli bir eyleme dönüşmüştür. Süreç içerisinde öğretmenlerden beklenen; teknoloji kullanım becerilerinde kendilerini geliştirmeleri, okul içi ve okul dışı zamanlarda yapılan etkinlikler arasında bağlantı kurmalarıdır. Öğrenenlerden beklenen ise bilgiyi üretmeleri ve sentezlemeleridir (Bozkurt, 2015). Ek olarak öğretmenler, öğrenenlere 21. yy. becerileri olan *iletişim ve işbirlikli çalışma becerileri, bilgi-medya ve teknoloji okuryazarı olmaları, yaratıcı ve eleştirel düşünceleri, problem çözmeleri, üretim yapmaları, sosyal ve kültürel yeteneklerini geliştirmeleri, öğrenmeyi öğrenmeleri, öz-düzenleme becerilerini kazandırmalıdır* (Kotluk ve Kocakaya, 2015). Öğrenenlere bu becerileri kazandırmak için sınıf içindeki etkinlikleri artırarak, daha çok uygulamaya dayalı bir eğitimin gerçekleşmesi sağlanmalıdır. (Turan ve Göktaş, 2015). Bu amaca yönelik olarak, dönüştürülmüş sınıf yaklaşımı derste öğrenciyi harekete geçirecek daha fazla etkinlik ve uygulamaya olanak veren bir öğretim tasarımını savunmaktadır. Öğrenme-öğretme yaklaşımı açısından yapılandırmacılığı esas alan dönüştürülmüş sınıf yaklaşımı, 2000'li yıllardan bu yana sıklıkla tercih edilmektedir (Kim, Kim, Khera, & Getman, 2014). Öğrenenlerin sürece etkin olarak katılmalarını sağlamak üzere işbirlikli grup çalışmaları, tartışma ve drama gibi etkin öğrenme uygulamalarına yer veren dönüştürülmüş sınıf yaklaşımı, kaynaklara tekrar ulaşabilme ve bireysel hızda öğrenme olanakları sunduğundan öğretmenler için önerilen bir yaklaşımdır (Roach, 2014).

Kokoç ve Altun'un (2014) da belirttiği gibi, yeni olmaktan ziyade yenilenen bir öğrenme yaklaşımı olarak ele alınabilecek dönüştürülmüş sınıf yaklaşımının henüz kavramsallaşma aşamasında olduğu düşünülmektedir. Türkiye'de dönüştürülmüş sınıfa ilişkin akademik çalışmaların henüz yeterli sayıda olmayışı bu konudaki alanyazın eksikliğini işaret etmektedir. Bu açıdan, çalışmanın sonuçlarının bu kuramsal boşluğu gidererek alandaki araştırmacılara, uygulayıcılara ve karar alıcılara yol gösterici nitelikte olacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın amacı, alanyazına dayalı olarak dönüştürülmüş sınıf yaklaşımını *tanımları, araştırma yöntemleri ve araştırma sonuçları* açısından ele alarak, bu yaklaşımın öğrenme ve öğretme sürecine getirdiği olumlu, olumsuz ve sınırlı yönleri incelemektir.

## 2. YÖNTEM

Çalışmada, 2000'li yıllardan itibaren adından söz ettiren dönüştürülmüş sınıf yaklaşımı ile ilgili doküman incelemesi yapılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması belirlenen bir konu veya olgu hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analiz edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

### Verilerin toplanması ve çözümlenmesi

Çalışmanın veri kaynağı; son beş yıl içerisinde (2011-2016 yılları arası) yayımlanmış olan, "Flipped classroom", "Inverted classroom", "Ters-yüz sınıf" ya da "Flipped learning" anahtar sözcüklerini içeren, Türkiye'de ya da yurt dışında yayımlanmış toplam 40 çalışmadır. Bu çalışmaların yayımlandığı dergiler; "Internet and Higher Education", "IEEE Transactions on Education", "Computers & Education", "British Journal of Educational Technology", "Nurse Education in Practice", "Education for Chemical Engineers", "Nurse Educator", "The Journal of Academic Librarianship", "International Review of Economics Education", "Tech

Know Learn”, “Internet and Higher Education”, “The American Journal of Surgery”, “Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi”, “Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi”, “Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi”, “Yükseköğretim ve Bilim Dergisi”, “Eğitim Bilimleri Araştırması Dergisi”, “Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi” adlı dergilerdir.

Elektronik ortamda kayıtlanmış olan veri setinin tamamı araştırmacılar tarafından iki kez okunmuş ve gerekli durumlarda veri setinin bazı kısımları tekrar gözden geçirilmiştir. Çalışmaya dâhil edilen makalelerin belirlenen ölçütler doğrultusunda incelenmesine yönelik elektronik veri giriş formu kullanılmıştır. Formda makalelerin başlığı, yazarları, yayın yılı, araştırmanın amacı, yöntemi, bulguları ve alıntı yapılacak kısımlarına ilişkin başlıklara yer verilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz yöntemi tercih edilmiştir.

### 3. BULGULAR

Çözümlenen verilere ilişkin bulgular, *tanımlar*, *araştırma yöntemleri* ve *araştırma sonuçları* temaları altında ele alınmaktadır. Bu temaların altında ise Tablo 1’de görülen kategorilere yer verilmiştir.

**Tablo 1.** Dönüştürülmüş sınıf alanyazın incelemesinden elde edilen tema ve kategoriler

Tema	Kategori
Tanımlar	Öğrenen merkezli ve etkin öğrenme Teknoloji ve esneklik Harmanlanmış Öğrenme
Araştırma yöntemleri	Nicel yöntem Nitel yöntem Karma yöntem
Araştırma sonuçları	Öğretmen Öğrenci Tasarım

#### (i) Tanımlar

Eğitimde yenilenen bir yaklaşım olarak nitelenen dönüştürülmüş sınıf, en genel tanımıyla öğrenenin sınıf dışı zamanında ders içeriklerini öğrenmesini, sınıf içi zamanında ise uygulama ve ödev yapmasını öneren pedagojik bir yaklaşımdır (Bliemel, 2014; Canuel ve Duffy; Conry ve See, 2015; Chen, She, Kameda ve Ohno, 2014; Demiralay ve Karataş, 2014; Evseeva ve Solozhenko, 2015; Ford, 2014; Gaughan, 2014; Görü Doğan, 2015; Kong, 2014; Nerguizian, Mhiri, Mounier, Lemieux ve Dahmane, 2014; Obradovich, 2015; Temizyürek ve Ünlü, 2015). Tanımlar birbirinden az da olsa farklılık göstermekle birlikte, uygulamalar ve yaklaşımlar açısından farklılıklara rastlanmaktadır. Dönüştürülmüş sınıf tanımlarında vurgu yapılan konular; yaklaşımın öğrenen merkezli olması, etkin öğrenmeyi desteklemesi, sunduğu teknolojik altyapıyla esneklik sağlaması ve harmanlanmış öğrenmenin bileşeni olması şeklindedir.



a) Öğrenen merkezli ve etkin öğrenme

Etkin öğrenme, öğrenen tarafından alınan bilginin sentezlenmesi ve ürüne dönüştürülmesidir. Etkin öğrenmenin uygulandığı bir sınıfta öğrenen ve öğretmen rollerindeki değişim ile öğretim yöntem ve tekniklerinde de değişiklik gerekmektedir (Aydede ve Kesercioğlu, 2012). Öğrenenlerin, öğrenme sorumluluğunu almaları ve sürece etkin olarak katılmaları beklenmektedir. Başlıca etkin öğrenme uygulamaları; araştırma ve sorgulama, gösteri, beyin fırtınası, drama ve grup çalışmalarıdır (Kalem ve Fer, 2003).

Çağdaş eğitim anlayışı uyarınca, öğretmen merkezli eğitimden öğrenen merkezli eğitime yönelim söz konusudur. Bu açıdan eğitim sürecinde öğretmenin rolü, sahnedeki bilgeden çok kenardaki rehber konumundadır (Gilboy, Heinerics ve Pazaglia, 2014). Dönüştürülmüş sınıflar da öğrenen merkezli bir yaklaşım olarak belirtilmektedir (Betihavas, Bridgman, Kornhaber ve Cross, 2015). Dönüştürülmüş sınıf yaklaşımı da etkin öğrenme teknikleri içererek öğrenenin sürece etkin olarak katılmasını sağlamaktadır (Kim vd., 2014; Roach, 2014; Saritaş ve Yıldız, 2015; Turan ve Göktaş, 2015).

Özetle, dönüştürülmüş sınıf etkin öğrenmeyi desteklediğinden öğrenen merkezli öğrenme sağlamaktadır. Bu yaklaşımda öğrenme sorumluluğu öğrenende olmaktadır. Öğrenen derse geldiğinde gerçekleştireceği uygulamalar ve etkinlikler aracılığıyla kendisinin etkin olacağı bir ders ortamı meydana gelmektedir.

b) Teknoloji ve esneklik

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişmesiyle eğitim alanında kullanımı artan teknolojiler öğretim yöntemlerini de etkilemektedir. Bu açıdan dönüştürülmüş sınıflarda teknoloji, ders anlatımını sınıf dışına taşımanın bir aracı olarak görülmektedir (Temizyürek ve Ünlü, 2015). Dönüştürülmüş sınıflarda öğrenenler geliştirilmiş teknolojiyi sistematik ve düzenli (Strayer, 2012) şekilde kullanabilmektedir (Kim vd., 2014; Saritaş Yıldız, 2015; Turan ve Göktaş, 2015). Ayrıca Simpson ve Richards'a (2015) göre dönüştürülmüş sınıf yaklaşımı çevrimiçi bileşeniyle öğrenmede esneklik sağladığı için lisans öğrencileri tarafından tercih edilmektedir. Benzer şekilde Warner ve Palmer da (2015) dönüştürülmüş sınıfların öğrenenin nerede, ne zaman ve nasıl öğrenebileceğini seçmesi olanağını sunarak esnek bir öğrenme yaklaşımı olduğunu vurgulamışlardır. Dolayısıyla dönüştürülmüş sınıf yaklaşımı, kullanılan çevrimiçi araçlar sayesinde dersi sınıf dışına da taşıyarak, öğrenen için daha zengin ve esnek bir öğrenme çevresi yaratmaktadır.

c) Harmanlanmış Öğrenme

Harmanlanmış öğrenme, çevrimiçi öğrenme ve yüz yüze öğrenme etkinliklerinin en uygun şekilde bütünleştirilmesidir. Kim vd.'ye (2014) göre dönüştürülmüş sınıf, harmanlanmış öğrenmenin bir bileşenidir. Demiralay ve Karataş'a (2014) göre, harmanlanmış öğrenmenin destekleyici yeniliklere sahip hibrit modeli dönüştürülmüş sınıf modelidir. Destekleyici harmanlanmış öğrenme modelleri geleneksel yöntemleri destekleyerek ve geliştirerek öğrenme olanağı sağlayan modellerdir. Dönüştürülmüş sınıflar öğrenmeyi sınıf dışına da taşıyan, geleneksel modelin dışında bir harmanlanmış öğrenme modelidir (Evseeva ve Solozhenko, 2015). Baepler, Walker ve Driessen'e (2014) göre, dönüştürülmüş sınıflar harmanlanmış öğrenme içerisinde önemli bir role sahiptir. Bu yaklaşımda, öğrenenler içeriği öğretmenin oluşturduğu videolar ve etkileşimli dersler ile sınıf dışında, uygulamaları da öğretmen eşliğinde sınıfta yapmaktadırlar. Özetle, dönüştürülmüş sınıf yaklaşımının sınıf dışı bileşeninde çevrimiçi ortamlar ve çoklu ortam materyalleri; sınıf içi bileşeninde ise uygulama ve çevrimiçi ortam bütünleştirilmiştir.

### (ii) Araştırma Yöntemleri

İncelenen çalışmalar, yöntemsel olarak çözümlendiğinde Tablo 2’de görülen dağılım elde edilmiştir. Nicel yöntem, araştırmaya yönelik verileri toplayarak bulguların sayısal değerler ile ifade edilmesidir (Cresswell, 2002). Araştırma kapsamında incelenen 12 çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak, anket, açık uçlu sorular, başarı testleri ve performans testleri kullanılmıştır. Nitel yöntem sosyal çevredeki problemlere ait verilerin toplanıp yorumlanarak yeni bir gerçeklik oluşturma süreci olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırma kapsamında incelenmiş olan çalışmalardan 17’sinde nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel yöntemi kullanan çalışmalarda veri toplama aracı olarak görüşme ve doküman incelemesi kullanılmıştır. Turan ve Göktaş (2015) ve Bliemel (2014) çalışmalarında nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasını, Görü Doğan (2015) eylem araştırmasını kullanmıştır. Çalışmalardan dördü nitel araştırma yöntemlerinden kavramsal olarak dönüştürülmüş sınıf yaklaşımının ne olduğunu açıklamakta ve uygulama konusunda bilgi vermektedir. Demiralay ve Karataş (2014) dönüştürülmüş sınıf yaklaşımını harmanlanmış öğrenme içerisinde değerlendirme ve farklı bakış açıları sunmaktadır. Filiz ve Kurt (2015) dönüştürülmüş sınıfı teorik tanımlarına ve alanyazındaki çalışmaları inceleyerek bu yaklaşıma yönelik yanlış anlaşılmalara ve gerçeklere yer vermektedir. Sarıtaş ve Yıldız (2015) eğitimdeki yeni yaklaşımlardan dönüştürülmüş sınıf ve oyunlaştırma kavramlarını tanımlayarak, ikisi arasındaki ilişkiyi incelemiştir.

Karma yöntem, araştırma problemini derinlemesine incelemek için nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanılmasıdır (Creswell, 2006). İncelenen 11 çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak nicel veriler için başarı testi ve anket; nitel veriler için görüşme ve doküman incelemesi kullanılmıştır.

**Tablo 2.** Dönüştürülmüş sınıfla ilgili incelenen çalışmaların yöntemsel dağılımı

Kategori	f	Verilerin toplanması
<i>Nicel yöntem</i>	11	-Anket -Açık uçlu sorular -Başarı testi -Yetenek testi -Performans değerlendirme
<i>Nitel yöntem</i>	17	-Bilgisayar günlükleri -Raporlama notları -Doküman incelemesi -Alan taraması -Görüşmeler -Teorik/kavramsal
<i>Karma yöntem</i>	12	-Başarı testi-Yarı yapılandırılmış görüşmeler -Anket-Görüşme-Bilgisayar günlükleri -Anket-Açık uçlu sorular -Başarı testi-Öğrenci yorumları -Performans değerlendirme -Görüşmeler-Grup oturumları

### (iii) Araştırma Sonuçları

Dönüştürülmüş sınıf ya da dönüştürülmüş öğrenmeye ilişkin yapılan alanyazın incelemesinin sonucunda, gözden geçirilen çalışmaların sonuçlar teması altında; *öğretmen*, *öğrenci* ve *tasarım* kategorilerinin incelenmesi uygun görülmüştür.

### a) *Öğretmen*

Gilboy, Gina ve Pazzaglia (2014) yapmış oldukları çalışmada dönüştürülmüş sınıf yaklaşımının etkilerini ve sonuçlarını incelemiştir. Sonuçlara göre, öğretmenlerin yaklaşımdan memnun olduklarını ve olumlu sonuçlara ulaştıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte, öğretmenlerin dönüştürülmüş sınıf yaklaşımını uygulamadan önce öğrencilerine bu konuda bilgi vermeleri ve kullanacağı materyalleri açıklamaları gerektiği vurgulanmaktadır (Gilboy, vd., 2014).

Öğretmen görüşlerine göre dönüştürülmüş sınıf yaklaşımında, uygulamaya dayalı etkinlikler öne çıktığından daha kalıcı öğrenmeler gerçekleşebilmektedir (Turan ve Göktaş, 2015). Bu yaklaşımda geleneksel yaklaşımlara göre, öğretmenlerin daha fazla materyal kullandıkları belirtilmiştir (Mason, Shuman, ve Cook, 2013). Öğretmenlerin bu yaklaşımı seçmesinin sebebi, öğrenenlerin materyallere tekrar ulaşabilmesi (Gilboy, vd., 2014), esnek bir programın uygulanması, öğrenenin akademik performansını ve katılımını artırmasıdır (Evseeva, vd., 2015).

Nicolossi (2014) dönüştürülmüş sınıf yaklaşımını dersinde uygulamadan önce, öğrenenlerin pasif bir şekilde oturmasından rahatsızlık duyarak, öğrenen katılımını artırmak için dönüştürülmüş sınıfı uygulamıştır. Nicolossi'ye (2014) göre, dönüştürülmüş öğrenme temelli öğretim yapmak isteyen öğretmenler, planlamada şu soruları kendilerine sormalıdır: “Öğrencilerin konuda uzmanlaşmasını ister miyiz?”, “Öğrenmenin artmasını ister miyiz?”, “İçeriği edinmelerine izin vermek istiyor muyuz?”.

Dönüştürülmüş sınıf uygulamasında öğretmenin rolü, öğrenme ortamına uygun olarak ders içeriğinin hazırlanmasını sağlamak ve ders içindeki öğrenme etkinlikleri sırasında öğrenenlere geribildirimler vermektir (Baepler vd., 2014). Tawfik ve Lily'e (2015) göre ise, öğrenme ortamı tasarımı, problemlerin oluşturulması, videoları toplanması ve grup oturumu seansları danışmanlığıdır. Bu yaklaşımda öğretmen *sahnedeki bilgeden çok rehber* rolündedir (Gilboy vd., 2014). Bu nedenle, öğrenenlerin zihin haritaları oluşturma ve işbirlikli çalışmalarında öğretmen bu ortamların oluşturulmasında iyi bir rehber olmalıdır (Evseeva vd., 2015).

### b) *Öğrenci*

Dönüştürülmüş sınıf yaklaşımı öğrenen-merkezli bir yaklaşım olduğu için öğrenenler, bu yaklaşımı geleneksel sınıfa tercih etmektedirler (Gilboy vd., 2014; Kim vd., 2014). Ayrıca dönüştürülmüş sınıfların esnek olması ve seçeneklerin fazla olması da tercih edilme sebeplerindedir (Warner ve Palmer, 2015). Öğrenenlerin birçoğu yaklaşımdan memnun oldukları için gelecek dönemde içinde dönüştürülmüş sınıf uygulamasını tercih edeceklerini belirtmişlerdir (Conry ve See, 2014).

Dönüştürülmüş sınıf yaklaşımının, öğrenenlerin alan bilgisini artırdığı, mesleki becerilerini geliştirdiği (Görü Doğan, 2015), öğrenen başarısını artırdığı görülmüştür (Baepler vd., 2014; Chu ve Sun, 2015; Ford, 2014; Kong, 2014; Liebert, Lin, Mazer, Berekneyei ve Lau, 2015; Mason, vd., 2013; Mclaughlin ve Rhoney, 2015; She, Kameda ve Ohno, 2014; Turan, 2015). Öğrenenler süreçte etkin rol almış ve derse katılımları artmıştır (Chen, vd., 2014; Chu ve Sun, 2015; Kakasizmos, 2015; Nicolossi, 2014; Roach, 2014). Ayrıca dönüştürülmüş sınıflar, öğrenenin performans kaygısını azaltarak, dersin daha verimli hale gelmesini sağlamıştır (Sever, 2014).

Yapılan çalışmaların sonuçlarına göre; dönüştürülmüş sınıf yaklaşımı öğretmen ve öğrenciler arasında etkileşimi ve iletişimi artırmıştır (Görü Doğan, 2015; Simpson ve Richards, 2015; Turan ve Göktaş, 2015). Öte yandan, çevrimiçi platformdaki paylaşımlara yönelik olumsuz tutumlar sınıf içi etkileşimi de etkilemektedir (Görü Doğan, 2015).

Dönüştürülmüş sınıf yaklaşımı öğrenenlerin işbirlikli çalışmalarını da geliştirmiştir (Roach, 2014; Strayer, 2012). Öğrenene, öğrenme kontrolü sağlamış, aynı zamanda kişiye öğrenme sorumluluğunu yüklemiştir (Critz ve Wright, 2013; Simpson ve Richards, 2015). İnternet ve mobil araçlar öğrenenlere bağımsızlık ve esneklik kazandırmakta (Nerguizian, Mhiri, Mounier, Lemieux ve Dahmane, 2014), bu durum da öğrenenleri derse güdülemektedir (Liebert, vd., 2015; Nerguizian, vd., 2014). Buna ek olarak dönüştürülmüş sınıf yaklaşımı, öğrenenlerin bilgi okur-yazarlığını ve eleştirel düşünme becerisini (Kong, 2014) ve yaratıcılığını geliştirmiştir (Al-Zahrani, 2015).

#### c) *Tasarım*

Dönüştürülmüş sınıf yaklaşımı, öğrenenin alt-düzey öğrenmesinin gerçekleştiği ders öncesi bileşeni, öğrenenin bilgiyi uyguladığı ders süresi bileşeni ve değerlendirmenin yapıldığı ders sonrası bileşeni olarak üç aşamada uygulanmıştır (Gilboy vd., 2014). Ayrıca yaklaşım sınıf dışı ve sınıf içi bileşen (Temizyürek ve Ünlü, 2015) ya da çevrimiçi ve sınıf içi bileşen olarak sınıflandırılmaktadır (Demiralay ve Karataş, 2014; Kong, 2014). Yaklaşım uygulanırken, kurum öğretim uygulayıcılara yardım etmeli, bunun yanı sıra öğrenme ve öğretme merkezleri karşılıklı birbirlerini desteklemelidir (Gilboy vd., 2014).

Dönüştürülmüş sınıf yaklaşımında kullanılan ders materyallerinin öğrenmeyi daha kalıcı hale getirdiği belirtilmektedir (Gilboy vd., 2014). Özellikle sınıf dışı bileşen olarak hazırlanan videoların uzunluğu ortalama 15 dakika olmalıdır, uzun süreli videolar öğrenenler tarafından izlenmemektedir (Gaughan, 2014). Videoların öğretmen tarafından oluşturulması zorunlu görülmemektedir. Bunun yerine öğretmen konuya uygun bulduğu bir videoyu da izletebilir (Filiz ve Kurt, 2015). Gençer, Gürbulak ve Adıgüzel'e (2014) göre dönüştürülmüş sınıf yaklaşımının uygulanabilirliği için, sistem araştırması ve alan çalışması yapılmalı; öğrenen ve öğretmenler bilgilendirilmeli ve gerekli eğitsel platformlar hazırlanmalıdır.

Kim vd. (2014) dönüştürülmüş sınıf tasarım ilkelerini belirlemek için yapmış oldukları çalışmada 9 tasarım ilkesi belirlemişlerdir. Bu ilkeler; (i) öğrenenler sınıfa gelmeden önce bilgi edinmesini sağlamak, (ii) öğrenenleri derse hazırlamaya teşvik etmek, (iii) değerlendirme mekanizması sağlamak, (iv) sınıf içi ve sınıf dışı aktiviteler arasında bağ kurmak, (v) açıkça tanımlanmış ve iyi yapılandırılmış rehberlik hizmeti sağlamak, (vi) öğrenenlere ödev için yeterli zaman vermek, (vii) öğrenme topluluğu oluşturmayı kolaylaştırmak, (viii) bireysel ya da grup çalışmalarına uygun geribildirim sağlamak, (ix) erişimi kolay ve bilinen teknolojilerden yararlanmak şeklindedir.

## 4. TARTIŞMA ve SONUÇLAR

Dönüştürülmüş sınıf yaklaşımının alanyazına dayalı incelendiği bu çalışmada, dönüştürülmüş sınıfa ilişkin tanımlar, kullanılan araştırma yöntemleri ve araştırma sonuçları açısından çeşitli bulgular elde edilmiştir. Buna göre, dönüştürülmüş sınıf yaklaşımı öğrenme sorumluluğunu öğrenene vererek etkin katılım ve öğrenen merkezli bir öğrenme ortamı sunmaktadır. İncelenen araştırma sonuçlarına göre, dönüştürülmüş sınıfta kullanılan çevrimiçi araçlar sayesinde ders sınıf dışına da taşınarak, öğrenen için daha zengin ve esnek bir öğrenme çevresi yaratılmakta, aynı zamanda öğrenenin ve öğretmenin verimliliği artmaktadır.

Tanımsal açıdan alanyazın incelendiğinde; dönüştürülmüş sınıf yaklaşımı tanımlarının birbirinden az da olsa farklılık göstermekle birlikte, bu yaklaşımın öğrenen merkezli ve esnek harmanlanmış öğrenme temelli bir yaklaşım olduğu konusunda görüş birliği gözlenmiştir. Dönüştürülmüş sınıf yaklaşımı, öğrenen merkezli yaklaşım bağlamında öğrenci ve öğretmen rollerinin ele alındığı, öğrenme ortamlarının çeşitlendirilerek etkin bir şekilde tasarlandığı süreç temelli bir yaklaşımdır. Bu süreçte önemli olan ise seçilecek öğrenme ortamlarının,

öğrenci ve öğretmen ihtiyaçlarına uygun ve etkili öğrenme etkinliklerini kapsayacak şekilde düzenlenmesidir.

Araştırma yöntemleri açısından ele alındığında ise 17 nitel, 11 nicel ve 12 karma yöntemin kullanıldığı gözlenmiştir. Dönüştürülmüş sınıf yaklaşımı konusundaki çalışmaların çeşitli araştırma yöntemleri kullanılarak yapılmış olması, kuramsal altyapısını zenginleştirmekle birlikte, yapılan deneysel çalışmaların ve araştırma sayılarının az oluşu birer sınırlılık olmaktadır.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında, öne çıkan üç ana kategori ise, öğretmenler, öğrenciler ve tasarımdır. *Öğretmenler* açısından, dönüştürülmüş sınıf yaklaşımı zengin ve erişilebilir materyal kullanımına olanak vermesi ve öğrenende daha kalıcı öğrenme çıktıları oluşturması nedeniyle tercih etmektedir (Mason vd., 2013; Turan ve Göktaş, 2015). Bununla birlikte, dönüştürülmüş sınıf yaklaşımının uygulanmasına yönelik öğretmen sorumluluğunun azaldığına ilişkin eleştiriler bulunmaktadır. Ancak Gilboy vd., (2014) bu yaklaşımın özünde öğretmen sorumluluğunun azalmadığını sadece farklılaştığını ifade etmişlerdir. Dönüştürülmüş sınıflarda öğretmenin öğretme sorumluluğunun yanı sıra rehber rolü üstlenerek süreci yakından takip etmesi beklenmektedir. Öğretmenin sorumluluğunun genişlediği ve değiştiği bu yaklaşımda öğretmenin daha fazla zaman harcaması ve derse daha hazırlıklı gelmesi gerekmektedir. Uygulama öncesindeki ders materyallerinin daha çeşitli ve dersin yaklaşıma uygun hazırlanmasının yanında uygulamada öğrenci hazırbulunuşluğunu dikkate alan ek öğretim materyallerinin önceden planlaması gerekmektedir. Bu süreçte oluşan iş yükü öğretmenin güdüsünü azaltabileceği gibi süreci ve dönüştürülmüş sınıf yaklaşımını olumsuz değerlendirmesine neden olabilecektir.

*Öğrenenler* açısından, dönüştürülmüş sınıf yaklaşımının öğrenenin akademik başarısını artırdığı rapor edilmiştir (Baepler vd., 2014; Ford, 2014; Kong, 2014; Liebert vd., 2015; Mason vd., 2013; Mclaughlin ve Rhoney, 2015; Turan, 2015). Ayrıca öğrenme sürecinde, öğrenenler çevrimiçi araçlar sayesinde bağımsız ve esnek hareket edebilmektedirler. Öğrenen, kendi öğrenme sorumluluğunu alarak süreçte aktif ve işbirlikli uygulamalar yapabilmektedir (Chen vd., 2014; Chu ve Sun, 2015; Kakasizmos, 2015; Nicolossi, 2014). Öğrencilerden beklentilerin farklılaşması, öğrencilerin bu yeni yaklaşımı kabullenmelerini olumsuz etkileyerek, süreçten uzaklaşmalarına neden olabilir. Ayrıca öğrencilerin teknolojiyi etkili ve verimli kullanmaları için gerekli okur-yazarlık becerilerinin kazandırılması dersin içeriğini ve süresini etkileyebilir. Öğrencilerin ilk defa deneyimleyecekleri teknolojiler ve öğrenme ortamları, öğrencilerin tutumlarını öğrenme-öğretme sürecinin yönetilmesine bağlı olarak olumlu ya da olumsuz farklılaştırabilir. Ayrıca, kendi öğrenme sorumluluğunu yeterince üstlenmeyen öğrencilerin, ders öncesinde yeterince hazırlanmadıklarından dolayı derste uygulanan etkinliklerinde istenen performansı göstermeleri zorlaşmaktadır.

*Tasarım* açısından dönüştürülmüş sınıf yaklaşımının uygulanabilirliği için, sistem araştırmasının ve alan çalışmasının yapılması, öğrenenlerin ve öğretmenlerin bilgilendirilmesi ve dersin hedeflerine uygun öğrenme ortamlarının hazırlanması gerekmektedir (Gençer vd., 2014). Bununla birlikte, yaklaşım uygulanırken öğrenenlerin güdülenmesi, geribildirim verilmesi, yapılandırılmış rehberlik sunulması, öğrenenlerin kullanmaya alışık oldukları teknolojilere yer verilmesi ya da alışık olmadıkları teknolojilere yönelik bilgi ve deneyimlerinin artırılması önemlidir. Ayrıca dönüştürülmüş sınıf yaklaşımının sınıf içi ve çevrimiçi bileşenlerinde gerçekleştirilen öğrenme etkinlikleri arasında bağlantı kurulması önem taşımaktadır (Kim vd., 2014). Tasarım, dönüştürülmüş sınıf yaklaşımının en önemli bileşenlerinden biridir. Öğrenen ihtiyaçlarına uygun olarak belirlenen birden fazla öğrenme

ortamını, aynı öğrenme hedefleri doğrultusunda bir araya getirmek ve bu tasarım sürecini etkili biçimde yönetmek bu yaklaşımın başarıya ulaşması açısından gereklidir.

## 5. ÖNERİLER

Dönüştürülmüş sınıf yaklaşımına ilişkin yapılan alanyazın taraması sonucunda, araştırmacılara, uygulayıcılara ve karar alıcılara yönelik çeşitli öneriler sunulmaktadır:

- 1- Sürece dayalı program tasarım anlayışı izlenebilir.
- 2- Sınıf içi tasarım ve çevrimiçi tasarımın birbirini tamamlamasına özen gösterilebilir.
- 3- Öğrenenler farklı bir uygulama olarak dönüştürülmüş sınıf yaklaşımına endişeli yaklaşabileceklerinden, öğretmenler kendilerini bilgilendirmeli ve öğrenenlere uygun teknolojiler kullanmalıdır.
- 4- Öğretmenler, öğretme-öğrenme sürecinde değişen rollerine uyum sağlamaya çaba gösterebilir.
- 5- Öğrenenin bireysel öğrenmesine olanak sağlayacak elektronik ya da elektronik olmayan her türlü öğretim materyalleri kullanılarak esneklik sağlanabilir.
- 6- Gerekli altyapıyı oluşturmada kurumsal destek alınabilir.
- 7- Dönüştürülmüş sınıf yaklaşımının Türkiye bağlamında uygulanabilirliği ve etkileri incelenebilir.

## KAYNAKÇA

- Al-Zahrani, A. M. (2015). From passive to active: The impact of the flipped classroom through social learning platforms on higher education students' creative thinking. *British Journal of Educational Technology*, 46 (6), 1133-1148.
- Aydede, M. N. ve Kesercioğlu, T. (2012). Aktif öğrenme uygulamalarının öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 37-49.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (42), 1-21.
- Baepler, P., Walker, J. D. ve Driessen, M. (2014). It's not about seat time: Blending, flipping, and efficiency in active learning classrooms. *Computers & Education*, 78, 227-236.
- Bliemel, M. J. (2014). Lessons learned from an inside-out flip in entrepreneurship education. *Small Enterprise Research*, 21 (1), 117-128.
- Butt, A. (2014). Student views on the use of a flipped classroom approach: Evidence from Australia. *Business Education & Accreditation*, 6 (1), 33.
- Chen, S., She, J., Kameda, H. ve Ohno, S. (2014). Implementation and evaluation of flipped classroom in chinese language course. *Proceedings of Multidisciplinary Academic Conference*, 1-8.
- Chen, Y., Wang, Y., Kinshuk ve Chen, N. S. (2014). Is FLIP enough? Or should we use the flipped model instead?. *Computers & Education*, 79, 16-27.
- Chu, L., ve Sun, S. H. (2015). The application of flipped classroom in pediatric physical therapy. *Physiotherapy*, (101), e252.
- Clark, K. R. (2015). The Effects of the Flipped Model of Instruction on Student Engagement and Performance in the Secondary Mathematics Classroom. *Journal of Educators Online*, 12 (1), 91-115.

- Creswell, J.W. (2006). *Understanding Mixed Methods Research*. Sage Publications.
- Critz, C. M. ve Knight, D. (2013). Using the flipped classroom in graduate nursing education. *Nurse educator*, 38 (5), 210-213.
- Demiralay, R. ve Karataş, S. (2014). Evde Ders Okulda Ödev Modeli. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3 (3), 333-340.
- Gençer, B. G., Gürbulak, N. ve Adıgüzel, T. (2014). Eğitimde yeni bir süreç: Ters-yüz sınıf sistemi. *Uluslararası Öğretmen Eğitimi Konferansı*, 5-6.
- Görü Doğan, T. (2015). Sosyal medyanın öğrenme süreçlerinde kullanımı: ters-yüz edilmiş öğrenme yaklaşımına ilişkin öğrenen görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1 (2), 24-48.
- Evseeva, A. ve Solozhenko, A. (2015). Use of flipped classroom technology in language learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 206, 205-209.
- Ford, P. (2014). Flipping a math content course for pre-service elementary school teachers. *Primus*, 25(4), 369-380.
- Filiz, O. ve Kurt, A. A. (2015). Flipped learning: Misunderstandings and the truth. *Journal of Educational Sciences Research*, 5(1), 215-229.
- Gaughan, J. E. (2014). The flipped classroom in world history. *History Teacher*, 47 (2), 221-244.
- Gilboy, M. B., Heinerichs, S. ve Pazzaglia, G. (2015). Enhancing student engagement using the flipped classroom. *Journal of nutrition education and behavior*, 47 (1), 109-114.
- Kakosimos, K. E. (2015). Example of a micro-adaptive instruction methodology for the improvement of flipped-classrooms and adaptive-learning based on advanced blended-learning tools. *Education for Chemical Engineers*, 12, 1-11.
- Kokoç, M. ve Altun, A. (2014). Flipped öğrenmeye ilişkin sistematik bir alanyazın taraması: kavramlar ve uygulamalar. *International Conference on New Trends in Educational Technology*.
- Kong, S. C. (2014). Developing information literacy and critical thinking skills through domain knowledge learning in digital classrooms: An experience of practicing flipped classroom strategy. *Computers & Education*, 78, 160-173.
- Kim, M. K., Kim, S. M., Khera, O. ve Getman, J. (2014). The experience of three flipped classrooms in an urban university: an exploration of design principles. *The Internet and Higher Education*, 22, 37-50.
- Liebert, C. A., Lin, D. T., Mazer, L. M., Bereknyci, S. ve Lau, J. N. (2016). Effectiveness of the surgery core clerkship flipped classroom: a prospective cohort trial. *The American Journal of Surgery*, 211 (2), 451-457.
- Mason, G. S., Shuman, T. R. ve Cook, K. E. (2013). Comparing the effectiveness of an inverted classroom to a traditional classroom in an upper-division engineering course. *IEEE Transactions on Education*, 56(4), 430-435.
- McLaughlin, J. E. ve Rhoney, D. H. (2015). Comparison of an interactive e-learning preparatory tool and a conventional downloadable handout used within a flipped neurologic pharmacotherapy lecture. *Currents in pharmacy teaching and learning*, 7(1), 12-19.

- McLaughlin, J. E., Roth, M. T., Glatt, D. M., Gharkholonarehe, N., Davidson, C. A., Griffin, L. M., ... ve Mumper, R. J. (2014). The flipped classroom: a course redesign to foster learning and engagement in a health professions school. *Academic Medicine*, 89 (2), 236-243.
- Nerguizian, V., Mhiri, R., Mounier, C., Lemieux, D. ve Dahmane, A. O. (2014). Flipping from Flipped Classroom to Multimodal Mobile Learning (MML). *International Journal of Teaching and Education*, 2(4), 53-66.
- Nicolosi, A. (2012). Grammar lessons with the flipped classroom method. *Honorary Chairperson*, 13.
- Obradovich, A., Canuel, R. ve Duffy, E. P. (2015). A Survey of Online Library Tutorials: Guiding Instructional Video Creation to Use in Flipped Classrooms. *The Journal of Academic Librarianship*, 41(6), 751-757.
- Roach, T. (2014). Student perceptions toward flipped learning: New methods to increase interaction and active learning in economics. *International Review of Economics Education*, 17, 74-84.
- See, S. ve Conry, J. M. (2014). Flip My Class! A faculty development demonstration of a flipped- classroom. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 6 (4), 585-588.
- Sever, G. (2014). Bireysel çalgı keman derslerinde çevrilmiş öğrenme modelinin uygulanması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2 (2), 27-42.
- Simpson, V. ve Richards, E. (2015). Flipping the classroom to teach population health: increasing the relevance. *Nurse Education in Practice*, 15 (3), 162-167.
- Strayer, J. F. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation. *Learning Environments Research*, 15 (2), 171-193.
- Tawfik, A. A. ve Lilly, C. (2015). Using a Flipped Classroom Approach to Support Problem-Based Learning. *Technology, Knowledge and Learning*, 20 (3), 299-315.
- Temizyürek, F. ve Ünlü, N. A. (2015). Dil öğretiminde teknolojinin materyal olarak kullanımına bir örnek: "flipped classroom". *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 64-72.
- Turan, Z. (2015). *Tersyüz sınıf yönteminin değerlendirilmesi ve akademik başarı, bilişsel yük, motivasyona etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Turan, Z. ve Göktaş, Y. (2015). Yükseköğretimde Yeni Bir Yaklaşım: Öğrencilerin Ters Yüz Sınıf Yöntemine İlişkin Görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(2), 156-164.
- Warner, T. ve Palmer, E. (2015). Personalising learning: Exploring student and teacher perceptions about flexible learning and assessment in a flipped university course. *Computers & Education*, 88, 354-369.
- Yıldırım, A. Ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.





# SOSYAL BİLİŞSEL KARIYER KURAMI AÇISINDAN BİLİM, TEKNOLOJİ, MÜHENDİSLİK VE MATEMATİK ALANLARINDAKİ KADINLAR<sup>1</sup>

APPLYING SOCIAL COGNITIVE CAREER THEORY TO WOMEN IN STEM

Tansu MUTLU<sup>2</sup>

Fidan KORKUT-OWEN<sup>3</sup>

## Öz

Kadınlar bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik (FeTeMM) alanlarında erkeklere oranla daha az sayıdadırlar. Bu alanlarda çalışan kadınların sayıca az olmasına odaklanan alan yazındaki araştırmaların artması, bu araştırmalara dayalı olarak oluşturulan politikaların pek çok ülkede uygulanmaya başlanmasına aracı olmuştur. Bununla birlikte Türkiye’de FeTeMM alanlarında kariyer yapan kadınların kariyer gelişimleriyle ilgili araştırmalar oldukça sınırlıdır. Bu nedenle bu araştırmanın amacı Türkiye’de FeTeMM alanlarında çalışan kadınların kariyer gelişimlerine ilişkin görüşlerini Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramı açısından betimlemektir. Bu amaca yönelik olarak FeTeMM alanlarını kariyer olarak seçmiş ve bu alanda çalışmakta olan 16 kadın ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamında sorulan sorular alan seçimi, alan eğitimi ve çalışma yaşamı olmak üzere kadınların kariyer gelişimlerinin üç temel aşamasında algıladıkları kariyer desteklerini ve kariyer engellerini ortaya koymayı hedeflemiştir. Olgu bilim desenine göre tasarlanan bu araştırmada yazılı görüş alma formuyla elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda FeTeMM alanlarındaki kadınların hem alan seçimi hem de alan eğitimi sırasında aile üyelerini ve arkadaşlarını kariyer desteği olarak algıladıkları bulunmuştur. Çevreden alınan destek ise FeTeMM alanlarındaki kadınların çalışma yaşamlarındaki algıladığı destektir. Ayrıca katılımcıların alan seçimi sırasında aile üyelerini ve sınav sistemini; alan eğitimi sırasında alan içeriğini ve sosyo-ekonomik koşullarını; çalışma yaşamlarında ise ev-iş sorumluluklarını da kariyer engeli olarak algıladıkları sonucu elde edilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** kariyer gelişimi, kadın, FeTeMM, Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramı

## Abstract

The number of women in science, technology, engineering and mathematics (STEM) fields is still less than men. Previous studies focusing on women who are underrepresented in the STEM fields have historically enhanced the implementation of policies that created based on research findings in many countries. Despite this research, there are only a limited number of Turkish investigations which have focused on the career development of women in STEM areas. In an attempt to close this gap the current study applied Social Cognitive Career Theory to women in Turkey to examine their perspectives on career in STEM fields and identify the perceived barriers and supports to their career development. In this investigation the sample included 16 women who chose STEM majors and are currently working in STEM fields. Participants were selected by using purposeful sampling and were interviewed to solicit their observations and perceptions regarding STEM area careers for women. Interview questions were designed to explore perceived barriers and supports in three stages (college major choice, undergraduate education and working life) of career development. Qualitative content analysis was used to analyze the responses of the participants. The findings of the study indicated that women in STEM fields perceived their friends as supporting influences in both college major selection and in their working life, while the Student Selection and Placement System was seen as a barrier. The effects of parental influence were mixed. Socioeconomic circumstances and curriculum of STEM fields were perceived barriers for women in STEM fields during their undergraduate degree preparation. Women in STEM areas, as in other fields, often reported difficulties balancing work and family responsibilities.

**Key words:** career development, women, STEM, Social Cognitive Career Theory

<sup>1</sup> Bu makale, 16-18 Nisan 2015 tarihlerinde düzenlenen kongrede sözel olarak sunulan bildirinin genişletilmiş halidir.

<sup>2</sup> Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, [tansumutlu@gmail.com](mailto:tansumutlu@gmail.com)

<sup>3</sup> Bahçeşehir Üniversitesi, [korkutfidan@yahoo.com](mailto:korkutfidan@yahoo.com)

## 1. Giriş

Son zamanlarda STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematic) alanları olarak bilinen, FeTeMM (Bilim, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik) alanlarında yapılacak her türlü kuramsal ve uygulamalı çalışmalar ülke ekonomisine katkılar getirecek ulusal bir ihtiyaç ve ekonomik ve toplumsal kalkınmaya yatırım olarak görülmektedir (Başaran-Symes, 2015; Goan, Cunnigham ve Carroll, 2006). Çünkü ulusal ve uluslararası düzeyde ülke ekonomisini güçlendirmek ve ülke olarak farklı platformlarda söz sahibi olabilmek için FeTeMM alanlarında kariyer seçen ve sürdüren bireylerin varlığına ihtiyaç giderek artmaktadır (Başaran-Symes, 2015; Staniec, 2004). Özellikle ABD’de (Amerika Birleşik Devletleri) FeTeMM alanlarına ilgi duyan, bu alanlarla ilgili yeteneği olan öğrencilere FeTeMM alanlarını kariyer olarak seçmeleri ve bu alanda kariyerlerini sürdürmeleri yönünde ulusal düzeyde destek sunulmaktadır. Buna rağmen yükseköğretim kurumlarında FeTeMM alanlarıyla ilişkili programları tercih eden ve bu programlardan mezun olan öğrenci sayısı beklenenin oldukça altındadır (Hurtado, Eagan ve Chang, 2010; Morganson, Jones ve Major, 2010; Shapiro ve Sax, 2011).

FeteMM alanlarında öğrenci sayısının az olması kadar cinsiyetler arası bir farklılık da mevcuttur. Özellikle FeTeMM alanlarında erkeklerin kadınlara göre daha egemen olduğu bazı araştırma bulgularıyla vurgulanmıştır (Goan, Cunnigham ve Carroll, 2006; Larose ve ark., 2004; Saucerman ve Vasquez, 2014; Shapiro ve Sax, 2011). Kadınların bazı meslek grupları içinde yer edinme, işgücü piyasasında işgücüne katılma ve çalışan kadınlar olarak varlıklarını sürdürme konusunda sıkıntı yaşadıkları hem araştırma bulgularıyla hem de Türkiye’de ve yurtdışında yayımlanan raporlar aracılığıyla gözler önüne serilmektedir. Oysa bu alanlarda kadınların daha fazla istihdam edilmeleri ve bu alanlardaki üretim sürecine katılmaları bu alanlardaki cinsiyet eşitliğini sağlayabileceği gibi aynı zamanda bu alanlardaki iş gücü arzını da artırabilecek (Xu, 2016) bir durumdur.

Cinsiyet açısından bakıldığında Türkiye’deki üniversitelerde Müsbet ve Doğal Bilimler alanındaki kadın öğrenci sayısının 2011 yılından itibaren erkek öğrencilerden daha fazla olmaya başladığı görülmektedir. Bununla birlikte Mühendislik, Fizik Bilimleri ve Matematik ve Bilgisayar alanlarında yıllar geçtikçe kadın öğrencilerin sayısı artış eğiliminde olsa da tutarlı biçimde erkek öğrencilerden düşüktür (Korkut-Owen ve Mutlu, 2016). Korkut-Owen, Kelecioğlu ve Owen (2014) tarafından yapılan 2002-2012 yıllarına yönelik çalışmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir. ABD’deki durum incelendiğinde ise ABD’de öğrenim gören üniversite öğrencilerin % 57’sinin kadın (King, 2010) olmasına rağmen buna benzer bir oranı FeTeMM alanlarında öğrenim gören kadınlar için vermek oldukça güçtür (Morganson, Jones ve Major, 2010; Shapiro ve Sax, 2011). Özellikle FeTeMM alanları içerisinde yer alan Mühendislik, Fizik Bilimleri ve Bilgisayar alt alanlarında öğrenim gören öğrencilerin cinsiyet oranları arasında ciddi bir fark bulunmaktadır (Goan, Cunnigham ve Carroll, 2006). Bu alt alanlarda lisans eğitimi sürdüren erkek öğrenciler, kadın öğrencilerden fazladır (National Science Foundation, 2010). FeTeMM alanlarında öğrenim gören kadınların mezun olduktan sonra FeTeMM alanlarıyla ilgili iş gücüne katılım oranları incelendiğinde, diğer kariyer gelişim aşamalarında olduğu gibi bu alanlarda kadınların erkeklere göre daha az olduğu görülmektedir (Hunt, 2010; Larose ve ark., 2004; Saucerman ve Vasquez, 2014). FeTeMM alanlarından mezun olan kadınların pek çoğu FeTeMM alanlarında çalışmak yerine farklı disiplinlerde ya da bu alanların görevlerini yerine getirmeyecekleri iş yerlerinde kariyerini sürdürmeyi tercih etmektedir (Hunt, 2010; Xie ve Shauman, 2003). Mühendislik alanı olarak bakıldığında Schelmetic (2013), ABD’de tüm mühendis işgücü içinde kadınların sadece %15 ile temsil edildiklerini ve sayılarının giderek azaldığını belirtmektedir. Brandt (2014) da Yaşam Bilimleri hariç FeTeMM alanlarında kadınların daha az temsil edildiklerini ve bu

alanlarından mezun olan kadınların oranının % 20 ya da daha az olduğunu belirtmektedir. FeTeMM alanlarında çalışan kadınların sayısı tüm Avrupa'da, İrlanda ve İngiltere'de de azdır (Accenture, 2014). Farklı ülkelerdeki kadın mühendis oranları, Latvia % 30, Bulgaristan % 29.3, Kıbrıs % 28.6, İsveç % 25.9, Türkiye % 21, İtalya, % 19.5, İrlanda % 14.3, Avusturya % 10 ve İngiltere'de % 8.7 olarak rapor edilmektedir (Kiwana, Kumar ve Randerson, 2011). Türkiye'deki iş gücünün % 30'unu kadınlar oluştururken (Türkiye İstatistik Kurumu, 2012), bu işgücünün de sadece % 21'ini mühendislik alanlarında çalışan kadınlar oluşturmaktadır (Türk Mühendis ve Mimar Odaları Birliği, 2009). Okay'ın (2013) raporuna göre ise Mühendislik ve Teknoloji alanlarında çalışan kadınların oranının % 20 civarındadır. Söz edilen araştırma sonuçlarındaki rakamlar dikkate alındığında Türkiye'de FeTeMM alanlarında çalışan kadın sayıları ABD'deki sayılara yakın ve bazı Avrupa ülkelerine göre sayılardan daha iyi durumdadır. Özetle, ABD'deki, Avrupa'daki ve Türkiye'deki FeTeMM alanlarında çalışan ve öğrenim kadınların oranları incelenince, bu alanlardaki cinsiyetler arası farkın büyük olduğu söylenebilir.

FeTeMM alanlarında eğitim alan ve çalışan kadınların oranlarının erkeklere göre daha az olmasının nedenleri literatürdeki araştırma bulguları ve kuramsal açıklamalarla anlaşılmaya çalışılmıştır. Literatürdeki ilgili araştırmalar incelendiğinde; kadınların kariyer gelişimlerini etkileyen pek çok bireysel, ekonomik, sistemsel, politik, kültürel ve sosyal faktörlerin bulunduğu görülmektedir (Lent, Brown ve Hackett, 2000). Aile desteği (Blustein ve ark, 2013; Buschor, Berweger, Frei ve Kappler, 2014), aile rehberliği (Saucerman ve Vasquez, 2014), rol modelleri (O'Neill, 2002), etnik köken (Mack, Rankins ve Woodson, 2013), cinsiyetleştirilmiş beklentiler (Beilock, Gunderson, Ramirez ve Levine, 2010), arkadaş desteği (Leaper, Farkas ve Brown, 2011) gibi pek çok faktör FeTeMM alanlarındaki kariyer gelişimini şekillendirebilmekte, kadınların bu alanları kariyer olarak seçmelerinde ve / veya bu alanlarda kariyerlerini sürdürmelerinde rol oynamaktadır.

Kariyer gelişimiyle ilgili alanyazında bu etmenlerin kadınların kariyer gelişiminde nasıl rol oynadığını açıklayan pek çok kuram yer almaktadır. Bu kuramlardan biri olan Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramı (Lent, Brown ve Hackett, 2000) özellikle dezavantajlı gruplar olarak tanımlanabilecek bireylerin kariyer gelişimlerini analiz edebilmek için (Byars ve Hackett, 1998; Constantine, Wallace ve Kindaichi, 2005; Flores, Navarro ve DeWitz, 2008; Shoffner, Newsome, Minton ve Morris, 2014) pek çok araştırmada benimsenmiştir. Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramı'na (Lent, Brown ve Hackett, 2000) göre bireysel ve çevresel özellikler bireylerin algılarına göre onların kariyer gelişimlerini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bireyler herhangi bir etmeni kariyerlerinde ilerlemelerini kolaylaştıran, olumlu yönde etkileyen bir etmen olarak değerlendiriyorlarsa bu etmen Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramı'ı çerçevesinde **"algılanan kariyer destekleri"** olarak nitelendirilmektedir. Eğer bireyler bu etmenleri kariyer gelişimini olumsuz yönde etkileyen, onların kariyer gelişimlerini sekteye uğratan etmenler olarak değerlendiriyorlarsa o zaman bu etmen **"algılanan kariyer engelleri"** olarak isimlendirilmiştir. Herhangi bir etmenin kariyer engeli ya da kariyer desteği olarak algılanması için o etmenin gerçekte var olmasına veya gelecekte varolabilme ihtimalin olmasına gerek yoktur. Bu etmenlerin destek ya da engel olarak kariyerinde var olması bireylerin kendilerine ve çevrelerine yönelik inançlarıyla yakından ilişkilidir (Lent, Brown ve Hackett, 2000). Algılanan kariyer destekleri ve algılanan kariyer engelleri bireylerin kariyer gelişimleri sırasındaki öz-yetkinlik ve sonuç beklentilerini etkilemekte ve sonuç olarak onların mesleki ilgilerini ve motivasyon düzeylerini etkileyerek onların kariyer gelişimleri üzerinde rol oynamaktadır (Brown ve Lent, 1996). Algılanan kariyer destekleri ve algılanan kariyer engelleri türleri ve bunların destek kaynağı ya da engel olarak algılanma düzeyi bireyin kariyer gelişiminin neresinde olduğuna göre

değişebilmektedir. Kariyer gelişimi alan seçimi, alan eğitimi ve çalışma hayatı olmak üzere üçe ayrılarak ele alınabilmektedir (Mutlu - Süral ve Korkut - Owen, 2014). Bireylerin *alan seçimi* sırasında kariyer seçimlerini ve gelişimlerini kolaylaştıran etmenler, araştırma sonuçlarına göre şu şekilde özetlenebilir: Olumlu aile desteği (Buschor, Berweger, Frei ve Kappler, 2014), ailelerin toplumsal cinsiyet rollerinden uzak çocuklarının potansiyellerine uygun kariyer beklentilerine sahip olması (Chhin, Bleeker ve Jacobs, 2008) ve yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip olması (Goyette ve Mullen, 2006), öğretmenlerinin olumlu tutumları ve onlardan yüksek beklentileri (Blustein ve ark., 2013), benzer kariyere sahip rol modellerinin olması (O'Neill, 2002) ve arkadaşlarının onları bu alanlarda kariyer seçme yönünde desteklemesi (Leaper, Farkas ve Brown, 2011), ailelerin toplumsal cinsiyet stereotiplerinden uzak çocuklarının potansiyellerine uygun beklentilere sahip olması (Chhin, Bleeker ve Jacobs, 2008) kariyer seçimlerini ve gelişimlerini kolaylaştıran etmenler, bir başka deyişle kariyer destekleri olarak algılanmaktadır. Bununla birlikte kadın öğrenciler farklı kültürel geçmişe sahip olma (Johnson, 2007), öğretmenlerin bu alanlarla ilgili yeterli bilgiye sahip olmayışı (Blustein ve ark., 2013), öğretmenlerin cinsiyetlere yönelik düşük ya da yüksek beklentileri (Beilock, Gunderson, Ramirez ve Levine, 2010), toplumsal cinsiyet stereotipleri (Saucerman ve Vasquez, 2014) gibi etmenleri FeTeMM alanlarında kariyer seçme ve bu alanlarda kariyeri sürdürmeye engel olan faktörler, bir başka deyişle kariyer engelleri olarak algılanmaktadır.

*Alan eğitimi* sırasında ise bireyler, sınıf içi öğrenci destekleyici etkinlikler (Watkins ve Mazur, 2013), öğretim üyesi-öğrenci etkileşimi (Thiry, Laursen ve Hunter, 2011), öğretim üyelerinin FeTeMM alanlarında başarılı öğrencilere dair algıları (Gandhi-Lee, Skaza, Mardi, Schrader, ve Orgilli, 2015), arkadaşlar (Wang, 2013), alanla ilgili giriş derslerinden memnuniyet (Maltese ve Tai, 2011) gibi pek çok etmeni FeTeMM alanlarındaki kariyerini olumlu yönde etkileyecek ve destekleyen faktörler olarak değerlendirmektedir. Fakat, benzer etnik kökene sahip rol modellerinin olmayışını (Price, 2010), toplumsal cinsiyet stereotiplerini (Shapiro ve Williams, 2012), öğretim üyelerinin öğrencilerden gerçekdışı beklentileri (Gandhi-Lee ve ark., 2015) gibi etmenleri de FeTeMM alanlarındaki kariyerleri için engel olarak algılanmaktadır.

FeTeMM alanlarında çalışan kadınlar, *çalışma yaşamlarında* işin gerektirdikleri ile ev içi sorumlulukları arasında denge kuramadığında eşlerinin desteği onların bu alanlarda kariyerlerini devam ettirmelerini sağlamaktadır (Glass, Sassler, Levitte ve Michelmor, 2013). Williams ve Ceci'ye (2012) göre FeTeMM alanlarında yapılan kariyer diğer alanlarda yapılan kariyere göre evliliğin sürdürülmesi noktasında güçlük yaşatmaktadır. Ev ve iş sorumluluklarını dengelemekte dolayısıyla evliliğini sürdürmekte güçlük çeken FeTeMM alanlarında çalışan evli kadınlar, iş yükünden dolayı ev içi sorumluluklarını yerine getiremediklerinde eşlerinden aldığı desteği, bu kariyer gelişim aşamasında destek kaynağı olarak değerlendirmektedirler (Cha, 2010). Bununla birlikte FeTeMM alanlarında çalışan kadınlar, erkek egemen iş yaşamında çalışıyor olmayı ve erkek meslektaşlarının destek alamamayı bir engel olarak görmekte, bu nedenle FeTeMM alanlarında kariyerini sonlandırmayı tercih etmektedir (Xu, 2015). Ayrıca FeTeMM alanlarında çalışan erkeklerin iş yerinde söz hakkının kadınlara göre daha fazla olması kadınların engel olarak algıladığı başka bir etmendir (Rhoton, 2011). Türkiye'de yapılan araştırmalarda kadınların çalışma yaşamlarında cinsiyetçi tutum ve uygulamalarla karşılaştıkları (Yılmaz, Bozkurt ve İnci, 2008) ve iş dünyasında yer almanın getirdiği sorumlulukların kadınların özel yaşamlarını olumsuz etkilediği (Ergöl, Koç, Eroğlu ve Taşkın, 2012) bulunmuştur. Özetle FeTeMM alanlarındaki kadınların iş yaşamları ile özel yaşamlarındaki sorumluluklarını dengeleyemiyor

olması ve iş ortamının bu dengeyi sağlamak konusunda kadınları destekler nitelikte olmaması kadınların bu alanlarda kariyerlerini sürdürmelerine engel olmaktadır.

FeTeMM alanlarında öğrenim gören ve çalışan kadınların dâhil olduğu araştırma ve raporlar incelendiğinde, Türkiye'deki kadınların FeTeMM alanlarındaki durumunu tespit ya da analiz edebilecek araştırma ve raporların sınırlı olduğu görülmektedir. Ayrıca kadınların iş dünyasındaki ve öğrenim hayatlarındaki yerini tespit eden çalışmalarda kadınların kariyer gelişimleri Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramı yaklaşım perspektifinden incelenmemiştir. Bu nedenle İngilizce literatürde yer alan araştırma bulgularıyla Türkiye'deki bulguların bilimsel çerçevede karşılaştırılması mümkün değildir. Literatürdeki bu sınırlılıklar doğrultusunda ortaya çıkan bu araştırmanın genel amacı Türkiye'de FeTeMM alanlarında çalışan kadınların kariyer gelişimlerine ilişkin görüşlerini Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramı açısından betimlemektir. Araştırmanın genel amacı doğrultusunda araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

- FeTeMM alanlarındaki kadınların; bu alanları seçerken, bu alanlarda öğrenim görürken ve çalışırken algıladıkları kariyer destekleri ve kariyer engelleri nelerdir?

## 2. Yöntem

### Araştırma Deseni

Bu araştırma, Türkiye'de FeTeMM alanlarında çalışan kadınların kariyer gelişimlerine ilişkin görüşlerini Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramı açısından betimlenmesini amaçlayan niteliksel bir araştırmadır. Araştırma olgubilim deseni kullanılarak tasarlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre olgu bilim deseni, varlığı hakkında farkında olunan ama hakkında derinlemesine bir anlayışa sahip olmak istenilen zamanlarda kullanılmaktadır. Bu araştırmada FeTeMM alanlarında kadınların kariyerleriyle ilgili durumlar bir olgudur. Bu olguyu etkileyen etmenler ve bu etmenlerin birbiriyle bağlantılı ilişkileri hakkında detaylı bilgiye ihtiyaç duyulduğu için bu desen kullanılmıştır.

### Çalışma Grubu

Bu çalışmaya FeTeMM alanlarında eğitim alan ve bu alanlarda halen çalışmakta olan 16 kadın katılmıştır. Araştırmaya katılacak kadınlar belirlenirken amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Patton'a (1987) göre belli bir olgunun derinlemesine çalışılmasında ve detaylı bir biçimde açıklanmasında amaçlı örneklem yöntemi kullanılmasının yararı çoktur. Amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılarak FeTeMM alanlarının her birinde öğrenim görmüş ve çalışan kadınlara ulaşılması hedeflenmiştir. Ayrıca FeTeMM alanlarında öğrenim görmüş ve çalışan kadınlara ulaşılırken kadınların aynı alanın farklı alt alanlarında çalışıyor olmasına dikkat edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre maksimum çeşitlilik örnekleme kullanmak çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi bir ortak ve ya paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya ve bu çeşitliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaya yaramaktadır. Bu araştırmada da FeTeMM alanlarındaki kadınların kariyer gelişimlerinin farklı boyutlarını araştırılarak ve derinlemesine incelenmek istenmiştir. Araştırmaya katılan FeTeMM alanlarındaki kadınlar Türkiye'de eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdüren yedi farklı yükseköğrenim kurumunun FeTeMM ile ilgili bölüm ve programlarından mezundur. FeTeMM alanlarındaki kadınların çoğu lisans (9 kadın, %56,25) olmak üzere üçte biri (6 kadın, %37,25) yüksek lisans, bir kadın katılımcı da doktora mezundur.

### Veri Toplama Aracı

*FeteMM Alanlarındaki Kadınların Kariyer Gelişimleriyle İlgili Yazılı Görüş Alma Formu*: FeTeMM alanlarındaki kadınların kariyer gelişimlerinin alan seçimi, alan eğitimi ve çalışma hayatı olmak üzere kariyer gelişimlerinin üç evresinde algıladıkları kariyer desteklerini ve kariyer engelleriyle ilgili görüşlerini almaya yarayacak toplam altı açık uçlu soru yer almaktadır. Formda yer alan sorular belirlenirken Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramı'yla ilgili kuramsal açıklamalar ve FeTeMM alanlarındaki kadınların kariyer gelişimiyle ilgili yapılan çalışmalar göz önünde bulundurulmuştur. Formda yer alan sorulardan bazıları aşağıda verilmiştir:

1. Alanı seçme sürecinizde aşmanız gereken engeller nelerdi?
2. Alanla ilgili eğitiminiz boyunca sizi destekleyen etmenler (olaylar, kişiler, olanaklar vb. ) nelerdi?

### **İşlem**

Araştırma verilerinin toplanmasında araştırmacılar tarafından geliştirilen “*FeTeMM Alanlarındaki Kadınların Kariyer Gelişimleriyle İlgili Yazılı Görüş Alma Formu*” kullanılmıştır. Form, FeTeMM alanlarındaki kadınlara e-posta aracılığıyla gönderilmiş ve katılımcılar da formda yer alan soruları yanıtladıktan sonra formu e-posta aracılığıyla araştırmacılara göndermiştir.

### **Verilerin Analizi**

Araştırma kapsamında “*FeTeMM Alanlarındaki Kadınların Kariyer Gelişimleriyle İlgili Yazılı Görüş Alma Formu*” aracılığıyla elde edilen veriler içerik analizi yaklaşımlarından biri olan tümevarımcı analiz ile analiz edilmiştir. Miles ve Huberman (1994) araştırmacıların amacı verilerin altında yatan kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak istediklerinde bu analiz yöntemini kullanabileceklerini ifade etmişlerdir. Bu araştırmada kodlama yoluyla kavramlar arasındaki ilişkiyi anlaşılacak istendiği için bu yöntem kullanılmıştır. Elde edilen veriler arasında anlamlı bir bütünün olup olmadığı araştırmacılar tarafından kontrol edilmiştir. Belirlenen kodlar veriler arasında bulunan anlamlı bütünlükler isimlendirilerek bulunmuştur. Daha sonra bu kodlar araştırmacılar tarafından sınıflandırılmaya çalışılmıştır. Ortaya çıkan sınıflamalar kategorileri ortaya çıkarmıştır. Son olarak, ilişkili kategoriler birleştirilerek temalar oluşturulmuştur. Bulguların sunumunda nitel verilerin sayısallaştırıldığı tablolara yer verilmesine özen gösterilmiş, FeTeMM alanlarındaki kadınların ilgili tema hakkında söylediklerine örnekler verilmiştir.

## **3. Bulgular**

### **I. Alan Seçimi Aşamasında Algılanan Kariyer Destekleri ve Kariyer Engellerine İlişkin Bulgular**

Tablo 1’de FeTeMM alanlarında kariyer yapan kadınların alan seçimi aşamasında algıladıkları kariyer desteklerine ve kariyer engellerine dair frekans ve yüzde dağılımı bulunmaktadır.

**Tablo 1. Alanı Seçimi Aşamasında Algılanan Kariyer Destekleri ve Kariyer Engelleri**

<b>Algılanan Kariyer Destekleri</b>		
<b>Kategori</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<i>Aile</i>	11	36,67
<i>Arkadaş</i>	4	13,33
<i>Yetkinlik Beklentisi</i>	3	10,00
<i>Alanla İlgili Deneyim</i>	3	10,00
<i>Psikolojik Danışman /Öğretmen</i>	3	10,00
<i>Alan Çalışanları</i>	2	6,67
<i>Alanla İlgili Bilgi</i>	2	6,67
<i>Akraba</i>	1	3,33
<i>Kültürel Normlar</i>	1	3,33
<b>Toplam</b>	<b>30</b>	<b>100,00</b>
<b>Algılanan Kariyer Engelleri</b>		
<b>Kategori</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<i>Aile</i>	7	30,43
<i>Sınav Sistemi</i>	5	21,74
<i>Kültürel Normlar</i>	4	17,39
<i>Kişisel Gelişim İhtiyacı</i>	3	13,04
<i>Öğretmen</i>	2	8,70
<i>Arkadaş</i>	1	4,35
<i>Akrabalar</i>	1	4,35
<b>Toplam</b>	<b>23</b>	<b>100,00</b>

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizi sonucunda FeTeMM alanlarındaki kadınların büyük bir çoğunluğu olan 11 kadının (%36, 67) alan seçimi aşamasında aile üyelerini kariyer desteği olarak algıladıkları görülmektedir. Örneğin Katılımcı – 1 (Yazılım Uzmanı) “*Olumlu olarak ağabeyimin bu süreçte bana desteği olmuştur hep. Onun bana ‘Sevdiğin işi yap, sen ne olmak istiyorsan onu ol, önce hedefini belirle, kendini tanı’ gibi cümleleri çok gaza getirirdi.*” diyerek ailesini nasıl kariyer desteği olarak algıladığını açıklamıştır. Tablo 1 incelendiğinde, FeTeMM alanlarındaki kadınların alan seçimi sırasında aile üyelerinin ardından en fazla kariyer desteği olarak algıladıkları bireyler arkadaşlarının geldiği görülmektedir. Katılımcı- 11 (Kimyager) arkadaşlarından aldığı şu şekilde açıklamaktadır: “*Destek olan kişiler ise ailem, öğretmenlerim ve arkadaşlarımdır*”. FeTeMM alanlarındaki kadınlar “Arkadaş” ve “Aile”den sonra sırasıyla “Yetkinlik Beklentisi”ni (%10), “Alanla İlgili Deneyimleri”ni (%10), “Psikolojik Danışman /Öğretmen”lerini (%10), “Alan Çalışanları”nı (%6,67), “Alanla İlgili Bilgi”lerini (%6,67), “Akraba”larını (%3,33) , ve “Kültürel Değerler”i (%3,33) kariyer gelişimlerinin alan seçimi sırasında onları destekleyen ve süreci olumlu olarak ilerlemesini sağlayan etmenler olarak değerlendirmektedirler. En az dile getirilen kategorilerden biri olan “akraba”lardan alınan desteği “*Dayım etkili oldu. Doktor olmadığım için mühendisliklerden herhangi biri olabilir diye düşündük ve iş alanı daha kapsamlı olduğu için bu bölümü yazdım* (Katılımcı – 13, Elektrik-Elektronik Mühendisliği) ” diyerek dile getirmiştir.

Tablo 1 incelenmeye devam edildiğinde, FeTeMM alanlarındaki kadınlar arasından yedi kadının (%30,43) alan seçimi aşamasında “Aile” üyelerini kariyer engeli olarak algıladıkları görülmektedir. Katılımcı – 13 (Elektrik-Elektronik Mühendisliği) “*Babam biraz engeldi. Çünkü etraf tarafından erkeklerin okuduğu bölüm olarak adlandırılması buna sebep olmuştu.*” diyerek aile üyelerinden babasının bu süreçte onu desteklemediğini, onun kariyeri için bir engel oluşturduğunu ifade etmiştir. FeTeMM alanlarındaki kadınların alan seçimi

sırasında aile üyelerinin ardından en fazla “*Olumsuz tek olay, başlı başına üniversiteye giriş sınavı olan: “Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (Katılımcı- 10, Elektrik-Elektronik Mühendisliği)”* diyerek “Sınav Sistemi”ni (%21,74) ve “*Asıl problemi daha iyisini yapamadığınız için sizi utandıran çevreniz yaşıyor. Öncelikle üzerinizdeki baskıları aşmanız gerekiyor, sonra bölümü bitirdiğinizde ne olacağınız önemli, insanlar hep etikete bakıyorlar. Ayrıca en iyi meslek en çok para kazandırandır yanılığısı var. Bu algıların da aşılması gerektiğini düşünüyorum* (Katılımcı- 2, İnşaat Mühendisi)” diyerek “Kültürel Normlar”ı (%17,39) kariyer engeli olarak görmekte-dirler. FeTeMM alanlarındaki kadınlar “Aile”, “Sınav Sistemi” ve “Kültürel Normlar”dan sonra sırasıyla “Kişisel Gelişim İhtiyacı”nı (%13,04), “Öğretmen”lerini (%8,70), “Arkadaş”larını (%4,35) ve son olarak “Akrabalar”ını (%4,35) kariyer gelişimlerinin alan seçimi sırasında onları olumsuz yönde etkileyen, istedikleri noktaya gelmelerini engelleyen etmenler olarak değerlendirmektedirler. Kariyer desteği olarak algılanan “Arkadaşlar” Katılımcı- 11 (Kimyager) tarafından “*O dönem yaş gereği ergenlik dönemini kapsadığı için insanın en çok eğlenmek, aşık olmak, arkadaşlık anlamında paylaşımlarda bulunmak ve bence en önemlisi sosyal ve kültürel anlamda kendini geliştirmek istediği bir dönemdir.*” diyerek nasıl kariyer engeli olarak görebileceğini araştırmacılara göstermektedir.

## II. Alan Eğitimi Süresince Algılanan Kariyer Destekleri ve Kariyer Engellerine İlişkin Bulgular

Tablo 2’te FeTeMM alanlarındaki kadınların alan eğitimi süresince algıladıkları kariyer desteklerine ve kariyer engellerine dair frekans ve yüzde dağılımı bulunmaktadır.

**Tablo 2.** Alan Eğitimi Süresince Algılanan Kariyer Destekleri ve Kariyer Engelleri

Algılanan Kariyer Destekleri		
Kategori	f	%
Aile	8	32
Arkadaş	6	24
Üniversite Koşulları	4	16
Öğretim Üyeleri	3	12
Akrabalar	2	8
Alanla İlgili Deneyim	2	8
<b>Toplam</b>	<b>25</b>	<b>100</b>
Algılanan Kariyer Engelleri		
Kategori	f	%
Alan İçeriği	5	22,72
Sosyo-ekonomik Koşullar	5	22,72
Öğretim Üyelerinin Tutumu	3	13,63
Üniversite Yaşantısı	3	13,63
Üniversite Koşulları	3	13,63
Kültürel Normlar	1	4,55
Alana Yönelik Tutum	1	4,55
<b>Toplam</b>	<b>22</b>	<b>100,00</b>

Tablo 2 incelendiğinde, FeTeMM alanlarındaki kadınlar arasında sekiz kadın (%32) alan eğitimi sürecinde “Aile” üyelerinin onları desteklerini ve FeTeMM alanlarında aldıkları eğitimi devam ettirmeleri için yanlarında olduklarını hissettirdiklerini ifade etmiştir. Katılımcı- 1(Yazılım Uzmanı) “*Ailem eğitimimde sonuna kadar destek olmuştur*” diyerek ailesinin FeTeMM alanlarındaki kariyerini desteklediğini söylemiştir. FeTeMM alanlarındaki kadınların alan eğitimi sürecinde aile üyelerinin ardından en fazla “Arkadaş” (%24) ve “Üniversite Koşulları”nı (%16) kariyer desteği olarak algılamaktadırlar. Örneğin Katılımcı –8



(Eğitim Teknoloğu) “Genel olarak eğitimimi alırken ailem, sağladıkları imkanlar ve sevdiğim üniversite ortamı” diyerek üniversite koşullarının FeTeMM alanlarındaki kariyerine olumlu yönde katkı sağladığını ifade etmiştir. FeTeMM alanlarındaki kadınlar “Aile”, “Arkadaş” ve “Üniversite Koşulları”ndan sonra sırasıyla “Öğretim üyeleri”ni (%12), “Akrabalar”ını (%8) ve “Alanla ilgili Deneyim”lerini (%8) kariyer gelişimlerinin alan eğitimi sürecinde onları destekleyen ve süreci olumlu olarak ilerlemesini sağlayan etmenler olarak değerlendirmektedirler. Tablo 2’den ortaya çıkan bir diğer bulgu ise; FeTeMM alanlarındaki kadınların kariyer gelişimlerinin alan eğitimi aşamasında FeTeMM alanlarıyla ilgili programlarda öğrenim görürken “Eğitimin İçeriği”ni (%22,72) ve “Sosyo-Ekonomik Koşullar”ı (%22,72) kariyer engeli olarak algıladığıdır. Biyoloji alanında kariyeri olan Katılımcı-3 “Kalın Latince kitaplar ve tüm canlı alemlerine ait bir çok bilgiyi öğrenmek oldukça zordu.” diyerek FeTeMM alanlarında eğitim almanın zorlayıcı bir süreç olduğunu ifade etmiştir. Maddi sıkıntıları “Maddi problemlerin dışında hiçbir sıkıntım olmadı (Katılımcı – 5, Çevre Mühendisi)” diyerek ifade eden beş kadın “Sosyo-ekonomik Koşulları” kariyer engeli olarak algılamaktadır. “Eğitimin İçeriği” ve “Sosyo-Ekonomik Koşullar”ın ardından FeTeMM alanlarındaki kadınlar tarafından engel olarak görülen diğer etmenler sırasıyla “Öğretim Üyelerinin Tutumu” (%13,63), “Üniversite Yaşantısı” (%13,63), “Üniversite Koşulları” (%13,63), “Kültürel Normlar” (%4,55) ve son olarak “Alana Yönelik Tutum” (%4,55) dur. Sadece 1 kadın tarafından kariyer engeli olarak algılanan “Kültürel Normlar” Katılımcı – 9 (Eğitim Teknoloğu) tarafından şu şekilde açıklanmaktadır:

“Ailem öğretmem olmamı beklerken ben yazılımcı olacağım diye tutturunca ve kız olunca ön yargıları yıkmakla uğraştım durdum. ‘Ne yapacaksın özel sektörü git öğretmen ol, bayan için en iyi meslek’ cümleleri ile savaşmakla geçti ömrüm diyebilirim.”

### III. Çalışma Yaşamında Algılanan Kariyer Destekleri ve Kariyer Engellerine İlişkin Bulgular

Tablo 3’da FeTeMM alanlarındaki kadınların çalışma yaşamlarında algıladıkları kariyer desteklerine ve kariyer engellerine dair frekans ve yüzde dağılımı bulunmaktadır.

**Tablo 3.** Çalışma Yaşamında Algılanan Kariyer Destekleri ve Kariyer Engelleri

Algılanan Kariyer Destekleri		
Kategori	f	%
Algılanan Sosyal Destek	3	42,86
Sosyal Hayat	2	28,57
İşe Yönelik Tutum	1	14,28
İş Ortamı	1	14,28
<b>Toplam</b>	<b>7</b>	<b>100,00</b>
Algılanan Kariyer Engelleri		
Kategori	f	%
Ev-İş Sorumlulukları	5	62,5
Çalışma Koşulları	2	25
Medeni Durum	1	12,5
<b>Toplam</b>	<b>8</b>	<b>100</b>

Tablo 3 incelendiğinde FeTeMM alanlarındaki kadınlar arasından üç kadın (%42,86) çalışma yaşamlarında çevrelerinden aile içi sorumluluklarına dair aldığı desteği onların FeTeMM alanlarındaki kariyer gelişimlerini desteklerini ifade etmektedir. Örneğin; “Çocuklarımı sahiplenen, evimin tüm işini yapan bir kadını var.” Katılımcı – 6 (Çevre Mühendisi). “Kesinlikle eşimin, evdeki görevlerin paylaşılması konusundaki desteği ve çalışma saatlerimin dengesizliğine yönelik olarak göstermiş olduğu anlayış önemli

*etmenlerden biri.*” Katılımcı – 10 (Elektrik- Elektronik Mühendisi). İş yaşamının dışında arkadaşlarıyla vakit geçiren kadınlar (%28,57) “Sosyal Hayat”larını kariyer gelişimlerinden kariyer desteği olarak değerlendirmektedir. Katılımcı 6’nın (Çevre Mühendisi) bu kategoride yer alan ifası şu şekildedir: “*Aile ve sosyal hayatımı mutlaka aralara sıkıştırırım.*”.

FeTeMM alanlarındaki kadınlara göre “İşe Yönelik Tutum” (%14,28) ve “İş Ortamı” (%14,28) da algılanan kariyer destekleri arasında yer almaktadır. Ayrıca, Tablo 3 incelendiğinde, FeTeMM alanlarındaki kadınların yarısından fazlasının (%62,5) ev ve iş hayatlarındaki sorumluluklarını çalışma yaşamlarındaki kariyer engeli olarak algıladığı görülmektedir. Örneğin; “*Kadınların, çalışıyorlarsa, hayattaki yükleri maalesef erkeklere oranla çok daha fazla..*” Katılımcılar – 6 (Çevre Mühendisi). “*Sürekli iş yapmak zorunda olmak ayrıca okula gitmek oradaki ödevlerini yapmak diğer bir şey dil kursuna gitmek oldukça yıpratıcı. Evde yemek yapmak, bulaşık yıkamak neredeyse hiçbir şey yetişmiyor*” Katılımcı – 3 (Biyolog). FeTeMM alanlarındaki kadınların dörtte biri çalışma koşullarının onları zorladıklarını ve bu alanlarda kariyerlerini sürdürmelerine engel teşkil edecek bir rolü olduğunu “*Özellikle cumartesileri çalışmak yarım günde olsa tam 1 gününe mal oluyor. Bu nedenle kesinlikle ben o dengeyi 3,5 senedir henüz sağlayamadım.* (Katılımcı- 5, Çevre Mühendisi)” diyerek ifade etmektedirler.

#### 4. Tartışma ve Yorum

Bu araştırmanın amacı Türkiye’de FeTeMM alanlarında çalışan kadınların kariyer gelişimlerine ilişkin görüşlerini Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramı açısından betimlemektir. Aşağıda bulgulara paralel olarak tartışma ve yorum verilmiştir.

##### *Alan seçimi aşamasında algılanan kariyer destekleri ve engellerine ilişkin tartışma ve yorum*

Elde edilen bulgular incelendiğinde; FeTeMM alanlarındaki kadınlarının kariyer gelişimlerinin alan seçimi sırasında *aile* üyelerini ve *arkadaşlarını* kariyer gelişimlerine olumlu yönde katkı sağlayan en belirgin iki kariyer desteği olarak görmektedirler. Bu bulgu hem Türkçe literatürde yer alan araştırma bulgularını (Hamamcı, Bacanlı ve Doğan, 2013) hem de yurtdışındaki literatürdeki araştırma bulgularını (Blustein ve ark, 2013; Buschor, Berweger, Frei ve Kappler, 2014; Chhin, Bleeker ve Jacobs, 2008; Goyette ve Mullen, 2006, Saucerman ve Vasquez, 2014) desteklemektedir. Blustein ve arkadaşlarına (2013) göre ailelerin FeTeMM alanlarına karşı olumlu bir tutumu var ise ve çocuklarının bu alanlarda başarılı bireyler olacağına inanıyorlarsa onlara daha fazla destek sunmaktadırlar. Ailenin desteği karşısında motive olan lise öğrencilerinin kendilerinden beklentileri yükselmekte ve bu alanları kariyer olarak seçebilmektedir. FeTeMM alanlarındaki bireyler aile üyelerinden sadece maddi destek değil aynı zamanda psikolojik destek de beklemektedir. Buschor ve arkadaşlarına (2014) göre aile üyelerinin desteğini hisseden bireyler, FeTeMM alanlarıyla ilgili etkinliklere daha çok dâhil olmayı istemekte ve bu alanlardaki başarılarını önemsemektedirler. Ailenin kariyer engelli olarak tanımlandığı bir araştırmaya (Buschor, Berweger, Frei ve Kappler, 2014) göre, bireylerin aile üyelerinin FeTeMM alanlarına karşı tutumları bireylerin aileyi engel olarak tanımlamasına neden olmuştur. Bu araştırmada da bulunduğu gibi özellikle babalar kız çocuklarının FeTeMM alanlarında kariyer seçmelerini ve sürdürmelerini istememektedir. Bunun nedeni olarak aile üyelerin FeTeMM alanlarındaki kadınlara yönelik olumsuz tutumlara ve toplumsal cinsiyet kalıp yargılara sahip olmaları görülmektedir (Saucerman ve Vasquez, 2014; Shapiro ve Williams, 2012).

FeTeMM alanlarındaki kadınlarının kariyer gelişimlerinin alan seçimi sırasında *aile* üyelerini ve *sınav sistemini* algıladıkları kariyer engelleri içerisinde en belirgin engeller olarak

tanımladıkları bulunmuştur. *Sınav sistemi* de aile üyeleri kadar bireylerin kariyer gelişimleri sırasında yapmak istediklerini engelleyen ve bu gelişimde önemli rol oynayan faktör olarak bulunduğu pek çok araştırma bulgusuyla da desteklenmiştir (Hacıömeroğlu ve Taşkın, 2010; Korkut-Owen, Kepir, Özdemir, Ulaş ve Yılmaz, 2012; Özsoy, Özsoy, Özkara ve Memiş, 2010). Araştırma bulguları bu bulgu doğrultusunda değerlendirildiğinde halen üniversiteye giriş sınavının bireylerin kariyerleri için belirleyici bir faktör olarak rol oynadığı söylenebilir. Özellikle Türkçe alanyazında sınav ve sınavdan alınan puanların bu kadar belirleyici olması araştırmacılar tarafından konunun daha detaylı bir biçimde incelenmesini gerektirmektedir.

Katılımcıların hem kariyer desteği hem de kariyer engeli olarak gördüğü bir başka etmen de “*Arkadaşlar*”dır. Pek çok araştırma bulgusu da kariyer gelişimindeki arkadaşların rolüne dikkat çekmiştir (Leaper, Farkas ve Brown, 2011; Wang, 2013). Özellikle lise öğrencileri kariyer gelişimin herhangi bir aşamasında geribildirim aldıkları veya kariyerleriyle ilgili herhangi bir konuda destek aldıkları arkadaşlarının düşüncelerini ve yaptıklarını diğer arkadaşlarındaki göre daha fazla önemsemektedir (Hamamcı, Bacanlı ve Doğan, 2013; Buschor, Berweger, Frei ve Kappler, 2014). Bu araştırma bulgusu da daha önce yapılan açıklamalara paralellik göstermektedir. Dolayısıyla alanyazında belirtildiği (Leaper, Farkas ve Brown, 2011; Wang, 2013) gibi kariyer seçiminde arkadaşlar Türkiye’de de önemli rol oynamaktadır.

*Alan eğitimi süresince algılanan kariyer desteklerine ve engellerine ilişkin tartışma ve yorum*

FeTeMM alanlarındaki kadınlarının, kariyer gelişimlerinin alan eğitimi sırasında *aile* üyelerini ve *arkadaşlarını* kariyer destekleri arasındaki en önemli ve en belirgin destek sistemleri olarak gördükleri bulunmuştur. Araştırma kapsamında kariyer gelişiminde arkadaşların destek sistemleri olarak algılanmasıyla ilgili bulunan bu bulgu, İngilizce alanyazında yer alan araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir (Wang, 2013; Watkins ve Mazur, 2013). Özellikle sınıf içi etkinliklerde iletişime geçmek (Wang, 2013; Watkins ve Mazur, 2013) ve eğitim ortamı dışında alanla ilgili yapılan etkinliklere arkadaşlarla birlikte katılmak FeTeMM alanlarındaki öğrencilerin akademik başarısını arttırdığı gibi onların bu alanda kariyerlerini sürdürmelerine de destek olmaktadır. Aile üyelerinin özellikle alan eğitimi sırasında destekleyici bir rol üstlendiği bu araştırmada olduğu gibi pek çok araştırmada da (Buschor, Berweger, Frei ve Kappler, 2014; Edzie, 2014; Shaw ve Barbuti, 2010) bulunmuştur. Dolayısıyla araştırmada elde edilen bulguların alanyazındaki diğer araştırma bulgularıyla paralel olduğu söylenebilir.

Katılımcıların kariyer gelişimlerinin alan eğitimi sırasında FeTeMM alanlarıyla ilgili *programların içeriğini* ve *sosyo-ekonomik koşullarını* onların kariyer gelişimlerini en fazla olumsuz etkileyen etmenler olarak değerlendirdikleri bulunmuştur. Maltese ve Tai’ye (2011) göre FeTeMM alanlarında öğrenim gören öğrenciler, lisans yıllarının ilk senelerinde aldıkları derslerden keyif almışsa ve bu dersler kapsamında elde ettiği deneyimleri doğrultusunda mesleğine olumlu tutuma sahip olmuşsa FeTeMM alanlarında kariyerini sürdürmeyi istemektedir. Bu açıklama ışığında bu araştırmada elde edilen bulgular incelendiğinde FeTeMM alanlarındaki öğrencilerin öğrenim gördükleri programlarda aldıkları derslerden keyif almadıkları, dolayısıyla program içeriğini bir engel olarak algıladıkları söylenebilir. Wang’ın (2013) ifade ettiği gibi, öğrenme yöntemlerinin birlikte öğrencilerin öğretim üyeleriyle sık sık iletişime geçmesi ve akademik danışmanlık hizmeti alması FeTeMM alanlarındaki öğrencilerin kariyer gelişimini olumlu yönde etkileyecektir.

*Çalışma yaşamında algılanan kariyer destekleri ve engellerine ilişkin tartışma ve yorum*

FeTeMM alanlarındaki kadınların, kariyer gelişimlerinin çalışma yaşamı aşamasında çevrelerinden algıladıkları destekleri ve sosyal hayatlarında yaptıkları etkinlikleri kariyer desteği olarak algıladığı bulunmuştur. Bu bulgu alanyazındaki bulgular ışığında tekrar yorumlanırsa, meslektaşlarından ve amirlerinden destek alamayan ve iş dışında sosyal etkinliklere katılmayan kadınların FeTeMM alanlarındaki kariyer gelişimlerinin olumsuz etkileneceği söylenebilir. Nitekim alanyazındaki bulgular bu yorumu destekler niteliktedir (Cha, 2010; Rhoton, 2011; Xu, 2015). Araştırmada FeTeMM alanlarındaki kadınlarının kariyerlerini çalışma yaşamı aşamasında ev-iş sorumluluklarının fazlalığını ve çalışma koşullarını kariyer engeli olarak algıladıkları bulunmuştur. Alanyazında pek çok araştırma bulgusuyla (Cha, 2010; Fouad ve Singh, 2011; Hunt, 2010; Rhoton, 2011; Williams ve Ceci, 2012) paralellik gösteren bu bulgu, Türkiye'deki FeTeMM alanlarındaki kadınların aile birliğini ve bütünlüğünü sürdürmek konusunda güçlük yaşadığını ve bu güçlüklerin üstesinden gelmek için destek aradığını ama bulamadıklarını göstermektedir. Türkiye'de çalışan kadınların çalışma yaşamlarındaki sorunları inceleyen Yılmaz, Bozkurt ve İnci (2008), çocuk sahibi olan kadınların iş yerinde yükselme imkanlarından yararlanamadığını, kadın oldukları için kadın-erkek ayrımcılığı ile karşılaştıklarını ve bu nedenle sık sık işyeri değiştirdiklerini bulmuştur. Ergöl, Koç, Eroğlu ve Taşkın'ın (2012) yaptığı araştırmada ise kadınların neredeyse yarısı (% 46.1) çalışma yaşamının aile bütünlüğünü zedelediğini ve çalışma yaşamındaki sorumluluklarının aile yaşantılarını olumsuz etkilediğini düşünmektedir. Bu bağlamda bu çalışmanın bulguları Türkiye'de çalışan kadınların ifade ettikleriyle paralellik göstermektedir. FeTeMM alanlarındaki çalışma ortamının kadınlar için zorlayıcı ve rekabetçi olması (Cha, 2010), ev içi sorumluluklarını yerine getirilemeyecek kadar iş yükünün olması (Fouad ve Singh, 2011; Williams ve Ceci, 2012) yurtdışında olduğu gibi Türkiye'de de FeTeMM alanlarındaki kadınların bu alandaki kariyerlerini sürdürmelerine engel olmaktadır.

### 5. Sonuç ve Öneriler

Araştırmada FeTeMM alanlarındaki kadınların, kariyer gelişimlerinin alan seçimi sırasında aile üyelerini ve arkadaşlarını; alan eğitimi sırasında aile üyelerini ve arkadaşlarını; çalışma hayatlarında ise çevrelerinden algıladıkları destekleri ve sosyal hayatlarında yaptıkları etkinlikleri kariyer desteği olarak algıladıkları bulgusu elde edilmiştir. Katılımcıların alan seçimi sırasında aile üyelerini ve sınav sistemini; alan eğitimi sırasında alan içeriğini ve sosyo-ekonomik koşullarını; çalışma yaşamlarında ise ev-iş sorumluluklarının fazlalığını ve çalışma koşullarını ise kariyer engeli olarak algıladıkları bulunmuştur.

Araştırmanın bulguları bütüncül olarak değerlendirildiğinde, Türkiye'de FeTeMM alanlarındaki kadınlara yönelik bakış açısı ve kültürel değerlerin kadınların kariyer gelişimleri üzerindeki etkisi pek çok katılımcı tarafından vurgulanmıştır. FeTeMM alanlarındaki kadınlar toplumsal cinsiyet rollerine dair önyargıların bir çeşit kültürel değer olarak karşılına çıktıklarını ve bunu aşmak için çaba göstermek zorunda kaldıklarını ve bazen de bu engeli aşamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu noktada kültürel değerlerin kariyer seçimiyle olan ilişkisi ileride yapılacak araştırmalar tarafından derinlemesine araştırılması araştırmacılara öneri olarak sunulabilir. Ayrıca, literatürdeki pek çok araştırma kültürel norm olarak mesleklere ilişkin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin yorumlama ve yargılamaların bireylerin, özellikle kadınların kariyer gelişimlerini olumsuz yönde etkilediğinin altını çizmektedir (Beilock, Gunderson, Ramirez ve Levine, 2010; Chen ve Moons, 2015; Chhin, Bleeker ve Jacobs, 2008). Bu noktada FeTeMM alanlarındaki kadınlara kariyer gelişimlerinin her aşamasında farklı destek hizmetleri sunulabilir. Örneğin alan seçimi ve alan eğitimi sırasında eğitimler FeTeMM alanlarında başarılı ve rol model olabilecek özelliklere sahip kadınları eğitim-öğretim ortamlarına davet edip onlardan kariyerlerini anlatmaları istenebilir. Bu şekilde

öğrenciler FeTeMM alanlarında kariyer seçtiklerinde ne gibi zorluklarla karşılaşacaklarını ve bu zorluklarla karşılaştıklarını ne yapacaklarına dair farkındalık kazanmış olabilirler. Ayrıca eğitimci ders içi ve ders dışı etkinliklerle kız öğrencilerin öğrenmelerini daha kalıcı hale getirebilirler. Bu noktada arkadaşların kariyer gelişimi üzerindeki etkisi düşünüldüğünde, FeTeMM alanlarındaki eğitimcilerin ders içi öğrenme etkinliklerini arkadaşlık ilişkilerinin kariyer gelişimi üzerindeki etkisini düşünerek tasarlamaları bir öneri olarak getirilebilir. Çalışma yaşamında zorluklarla karşılaşıldığında kadınların psikolojik destek alabileceği, toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına sahip olmayan uzmanların iş yerlerinde görev yapıyor olması yine FeTeMM alanlarındaki kadınların sayıca iş gücüne katılma oranını artırabilir. Bu önerilere ek olarak, özellikle ergenlik dönemindeki ailenin bireylerin kariyer gelişimleri üzerindeki önemli etkisi düşünüldüğünde (Turner ve Lapan, 2002), ailelerin bu sürece dahil edilmesi ve bu süreçte onların rolünün ne kadar büyük olduğunun onlara fark ettirilmesi alandaki uygulamacıların kariyer danışmanlığı ve mesleki rehberlik hizmetleri sunarken benimsemesi gereken ilkeler arasında yer alabilir.

### Kaynakça

- Accenture (2014). Powering economic growth; Attracting more young women into science and technology 20 Mayıs 2016 tarihinde [https://www.accenture.com/ie-en/~media/Accenture/Conversion-Assets/DotCom/Documents/Global/PDF/Industries\\_14/Accenture-STEM-Powering-Economic-Growth.pdf](https://www.accenture.com/ie-en/~media/Accenture/Conversion-Assets/DotCom/Documents/Global/PDF/Industries_14/Accenture-STEM-Powering-Economic-Growth.pdf) adresinden alınmıştır.
- Başaran- Symes, C. (2015). TÜSİAD yönetim kurulu başkanı Cansen Başaran-Symes'in " Eğitimde yeni trendler: STEM konferansı" açılış konuşması. 18.05.2016 tarihinde <http://tusiad.org/tr/konusma-metinleri/item/8428-tusiad-yonetim-kurulu-baskani-cansen-basaran-syemesin-eitimde-yeni-trendler-stem-konferansi-acilis-konusmasi> adresinden alınmıştır.
- Beilock, S. L., Gunderson, E. A., Ramirez, G. ve Levine, S. C. (2010). Female teachers' math anxiety affects girls' math achievement. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 107, 1860–1863.
- Blustein, D. L., Barnett, M., Mark, S., Depot, M., Lovering, M., Lee, Y., ... ve DeBay, D. (2013). Examining urban students' constructions of a STEM/career development intervention over time. *Journal of Career Development*, 40(1), 40-67.
- Brandt R. (2014). Why do undergraduate women persist as STEM majors? A study at two technological universities. Seton Hall University Dissertations and Theses (ETDs). Paper 1935. 18 Eylül 2015 tarihinde <http://scholarship.shu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2946&context=dissertations> adresten alınmıştır.
- Brown, S. ve Lent, R. A (1996). Social cognitive framework for career choice counseling. *Career Development Quarterly*, 44. 354–366.
- Buschor, C., Berweger, S., Frei, A., K. ve Kappler, C. (2014). Majoring in STEM—What accounts for women's career decision making? A mixed methods Study. *The Journal of Educational Research*, 107(3), 167-176.
- Byars, A.M., ve Hackett, G. (1998). Applications of social cognitive theory to the career development of women of color. *Applied and Preventive Psychology*, 7, 255-267.

- Cha, Y. (2010). Reinforcing separate spheres: the effect of spousal overwork on men's and women's employment in dual-earner households. *American Sociological Review*, 75, 303–29.
- Chen, J. ve Moons, W. (2015). They won't listen to me: Anticipated power and women's disinterest in male-dominated domains. *Group Processes and Intergroup Relations*, 18(1), 116–128.
- Chhin, C. S., Bleeker, M. M. ve Jacobs, J. E. (2008). *Gender-typed occupational choices: The long-term impact of parents' beliefs and expectations*. In H. M. Watt & J. S. Eccles (Eds.), *Gender and occupational outcomes: Longitudinal assessments of individual, social, and cultural influences* (pp. 215–234). Washington, DC: American Psychological Association.
- Constantine, M. G., Wallace, B. C. ve Kindaichi, M. M. (2005). Examining contextual factors in the career decision status of African American adolescents. *Journal of Career Assessment*, 13, 307–319
- Edzie, R. L. (2014). Exploring the factors that influence and motivate female students to enroll and persist in collegiate stem degree programs: a mixed methods study. *Educational Administration: Theses, Dissertations, and Student Research*. Paper 171. 21.05.2016 tarihinde <http://digitalcommons.unl.edu/cehsedaddiss/171> adresinden alınmıştır.
- Ergöl, Ş., Gülten, K. O. Ç., Kafiye, E. ve Lale, T. (2012). Türkiye'de kadın araştırma görevlilerinin ev ve iş yaşamlarında karşılaştıkları güçlükler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(1), 43-49.
- Flores, L. Y., Navarro, R. L. ve Dewitz, J. (2008). Mexican American high school students' post-secondary educational goals: Applying social cognitive career theory. *Journal of Career Assessment*, 16, 489-501.
- Fouad, N. A., Hackett, G., Smith, P. L., Kantamneni, N., Fitzpatrick, M., Haag, S. ve Spencer, D. (2010). Barriers and supports for continuing in mathematics and science: Gender and educational level differences. *Journal of Vocational Behavior*, 77, 361–373. doi:10.1016/j.jvb.2010.06.004
- Fouad, N. ve Romila S. (2011). *Stemming the tide: Why women leave engineering, executive summary*. University of Wisconsin–Milwaukee.
- Gandhi-Lee, E., Skaza, H., Marti, E., Schrader, P.G. ve Orgilli M. (2015). Faculty perceptions of the factors influencing success in STEM fields. *Journal of Research in STEM Education*, 1 (1), 30-44.
- Glass, J. L., Sassler, S., Levitte, Y. ve Micheltore, K. M. (2013). What's so special about STEM? A comparison of women's retention in STEM and professional occupations. *Social forces*, 92(2), 723-756.
- Goan, S., Cunningham, A. ve Carroll, C. (2006). Degree completions in areas of national need, 1996–97 and 2001–02. Washington, D.C.: National Center for Education Statistics, 2006. 8 Şubat 2015 tarihinde <http://nces.ed.gov/pubs2006/2006154.pdf> adresinden alınmıştır.
- Goyette, K. A. ve Mullen, A. L. (2006). Who studies the arts and sciences? Social background and the choice and consequences of undergraduate field of study. *The Journal of Higher Education*, 77, 497–538.

- Hacıömeroğlu, G. ve Taşkın, Ç. Ş. (2010). Fen bilgisi öğretmenliği ve ortaöğretim fen ve matematik alanları (OFMA) eğitimi bölümü öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 77–90.
- Hamamcı, Z., Bacanlı, F. ve Doğan, H. (2013). İlköğretim ortaöğretim ve üniversite öğrencilerinin mesleki ve eğitsel kararlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 44(44), 284-299.
- Hunt, J. (2010). *Why do women leave science and engineering?*. NBER Working Paper No. 15853, National Bureau of Economic Research. 04.03.2016 tarihinde <http://www.nber.org/papers/w15853> adresinden alınmıştır.
- Hurtado, S., Eagan, M. K. Jr. ve Chang, M. (2010). Degrees of success: Bachelor's degree completion rates among initial STEM majors. 15 Temmuz 2015 tarihinde <http://heri.ucla.edu/publications-main.php> adresinden alınmıştır.
- Johnson, A. C. (2007). Unintended consequences: How science professors discourage women of color. *Science Education*, 91(5), 805-821.
- King, J. E. (2010). *Gender equity in Higher education*: Washington, D.C.: American Council on Education.
- Kiwana, L., Kumar, .A. ve Randerson, N. (2011). An investigation into why the UK has the lowest proportion of female engineers in the EU. 13 Mayıs 2016 tarihinde <http://www.engineeringuk.com> adresinden alınmıştır.
- Korkut -Owen, F., Kelecioğlu, H. ve Owen, D. W. (2014). Cinsiyetlere göre üniversitelerdeki onbir yıllık eğilim: Kariyer danışmanlığı için doğurgular. *International Journal of Human Sciences*, 11(1), 794-813. doi: [10.14687/ijhs.v11i1.2845](https://doi.org/10.14687/ijhs.v11i1.2845).
- Korkut Owen, F. ve Mutlu, T. (2016). Türkiye’de fen bilimleri, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarının seçiminde cinsiyetler arası farklılıklar, *Yaşadıkça Eğitim*, 30 (2), 53-72.
- Korkut-Owen, F., Kepir, D.D., Özdemir, S., Ulaş, Ö. ve Yılmaz, O. (2012). Üniversite öğrencilerinin bölüm seçme nedenleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (3), 135-151.
- Larose, S., Ratelle, C.F., Guay, F., Senecal, C., Harvey, M. ve Drouin, D., (2004). *A sociomotivational analysis of gender effects on persistence in science and technology: A 5-year longitudinal study*, in H.M.G. Watt & J.S.Eccles (Eds.), *Gender and Occupational Outcomes: Longitudinal Assessments of Individual Social, and Cultural Influences*, Washington, DC: American Psychological Association, 171-192.
- Leeper, C., Farkas, T. ve Brown, C. S. (2011). Adolescent girls’ experiences and gender-related beliefs in relation to their motivation in math/science and English. *Journal of Youth and Adolescence*, 41, 268–282.
- Lent, R. W., Brown, S. D. ve Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47, 36–49. doi:10.1037//0022-0167.47.1.36
- Luzzo, D. A. ve McWhirter, E. H. (2001). Sex and ethnic differences in the perception of educational and career-related barriers and levels of coping efficacy. *Journal of Counseling and Development*, 79, 61–67. doi:10.1002/j.1556-6676.2001.tb01944.x

- Mack, K., Rankins, C. ve Woodson, K. (2013). From graduate school to the stem workforce: an entropic approach to career identity development for stem women of color. *New Directions for Higher Education*, 2013 (163), 23-34.
- Maltese, A. V. ve Tai, R. H. (2011). Pipeline persistence: Examining the association of educational experiences with earned degrees in STEM among U.S. students. *Science Education*, 95, 877–907.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Morganson, V., Jones, M. ve Major, D. (2010). Understanding women’s underrepresentation in science, technology, engineering, and mathematics: The role of social coping. *The Career Development Quarterly*, 59, 169-179.
- Mutlu - Süral, T. ve Korkut – Owen, F. (2014). Bilim, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik (FeTeMM) alanlarında çalışan kadınların kariyer gelişimi ve yaşadıkları sorunlar. *II. Kadın Araştırmaları Sempozyumu*. 2 – 4 Mayıs 2014. Eskişehir.
- National Science Foundation. (2010). Science and Engineering Indicators 2010. 01 Mart 2015 tarihinde <http://www.nsf.gov/statistics/seind10/> adresinden alınmıştır.
- O’Neill, R. M. (2002). Gender and race in mentoring relationships: A review of the literature. In D. Clutterbuck ve B.R. Ragins (Eds.), *Mentoring and diversity: An international perspective* (pp. 1-22). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Okay, N. (2013). BMT Kadın Araştırmaları Merkezi. CEBIT Bilişim Eurasia, 24-26 Ekim 2013 WOW Konferans Merkezi, İstanbul. 25.03.2016 tarihinde <http://cebitsinerji.com/kategori/ekim-25> adresinden alınmıştır.
- Özsoy, G., Özsoy, S., Özkara, Y. ve Memiş, A. D. (2010). Factors affecting pre-service teachers’ choice of teaching as a profession. *Elementary Education Online*, 9(3), 910-921.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation* (No. 4). Sage.
- Price, J. (2010) The effect of instructor race and gender on student persistence in STEM fields, *Economics of Education Review*, 29(6), 901-910.
- Rhoton, L. A. (2011). Distancing as a gendered barrier: Understanding women scientists’ gender practices. *Gender and Society*, 25, 696–716.
- Saucerman, J. ve Vasquez, K. (2014). Psychological barriers to STEM participation for women over the course of development. *Adulthood Journal*, 13(1), 46-64.
- Schelmatic, T. (2013). Where are America’s women engineers? 26 Eylül 2014 tarihinde <http://news.thomasnet.com/IMT/2013/02/19/where-are-americas-women-engineers/> adresinden alınmıştır.
- Shapiro, C. A. ve Sax, L. J. (2011). Major selection and persistence for women in STEM. *New Directions for Institutional Research*, (152), 5-18.
- Shapiro, J. R. ve Williams, A. M. (2012). The role of stereotype threats in undermining girls’ and women’s performance and interest in STEM fields. *Sex Roles: A Journal of Research*, 66, 175-183.
- Shaw, S. ve Barbuti, E.J. (2010). Patterns of persistence in intended college major with a focus on stem majors. *NACADA Journal*, 30(2), 19 -34.



- Shoffner, M. F., Newsome, D., Minton, C. A. B. ve Morris, C. A. W. (2015). A qualitative exploration of the STEM career-related outcome expectations of young adolescents. *Journal of Career Development*, 42(2), 102-116.
- Staniec, J. F. O. (2004). The effects of race, sex, and expected returns on the choice of college major. *Eastern Economic Journal*, 30, 549-562.
- Thiry, H., Laursen, S. L. ve Hunter, A.B. (2011). What experiences help students become scientists? A comparative study of research and other sources of personal and professional gains for STEM undergraduates. *The Journal of Higher Education*, 82, 357-388.
- Turner, S. ve Lapan, R. T. (2002). Career self-efficacy and perceptions of parent support in adolescent career development. *Career Development Quarterly*, 51(1), 44-55.
- Türk Mühendis ve Mimar Odaları Birliği (2009). Kadın Mühendisler Komisyonu Raporu. 08.04.2016 tarihinde [http://www.emo.org.tr/ekler/38b4765a16f92d6\\_ek.pdf](http://www.emo.org.tr/ekler/38b4765a16f92d6_ek.pdf) adresinden alınmıştır.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2012). Hanehalkı İşgücü Araştırması-2012 Haziran Dönemi Sonuçları. 28.03.2016 tarihinde <http://www.tuik.gov.tr> adresinden alınmıştır.
- Wang, X. (2013). Why students choose STEM majors: Motivation, high school learning, and postsecondary context of support. *American Educational Research Journal*, 50, 1081-1121.
- Watkins, J. ve Mazur, E. (2013). Retaining students in Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) majors. *Journal of College Science Teaching*, 42, 36-43.
- Williams, W. ve Ceci, S. (2012). When scientists choose motherhood. *American Scientist*, 100, 138-145.
- Xie, Y. ve Shauman, K. A. (2003). *Women in science: Career processes and outcomes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Xu, J.Y. (2016). Attrition of women in stem: examining job/major congruence in the career choices of college graduates. *Journal of Career Development*, 43 (1)1-17.
- Xu, Y. J. (2015). Gender-based earning gap of college graduates: Modeling ten-year progress for STEM and Non-STEM comparisons. *The Journal of Higher Education*, 86, 489-523.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 6. Baskı. Seçkin Yayıncılık: İstanbul.
- Yılmaz, A., Bozkurt, Y. ve İzci, F. (2008). Kamu örgütlerinde çalışan kadın işgörenlerin çalışma yaşamlarında karşılaştıkları sorunlar üzerine bir araştırma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 89-114.



# BEYAZ ÖNLÜĞÜ SADECE DOKTORLAR MI GİYER? HASTANE SINIFI ÖĞRETMENLERİNİN HASTANE SINIFLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ<sup>1</sup>

IS ONLY DOCTORS WEARING WHITE GOWNS? OPINIONS ON THE HOSPITAL CLASSROOM OF HOSPITAL CLASSROOM TEACHERS

Mehmet GÜLTEKİN<sup>2</sup>  
Celal BOYRAZ<sup>3</sup>  
Can UYANIK<sup>4</sup>

## Öz

Hastalık, yetişkin her bireyde olduğu gibi çocuklar için de karşılaşılabilecekleri doğal bir süreçtir. Hastalığın seyrine göre bu süreç uzun sürebilmekte ve çocukların günlük yaşamlarının yanı sıra eğitim-öğretim faaliyetlerini de olumsuz etkileyebilmektedir. Hastanede uzun süreli tedavi gören çocukların hastanede kaldıkları süre içinde eğitim haklarına sahip çıkılması ve bu çocukların eğitim gereksinimlerinin karşılanması büyük önem taşımaktadır. Bu gereksinimi karşılamak amacıyla hastane sınıfları kurulmuştur. Bu kapsamda, hastane sınıflarında görev yapan öğretmenlerin yaşadıkları sorunları belirlemenin bu sınıflara gelecek hasta çocukların daha nitelikli eğitim almaları adına mevcut duruma ışık tutacağı ön görülmektedir. Bu bağlamda çalışmanın amacı, hastane sınıflarında görev yapan öğretmenlerin hastane sınıflarında eğitim-öğretim sürecinin nasıl gerçekleştiğine ilişkin görüş ve düşüncelerini ortaya koymaktır. Araştırma nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri odak grup görüşmesi ile elde edilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını Eskişehir il merkezinde bulunan iki hastane sınıfında görev yapan toplam dört sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Verilerin analizinde tematik analizden yararlanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, hastane sınıfı algısı, hastane sınıfının faydaları, eğitim-öğretim uygulamaları, yaşanan sorunlar ve öneriler temalarına ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Hastane sınıfları, öğretmen görüşleri, odak grup görüşmesi

## Abstract

The disease is a natural process for the children who can be faced as in adults. This process may take longer according to the history of the disease and children's daily life as well as educational activities may also be negatively affected. Children's education rights protects and supply the educational requirement of these children during their stay in hospital. Hospital classes are established to supply this requirement. In this context, It is foreseen to shed light on the current situation to receive better quality education the children come to this class of patients through knowing the problems faced by teachers working in hospital class. The aim of this study is explained of hospital classroom teachers' opinions and thoughts about the teaching-learning process in hospital class. This research was conducted with qualitative research methods. The data were obtained by the focus group interview. The participant of this study consisted of four teachers who has working at the two hospital class in the central Eskişehir. Thematic analysis was used to analyze the data. It was reached five theme in the results of the analysis. These themes are hospital class perception, benefits of hospital class, educational applications, experienced problems and suggestions.

**Keywords:** Hospital class, teachers opinions, focus group interview.

<sup>1</sup> Bu çalışma 11-14 Mayıs 2016 tarihleri arasında Muğla ilinde düzenlenen 15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Prof.Dr., Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, [mgulteki@gmail.com](mailto:mgulteki@gmail.com)

<sup>3</sup> Arş.Gör., Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, [cboyraz@anadolu.edu.tr](mailto:cboyraz@anadolu.edu.tr)

<sup>4</sup> Arş.Gör.,Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, [canuyanik@anadolu.edu.tr](mailto:canuyanik@anadolu.edu.tr)

## 1. GİRİŞ

Son iki yüzyılda gelişme gösteren insan hakları, özgürlük, eşitlik ve hukuksal güvence gibi kavramlar devletlerin anayasalarına hızla girmeye başlamıştır. İnsan haklarının içerisinde kabul edilen eğitim hakkı ise ilk kez 1948 tarihli *İnsan Hakları Evrensel Bildirisinin* 26. maddesinde yer almıştır (Akyüz, 2001). 16 Aralık 1966 tarihli BM Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşmesi'ne göre; taraf devletler, bu hakkın tam olarak gerçekleştirilmesi için ilköğretimin herkes için zorunlu ve parasız olması ve ilköğretim görmemiş ya da ilköğretimi tamamlamamış olan bireyler için temel eğitimin mümkün olduğunca teşvik edilmesi kararları alınmıştır. Bu kararlar, 20 Kasım 1989 tarihli Çocuk Haklarına Dair Sözleşme' de güvence altına alınmıştır (Çeçen, 2000).

Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, eğitim planlaması yapılırken ve tüm eğitim sistemi veya okullar yapılandırılırken, çocuk haklarının temel alınmasını ve çocuğun yüksek yararının gözetilmesini esas kılmıştır (Akyüz, 2001). Çocukların eğitim haklarına yönelik olarak UNICEF ve WHO gibi uluslararası kuruluşlar yoğun bir biçimde çalışma yapmaktadırlar. Bu anlamda çağımızda eğitim hakkı, en temel insan haklarından biridir. Eğitim hakkı, eğitim olgusu dikkate alındığında, bir toplumun varlığını sürdürmesi ve kendini geleceğe aktarması için tüm bireylerine koşulsuz sağlanması gereken en temel haktır. Bu bağlamda sosyal devlet anlayışı, eğitim ve öğretimi devletin en başta gelen görevi saymakta ve tüm yurttaşlarına eşit olanaklar içinde eğitim görmesini sağlamakla yükümlü kılmaktadır (Güngör, 2009).

Ne yazık ki dünya üzerinde birçok ülkede çocuklar eğitim haklarından çeşitli nedenlerden dolayı yoksun bırakılmaktadırlar. Bu nedenler; çocuk işçilik, yoksulluk, sağlık nedenleri gibi çok çeşitli nedenler olabilmektedir. Özellikle sağlık sorunlarından kaynaklanan eğitim hakkı yoksunluğu, gelişmiş ülkeler de dahil olmak üzere hemen her ülkede görülen bir durumdur.

Hastalık, gelişen her çocuğun başına gelebilecek en yaygın stres kaynaklarından biridir. Hastalanan çocukların hastalık ya da tedavi sürecinin uzunluğuna bağlı olarak çocukların davranışlarının değiştiği gözlemlenmiştir (Taşdelen, 2006). Hastalık ve hastane yaşantısı çocuğun kaygı duymasına neden olabilir. Ayrıca hastalık kimliğini bulma çabasında olan ve birçok belirsizlikle baş etmeye çalışan çocuk için farklı anlamlar taşımaktadır (Ünüvar, 2011).

Hastalıkla birlikte çocuk alıştığı ev ortamından alışkın olmadığı bir ortama girmektedir. Çocuklar için hastanede yabancı gördüğü sağlık personeli, çeşitli ve gürültülü çalışan aletler ve monitörler, farklı ve değişik kokular, uygulanan tıbbi yöntemler ve bunlarla ilgili olarak çocukların ağrı ve acı duyması, canı istediğinde koşup oynayamaması gibi durumlar ile geçmişte yaşadığı iyi ya da kötü hastane deneyimleri çocuğu etkilemektedir (Alak, 1993). Bunların yanı sıra hasta çocuklar uzun süreli okul devamsızlıkları nedeniyle akademik başarı olarak geri kalmakta, sosyal olarak dışlanmakta, akranlarından daha başarısız olmakta ve standart testleri geçmede zorlanmaktadırlar (Borgioli ve Kennedy, 2003; Lemke, 2004; Sexson ve Madan-Swain, 1993; Thies, 1999; Türköz Bozdoğan, 2012). Yapılan araştırmalarda bu çocukların, hastalıklarına bağlı olarak ortaya çıkan akademik başarısızlık nedeniyle düşük benlik saygısı, kendine güvensizlik ve depresyon gibi psikolojik sorunlarla karşı karşıya kaldıkları belirtilmiştir (Er, 2006; Kamışlı, 2014; Lemke, 2004; Patenaude ve Kupst, 2005). Uzun süreli olarak hastanede yatan çocukların tedavi süreci sona erdiğinde eve ya da okula uyum sağlama konusunda zorlandıkları ve çeşitli duygusal sorunlarla baş etmek zorunda kaldıkları bilinmektedir. Çocukların hastalık süresince okuldan ya da arkadaşlarından ayrı kalmaları onların akranları arasında kabul görmelerini zorlaştırmakta ve kimi zaman sosyal olarak dışlanmalarına neden olmaktadır (Borgioli ve Kennedy, 2003; Er, 2006; Lemke, 2004; Sexson ve Madan-Swain, 1993; Ünüvar, 2011).

Yukarıda sayılan sorunların en aza indirilmesi amacıyla, dünyanın farklı ülkelerinde 20. yüzyılın henüz başlarında hastaneler bünyesinde hastane okulları kurulmuştur. Hastane okulu, hastalığı nedeniyle hastanede yatarak tedavi gören ve örgün eğitim kurumlarından yararlanamayan çocukların eğitimlerini kesintisiz sürdürmeleri amacıyla hastanede açılan okuldur. Hastane okullarının amacı, hastanede yatarak tedavi gören çocukların okul yaşantılarının kesintiye uğramadan hastane ortamında devam ettirilmesi ve hastalık sona erdiğinde çocuğun okuluna döndüğünde eğitimin kesintisiz olarak devam etmesini sağlamaktır (Best, 2001; Borgioli ve Kennedy, 2003; Lemke, 2004; MEB, 2010; Sexson ve Madan-Swain, 1993).

Türkiye’de hastane okulu ile ilgili ilk çalışmaların 1975 yılından itibaren Hacettepe Üniversitesi Çocuk Sağlığı Bölümünün katkılarıyla başladığı görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı Şubat 2010 tarih ve 2629 sayılı Tebliğler Dergisi’nde yayımlanan “Evde ve Hastanede Eğitim Hizmetleri Yönergesi” ile okul öncesi ve ilköğretim çağındaki özel eğitime ihtiyacı olan bireylerden, sağlık problemi nedeniyle örgün eğitim kurumlarından doğrudan yararlanamayacak durumda olanlara evde veya hastanede yatarak tedavi gören öğrencilere, yatarak tedavi gördüğü sürede verilecek eğitim hizmetlerinin planlanması ve yürütülmesiyle ilgili usul ve esasları düzenlemiştir. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü ve sağlık kurumları işbirliği ile açılan hastane okullarının sayısı 2012 yılına gelindiğinde 51’e ulaşmıştır (Kamışlı, Yelken ve Akay, 2013). Bu okullar, 2012 yılına kadar kurum müdürlüğü statüsüne sahipken bu yıldan sonra hastaneye en yakın bir ilkokul müdürlüğüne bağlı hastane sınıflarına dönüştürülmüştür.

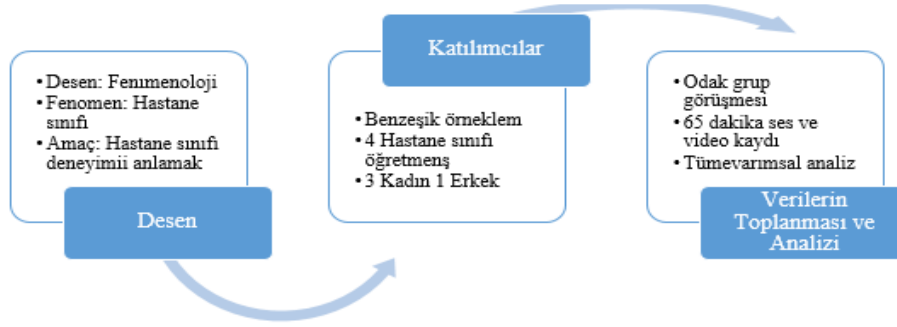
Türkiye’de hastane okulları üzerine yapılan araştırmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalar hastane sınıflarında öğrenim gören çocuklar üzerinde ve genellikle tarama araştırması olarak gerçekleştirilmiştir (Kamışlı, Yelken ve Akay, 2013; Kılıç, 2003). Işıktekiner ve Altun (2011) tarafından yapılan araştırmada ise hastane okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda yaşantıları ve yaşadıkları sorunlar üzerinde değerlendirmeler yapılmıştır. Ancak yapılan bu araştırma, hastane okullarının henüz müstakil bir müdürlüğe sahip olduğu zaman dilimi içerisinde gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla hastane okullarından hastane sınıflarına dönüşümün öğretmenler üzerinde ne gibi etkiler bıraktığı bilinmeyen bir durumdur. Bu bilinmezliği ortaya koyması açısından bu araştırma diğer araştırmalardan farklılaşmaktadır.

Hastane sınıflarında görev yapan öğretmenlerin hastane sınıfları hakkındaki deneyimlerini ortaya koymak bu araştırmanın temel amacıdır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın, hastane sınıflarının yapısının daha iyi tanınmasının yanı sıra ilgili kurum ve kuruluşlarda görev yapan personel, veliler, öğretmen ve öğretmen adayları için yararlı ve bu konudaki araştırma birikimine katkı getireceği düşünülmektedir.

## 2. YÖNTEM

### Araştırma Deseni

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenomenoloji) deseni benimsenerek gerçekleştirilmiştir. Olgu bilim, “deneyimlenen olguların belli bir kişi ya da kişiler için anlamı, yapısı ve özü nedir?” (Christensen, Johnson ve Turner, 2015) sorusuna cevap arayan bir nitel araştırma yaklaşımıdır. Bu araştırmada da hastane sınıflarında görev yapan öğretmenlerin deneyimleri onlarla yapılan görüşmeler sonucunda anlaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın deseni Şekil 1’de gösterilmiştir.



**Şekil 1.** *Araştırma süreci*

### **Katılımcılar**

Katılımcılar benzeşik örnekleme yoluyla belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Eskişehir il merkezi sınırları içerisinde, biri devlet hastanesi, biri araştırma ve uygulama hastanesinde bulunan toplam iki hastane sınıfı hizmet vermektedir. Bu hastane sınıflarında görev yapan 4 sınıf öğretmeni bu araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerin 3'ü kadın 1'i erkektir. Öğretmenlerden görüşleri verilirken Kaya, Rüya, Melike ve Gülsüm kod isimleri kullanılmıştır. Rüya öğretmen 11, Kaya öğretmen 9, Melike öğretmen 3 ve Gülsüm öğretmen 2 yıldır hastane sınıflarında öğretmen olarak çalışmaktadırlar.

### **Verilerin Toplanması**

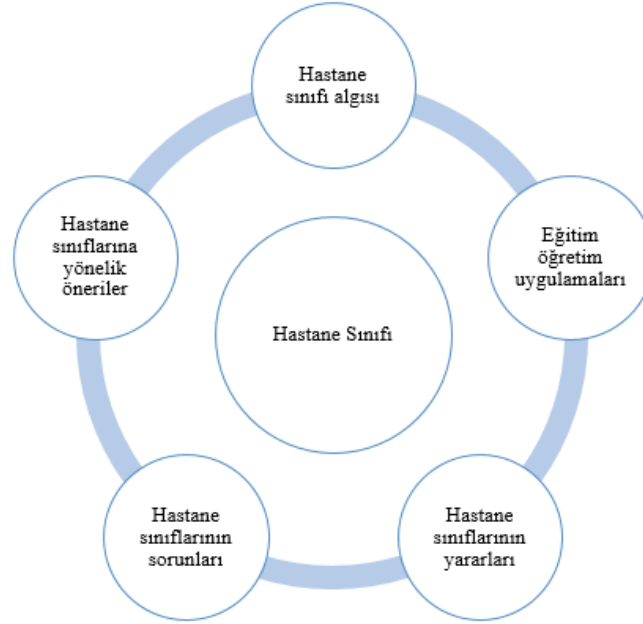
Olgu bilim araştırmalarında temel veri toplama tekniği görüşmedir (Cresswell, 2007; Moustakas, 1994; Patton, 2014). Benzeşik örnekleme ile seçilen araştırmanın katılımcıları oldukça benzeşik özellikler gösterir ve bu katılımcılardan odak grup görüşmeleriyle deneyimlerine ilişkin veri toplanabilir (Patton, 2014). Bu kapsamda araştırmada veri toplama tekniği olarak odak grup görüşmesi tercih edilmiştir. Odak grup görüşmesi küçük bir grup katılımcının bir oturma etrafında toplanması ve araştırmacının üzerinde çalıştığı konu ile ilgili görüşlerini bildirmeleri şeklinde gerçekleşir (Ersin ve Bayyurt, 2015). Odak grup görüşmesi kapsamında öğretmenlere yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan 10 soru sorulmuştur. Bu bağlamda yapılan odak grup görüşmesi ses kayıt cihazı ve kamera ile kayıt altına alınmıştır. Toplamda 65 dakikalık ses ve video kaydı elde edilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Odak grup görüşmesinden elde edilen verilerin çözümlenmesinde tümevarımsal analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Tümevarımsal analiz, görüşme yoluyla katılımcılardan elde edilen verilerin grubun sembolik dünyasını anlamak amacıyla; kodlama yaparak verileri kategorilere ayırma, bu kategoriler arasındaki ilişkileri çıkararak tema ve alt temaları oluşturma biçiminde betimlenebilir (Patton, 2014). Araştırma kapsamında elde edilen ses kayıtları, video kayıtları ile karşılaştırılarak yazılı doküman haline getirilmiştir. Bu dokümanlar araştırmacılar tarafından birkaç defa okunmuş ve gözden geçirilmiştir. Verilerdeki cümle ve cümle yapıları araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Kodlama işlemleri bittikten sonra araştırmacıların bir araya gelmesiyle kodlamalar karşılaştırılmıştır. Farklı düşünülen kodlamalar için uzlaşmaya varılmıştır. Son olarak elde edilen tüm kodlamalardan temalara ulaşılmıştır. Temalara ilişkin bulguların sunumunda katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilerek bulgulara ilişkin yorumlamalar gerçekleştirilmiştir.

### 3. BULGULAR

Araştırmaya katılan hastane sınıfı öğretmenleri ile gerçekleştirilen odak grup görüşmesi doğrultusunda, katılımcıların hastane sınıfına ilişkin görüşleri beş tema etrafında değerlendirilmiştir. Ulaşılan temalar Şekil 2’de gösterilmiştir.



**Şekil 2.** *Hastane sınıfı öğretmenlerinin hastane sınıfına yönelik görüşlerine göre ulaşılan temalar*

#### **Hastane sınıfı algısı**

Araştırmaya katılan hastane sınıfı öğretmenlerinin; hastane yönetimi ve çalışanlarının, hastane sınıfı uygulamasından yararlanan öğrencilerin ve kendilerinin hastane sınıflarına yönelik algılarını içeren ifadeleri “*Hastane sınıfı algısı*” teması çerçevesinde ele alınmıştır. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri “Hastane yönetimi ve çalışanların algısı”, “Öğrencilerin algısı” ve “Öğretmenlerin algısı” olmak üzere üç alt tema etrafında toplanmıştır.

Araştırmaya katılan hastane sınıfı öğretmenleri hastane yönetimi ve çalışanlarının hastane sınıflarına yönelik algılarının değişiklik gösterdiğini dile getirmişlerdir. Özellikle hastane yönetiminin hastane sınıfına bakış açısının değişen hastane yönetimlerinin değişmesiyle birlikte değiştiğini, hastaneler arasında da bu sınıflara olan bakış açısının farklılaşabildiğini ifade etmişlerdir. Gitmiş olduğu şehirlerde fırsat buldukça hastane sınıflarını gezmeye çalıştığını ifade eden Kaya öğretmen, kendi çalışma koşulları ile kıyasladığında gördüğü fiziki şartların eğitim-öğretim faaliyetleri için çok daha uygun olduğunu ve değişen her yönetimin görev yaptığı hastane sınıfına yönelik algısının farklılaştığını belirtmiştir.

*“Uludağ, Antep Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi hastane sınıflarını incelediğimde, oradaki üniversite ve başhekimliğin sınıfı sahiplendiklerini gördüm... Ben burada beşinci başhekimini görüyorum. Yöneticilerin bize bakış açıları birbirinden farklı ya da ikinci kere hastane müdürü değişti. Eski hastane müdür beni tanımaz. Ben onu çok iyi tanırım. Ama şimdi yeni gelen hastane müdürü eğitim fakültesinden geldiği için bize nasıl bakması gerektiğini bilen bir insan. Eğitim ortamından geliyor. İkisinin de bize bakış açısı aynı değil.”* Kaya Öğretmen

Bakış açısındaki benzer bir farklılığın hastane çalışanlarında da yer aldığını ifade eden hastane sınıfı öğretmenleri, bazı hekimlerin kendilerini ve dolayısı ile hastane sınıflarının işlerini aksatıcı bir yapı olarak gördüklerini, bazı hekim ve hemşirelerin ise muayene ettikleri çocukların ailelerini hastane sınıfının varlığından haberdar ederek kendilerine yönlendirdiğini belirtmişlerdir.

*“Doktordan doktora değişiyor. Çoğu kişi bunlar da nereden geldi, işimizi aksatıyorlar diyor. Çünkü bizde her sabah çocuklara gidip kayıtlarını alıyoruz. Hangi okula gidiyor, kaçınıcı sınıfa gidiyor. Telefon numaralarını alıyoruz. Bazıları o şekilde bakıyor. Bazıları da hocam günaydın nasılsınız deyip işimizi kolaylaştırıyor. Yani dediğim gibi bu ortamda kişiler önemli.”* Rüya Öğretmen

*“Kimi doktor muayene ederken hastane sınıfı olduğunu söylüyormuş. Orda öğreniyorlar aileler. Kimi hemşire de öyle. İlgili olanlar da var. Öğrencileri ve velileri bilgilendirenler de var. Doktora ve hemşireye göre değişiyor.”* Gülsüm Öğretmen

Araştırmaya katılan hastane sınıfı öğretmenlerine göre hastane sınıfı uygulaması bu hizmetten yararlanan çocuklar üzerinde olumlu bir etki yaratmaktadır. Özellikle rahatsızlığından kaynaklı olarak uzun süre hastane servislerinde yatmak zorunda olan çocuklar için doktorların, hemşirelerin ve tıbbi cihazların etkisinden uzaklaşmak, uzak kaldıkları eğitim atmosferini yaşamak onlar için pozitif bir etki oluşturmaktadır. Öğrencilerin sınıfa seyerek geldiklerini ifade eden Melike öğretmen, hastane sınıfı uygulaması sayesinde çocukların kafasındaki beyaz önlüklü doktor algısının da değiştiğini belirtmiştir.

*“Hastane ortamında doktordan, hemşireden başka birini görmek onları mutlu ediyor. Hevesle gülererek geliyorlar ve eğleniyorlar... İlk başta bizi doktor zannediyorlar. Biz içeri girince doktor değiliz öğretmeniz diyoruz. Beyaz önlük görünce kan alınacağını zannediyorlar. Biz doktor olmadığımızı söylüyoruz. Öğretmeniz deyince şaşırıyorlar. Nerede sınıf falan diyorlar. Geliyorlar hevesliler. Oyuncaklarımız yapbozlarımız var. Her şeyimiz var. Resim yapmak istiyorlar.”* Melike Öğretmen

Araştırmaya katılan hastane sınıfı öğretmenlerine göre bu sınıflarda görev alan öğretmenler bir sınıf öğretmenin gerçekleştirmesi gereken misyonun çok ötesinde bir görev üstlenmektedirler. Hastane sınıfı öğretmenleri, normal öğretimin gerçekleştirildiği örgün eğitim kurumlarından farklı olarak sabit bir mesai dilimine göre çalışmadıklarını kaydetmişlerdir.

*“Bana göre hastane sınıfı dokuz-üç öğretmenin mesaisini sürdürdüğü bir yer değildir. Böyle bir anlayış gözetilmemeli çünkü biz burada normal öğretim yapan okullar gibi çalışmıyoruz. Yeri geliyor 30 a yakın çocukla gün içerisinde muhatap olduğumuz durumlar oluyor, yeri geliyor akşamında dördüne beşine kadar son çocuğa ulaşana kadar vaktimizi duruma göre kullanmaya çalışıyoruz.”* Kaya Öğretmen

Araştırmaya katılan hastane sınıfı öğretmenlerinin ifadeleri ile hastane sınıfı öğretmenlerinin kendilerini sınıf öğretmenin ötesinde bir yere konumlandıkları görülmektedir. Bu görüşe göre hastane sınıfı öğretmenleri kendilerinin sınıf öğretmenleri ile eş tutulmaması gerektiğini vurgulamışlardır. Görev yaptıkları süre boyunca çok fazla özveri gösterdiklerini ifade eden hastane sınıfı öğretmenleri, hastane sınıfında görev yapan bir sınıf öğretmeni olarak eğitim-öğretim faaliyetleri dışında farklı konularda da donanım sahibi olmaları gerektiğini dile getirmişlerdir.

“Burada hastanede bulunan sınıf öğretmenlerine sadece bir eğitimci gözüyle bakmak bence yanlış olur. Biz burada sadece bir eğitimci olarak görev almıyoruz aynı zamanda o çocuğun ruhsal yönünü, manevi yönünü, hasta psikolojisini üzerinden atmasını sağlayan bir danışmanlık üstleniyoruz.” Kaya Öğretmen

“İlk geldiğim zaman başlayayım ben. Mesela dersleri ile arası çok iyi olan ve hastanede olduğu için derslerinde geri kalmak istemeyen bir öğrencimiz vardı. Tahta olmadığı için akşam eve gider özel hazırlanırdım. Hangi dersi istiyorsa ona göre hazırlanırdım.” Gülsüm Öğretmen

Burada öğretmenlik yapmak ilkokuldakinden çok farklı. Bu kesin bir kere. Hem vicdanlı olacaksınız hem duygularınız ölmemiş olacak hem de o duygusallıkla üzülmeyip aksine çocuğa o zorlukla nasıl mücadele etmesini anlatabilecek durumda olmanız gerekiyor.” Rüya Öğretmen

### **Hastane sınıflarında eğitim-öğretim uygulamaları**

Öğretmenlerin, hastane sınıflarında eğitim öğretim uygulamalarına yönelik görüşleri iki alt tema etrafında toplanmıştır. Bu alt temalar; *eğitim-öğretimde uygulama farklılığı* ve *ihtiyaca göre eğitim* biçimindedir. Eğitim-öğretimde uygulama farklılığı başlığında öğretmenler, uygulamanın normal okullardakinden çok farklı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca hastane farklılığının bile eğitim-öğretim uygulamalarına yansıdığını dile getirmişlerdir. Öğretmenlere göre çocuk onkoloji servisi bulunan hastanelerde öğrenci daha uzun süreli hastanede kaldığı için bu hastanelerdeki uygulamalar, onkoloji servisi olmayan hastanelere göre farklılaşmaktadır.

“Yatak başında eğitim söz konusu olabiliyor. Çocuklar yatak başından ayrılamayabiliyor. Kemoterapi alan çocuklarımız keza odanın dışına çıkmaları uygun olmadığından dolayı onlarda da yatak başında eğitim vermek söz konusu oluyor” Melike Öğretmen

“Bizde (Devlet Hastanesi) böyle sorunlar olmuyor çünkü bizim hastanede zaten ağır hastalıklara sahip öğrenciler olunca buraya (Üniversite Hastanesi) sevk ediliyor. Bizde hasta bir hafta iki hafta üç hafta yatıyor.” Rüya Öğretmen

Bir diğer eğitim-öğretim uygulama farklılığı ise normal okullardaki gibi bir öğretim programının takip edilememesidir. Tüm öğretmenler bu farklılığı vurgulamışlardır.

“Bizler burada ilköğretim okulunda uygulanan müfredata göre hareket eden öğretmenler değiliz...Yani uymamız mümkün değil, hastalar da bir ay yatsalar bile sürekli değişiyor. Yani kaldığın konuya oradan devam etme şansın yok.” Kaya Öğretmen

“Bizim burada her sınıf seviyesinde öğrencilerimiz oluyor. Ana okul çağından başlayıp lise çağına kadar olan çocuklar, orta okul ve ilkokul da dahil olmak üzere bu öğrenci gruplarına hakim olan bir çalışma alanımız var ve tabii burada bireysel eğitim söz konusu.” Melike Öğretmen

İhtiyaca göre eğitim teması öğretmenlerin, hastaneye gelen öğrencilerin akademik anlamda ne eksikleri varsa o eksikleri kapatma konusunda ortak görüş belirtmişlerdir. Öğretmenler herhangi bir programa uyulmasının mümkün olmadığını belirttikten sonra gelen öğrencinin akademik anlamda ne eksigi varsa o eksigi giderecek biçimde etüt uygulamaları yaptıklarını belirtmişlerdir.



*“Biz çocuk nerede eksikse onu söylemesini istiyoruz. Eksiklerini tamamlıyoruz.”*

Gülsüm Öğretmen

*“Öğretmen arkadaşlarla bir karar aldık, dedik ki madem etüt uygulaması yapılacak, öğrenelim çocuklar hangi konularda kaldı ya da kendilerini hangi konularda eksik hissediyorlarsa o konuların üzerinde çalışmalar yapalım, etütleri değerlendirelim.”* Kaya Öğretmen

### ***Hastane sınıfı uygulamasının yararları***

Araştırmaya katılan hastane sınıfı öğretmenlerinden elde edilen veriler sonucunda hastane sınıfı uygulamasının yararları üç alt tema etrafında ele alınmıştır. Bu alt temalar, “öğrencinin ailesine”, “öğrencinin psikolojisine” ve “öğrencinin eğitimine” yönelik faydalar biçiminde tanımlanmıştır. Hastane sınıfı öğretmenleri öğrencinin eğitime yönelik katkı sağlamakla birlikte öğrencilerin ailelerine de yardımcı olmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Ailelerin sorunlarıyla da ilgilendiklerini, ailelerin kendilerini diğer hastane personelinin daha yakın gördüklerini ifade etmişlerdir.

*“Mesela birçok doktorla hemşire ile rahat konuşamadıklarını, duygu ve düşüncelerini gelip öğretmenlerle paylaşıyorlar.”* Rüya Öğretmen

*“Biz sadece ailelerin çocuklarının eğitimi ile ilgilenmiyoruz. Kıyafet ihtiyacı oluyor, paraya ihtiyacı oluyor, kana ihtiyacı oluyor, cihaz alınacak ihtiyaç oluyor, bebek bezine varana kadar, kırtasiye malzemesi oluyor. Her türlü şey ihtiyacı oluyor. Kaya hocam ve biz bir yerlerden bir şeyler bulup onları tedarik etmeye çalışıyoruz.”* Melike Öğretmen

Araştırmaya katılan hastane sınıfı öğretmenleri, hastane sınıfı uygulamasının çocukların psikolojisini olumlu yönde etkilediğini düşünmektedir. Özellikle hastane ortamının çocuklar için sıkıcı olduğunu, hastane sınıflarının bu sıkıcı ortamın dışında eğlenceli ve etkin bir ortam sağlamasının çocukların psikolojilerini olumlu yönde etkilediğine yönelik görüş beyan etmişlerdir.

*“Çocuklar için çok iyi bir ortam. Hastane havasından ayrılıp doktor haricinde biriyle bir öğretmenle konuşmanın çocuklara çok iyi geldiğini düşünüyorum.”* Gülsüm Öğretmen

*“Hastane ortamından uzaklaşmalarını da sağlıyor. Güzel bir uygulama.”* Rüya Öğretmen

*“Biz her sabah servise çıktığımızda servis girişinde gözlemliyoruz. Çocuklar oda kapılarının önünde bizlerin gelmesini bekliyorlar. Bir an önce öğretmenler gelse de biz odalarımızdan dışarı çıksak. Artık sınıfta yapılacaksa sınıfa geçelim diye ya da oyun odasına geçelim. Birlikte etkinlik yapalım, birlikte ne yapılması gerekiyorsa.”* Kaya Öğretmen

Araştırmaya katılan hastane sınıfı öğretmenleri hastane sınıfı uygulamasının öğrencilerin akademik başarılarına da katkı sağladığını vurgulamışlardır. Öğretmenler velilerden aldıkları dönütlerden hastane sınıfı uygulamasının, öğrencilerin okuldan ayrı kalma ve hastalık psikolojisi gibi durumlardan kaynaklanacak olumsuzlukları en aza indirdiğini belirtmiştir.

“...diye öğrencim vardı benim. Annesi; hocam dedi derslerde çok başarılı dedi. İyi ki geldiniz dedi. Derslere teşvik ettiniz dedi. Belki burada yatarken teşvik etmeseydiniz bu kadar derslerinin üstüne düşmezdi dedi.” Kaya Öğretmen

“Siz olmasanız şu an çok zorlanırdı dedi okula giderken. Bu benim kemoterapi gören bir öğrencimdi. Ama hiçbir şey olmamış gibi girdi dedi. Derslerde de çok başarılı dedi. Çok da güzel notlar almış birinci sınavlarda.” Melike Öğretmen

### **Hastane sınıflarında yaşanan sorunlar**

Araştırmaya katılan hastane sınıfı öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar üç alt tema etrafında ele alınmıştır. Bu alt temalar “tanınmama”, “öğretim koşullarının yetersizliği” ve “yönetmelikten kaynaklanan” sorunlardır.

Hastane sınıfı öğretmenlerine göre hastane sınıfı uygulaması gerek Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı kurum personeli, gerek bağlı buldukları hastanelerde görev yapan personel gerekse de vatandaşlar tarafından yeterli düzeyde tanınmamaktadır. Her üç durum için de söz konusu tanınmama durumu farklı sonuçlar doğurmaktadır. Araştırmaya katılan hastane sınıfı öğretmenlerine göre Milli Eğitim Müdürlüğü ve bağlı buldukları ilkokul odaklı tanınmama durumu, hastane sınıfının ihtiyaç duyduğu eğitsel araç ve gereçlerin karşılanması noktasında belirsizliklere neden olmaktadır. Bu yöndeki taleplerini yönetmelik gereği bağlı buldukları ilkokula bildirmeleri gerekirken, okul yönetimi tarafından il Milli Eğitim Müdürlüğü’ne yönlendirildiklerini belirten hastane sınıfı öğretmenleri, öğrencilerle ilgili not ve devam işlemlerinin organizasyonu konusunda da sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte hastane yönetimi ve çalışanlarından da zaman zaman benzer tepkiler aldıklarını ifade eden hastane sınıfı öğretmenleri, vatandaşların da bu uygulamadan haberdar olmamalarının bu hizmetten yararlanması gereken çocuklara ulaşmalarına engel olduğunu ifade etmişlerdir.

“En önemli sorunumuz bilinmemezlik, tanınmamazlık. Statü olarak demiyorum. Çevredeki insanlar hastanede bir öğretmen grubunun olduğunu bir sınıfın olduğunu bilmiyorlar.” Kaya Öğretmen

“Akıllı tahta bütün okullara verildi. Bizim bağlı olduğumuz okulda aldı bu akıllı tahtayı. Rüya hanımın bağlı olduğu okulda aldı akıllı tahtayı. Peki, biz sınıf olarak o okullara bağlı değil miyiz? Bir de özel alt sınıf olarak görülüyor. Özel eğitim daha çok duyarlılık gösterilen bir alan olduğundan dolayı en çok ihtiyaç duyulan kesimin biz olduğumuzu düşünüyorum. Bize neden verilmedi o zaman. Anlamaya çalıştığım şey şu; üvey evlat muamelesi gibi oldu yani. Kimse sahiplenmiyor, ortadayız.” Melike Öğretmen

“İlk başladığımızda aslında nereden çıktı bunlar gibi şeyler duyduk. Yer vermek istemediler. Dışarda size bir yer ayarlayalım diye esprili şekilde söylediler.” Rüya Öğretmen

Araştırmaya katılan hastane sınıfı öğretmenlerine göre hastane sınıflarında yaşanan sorunlardan bir diğeri öğretim koşullarının yetersizliğidir. Öğretmenlere göre mevcut hastane binalarının yapımı sırasında hastane sınıflarına özel bir mekanın oluşturulması düşünülmeyeceği için mevcut koşullar içinde eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütülmesi istenmekte ve mevcut koşullar içinde yer tahsisi yapılmaya çalışılmaktadır. Durum böyle olunca da odadan bozma, fiziki imkânları yetersiz, çocuk servisine uzak mekânlarda hastane sınıfı uygulamasının yürütülmeye çalışıldığı hastane sınıfı öğretmenleri tarafından dile getirilmektedir. Söz konusu

koşulların üzerine hastanelerin mevcut kapasitesinin yetersizliği ve değişen hastane yönetiminin hastane sınıflarına yönelik farklı tasarruflarda bulunmak istemesi, mevcut koşulları daha da ağırlaştırmaktadır.

*“Küçücük daracık bir sınıfta eğitim vermeye çalışıyorsunuz ama çok sağlıklı olmuyor. Çocuklar için de çok sağlıklı olmuyor. 5, 6 çocuk bir araya gelince oda havasız oluyor. Bunlar zaten hasta bir de biz orada rahatsız etmemeye uğraşıyoruz. Geçen hafta böyle bir durum yaşandı. Bir öğrenciye hemşire odasından çıkma yasağı koymuş çünkü sınıf çok dar ve kalabalık, orada mikrop alıp gelmesin diye.”* Melike Öğretmen

*“...Ondan sonra böyle çamaşırhane bulaşıkhaneye olduğu yerde bize bir sınıf verdiler. Çocukların bile gelemeyeceği. Yine de çocuklar geldiler. İki üç öğrenci girebiliyordu. Öyle öyle işte birkaç yıl içinde ki çabayla ondan sonra bir yer veriyorlar orası lazım oluyor herhalde kullanmaları gerekiyor. Sizi şuraya alsak olur mu? Diyorlar. Yani bir sene içinde oradan oraya oraya top gibi gidip geliyoruz.”* Gülsüm Öğretmen

*“Bizim yukarıdaki servisteki sınıfımız bir odadan bozma. Oda da değil bildiğim kadarıyla. Çünkü banyosu yok. Çok dar. İstenilen özellikleri taşıyor. İki sıra karşılıklı konulamıyor. Fiziki şartları uygun değil.”* Kaya Öğretmen

Araştırmaya katılan hastane sınıfı öğretmenlerinin görüşlerinden hareketle öğretmenlerin yönetmelikten kaynaklı sorun yaşadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. 2012 yılında uygulamaya konulan ve 4+4+4 eğitim sistemi olarak adlandırılan düzenleme ile birlikte o tarihe kadar hastane okulu olarak bağımsız faaliyet gösteren bu kurumlar, hastanenin en yakınında bulunan bir ilkokulun bünyesine sınıf olarak dahil edilmişlerdir. Bu tarihten önce de mevcut yönetmeliğin birçok konuda eksiklik barındırdığını ifade eden hastane sınıfı öğretmenleri, bu düzenleme ile birlikte yönetmelik kaynaklı sorunların kapsamının genişleyerek arttığını vurgulamışlardır. Araştırmaya katılan hastane sınıfı öğretmenleri, bağımsız bir kurum olarak faaliyet gösterildiği dönemlerde kurumun istek ve ihtiyaçları için doğrudan İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile irtibata geçilerek bir biçimde isteklerin karşılanabildiğini, bir ilkokul bünyesinde sınıf olarak faaliyet göstermeye başlamaları ile birlikte bu taleplerini karşılama noktasında yaşadıkları sıkıntıların arttığını dile getirmişlerdir. Örneğin dokuz yıldır hastane sınıfında görev yapan Kaya öğretmen, sistem değişikliği sonrası istek ve ihtiyaç talebinde sıkıntı yaşamaya başladıklarını ifade ederek bu süreçten sonra mevcut yönetmeliğin yeni düzenlemeye uygun olmaması nedeni ile rehber öğretmen ihtiyacını karşılama noktasında da sıkıntı yaşadıklarını belirtmiştir.

*“Eskiden müdürlüklerinden ya da il milli eğitim müdürlüğünden isteklerimizi karşılayabiliyorduk. Mesela bilgisayar lazım olduğunda milli eğitim müdürlüğümüzle irtibata geçiyorduk. Oradan bir demirbaş istemi ile kurum müdürlüğü olunca rahatlıkla isteyebiliyorduk. Şimdi sınıf olduğumuzdan dolayı bu tür imkânlar sağlamak için bağlı olduğumuz okula bildiriyoruz. Okulda elinde olmadığını, milli eğitimden talep ettiğini söylüyor. Bizde böyle olunca beklemek zorunda kalıyoruz.”* Kaya Öğretmen

Mevcut yönetmeliğin hastane sınıfının işleyişini, bağlı buldukları ilkokul yönetiminin sorumluluklarını, hastane sınıfların ve çalışanlarının statüsünü yeterince tanımlamadığına değinen hastane sınıfı öğretmenlerine göre yönetmelikteki belirsizlik giderilmediği sürece bu sınıfların kendinden beklenen işlevleri gerektiği ölçüde yerine

getirebilmesinin bu sınıflarda faaliyet gösteren öğretmenlerin iyi niyetine bırakılmış olacağını ifade etmişlerdir. Bu konuda düşüncelerini dile getiren hastane sınıfı öğretmenleri hastane sınıflarının gerek yönetmeliğine gerekse kurumlar arası imzalanan protokole yönelik eleştirilerini ifade etmişlerdir.

*“Milli Eğitim Bakanlığı ile Sağlık Bakanlığı protokolü imzalıyor ama protokolde net bir şey söylenmiyor. Hastane bundan sonra hastane sınıfına sahip çıkacak gereken ihtiyaçları hastane kendi bütçesinden karşılayacak gibi açık bir ifade yok protokolde yapılan anlaşmada. Milli eğitim bakanlığı da biz bakanlık olarak orada sınıfın açılmasını uygun görüyor ancak o sınıfın doğacak olan ihtiyaçlarını karşılamakla ilgili herhangi bir hüküm söz konusu değil. Tamamen hastaneye bırakılıyor”* Melike Öğretmen

*“Yasal olarak bizim ne olduğumuzun bilinmemesi büyük bir sorun. Yani milli eğitimin neresindeyiz biz. İşin açıkçası biz özel eğitim sınıfına mı giriyoruz? Normal ilköğretim statüsünde miyiz? Bize burada yüklenen bir misyon ya da vizyon yok. Biz kendi misyonumuzu ve vizyonumuzu kendimiz belirleyip hareket etmeye çalışıyoruz.”* Kaya Öğretmen

### ***Hastane sınıfı uygulamasının geliştirilmesine yönelik öneriler***

Araştırmaya katılan hastane sınıfı öğretmenleri, yaşadıkları sorunları ifade ederken bu sorunların nasıl çözümleneceğine yönelik önerileri de dile getirmişlerdir. Bu sorunlar iki alt tema etrafında şekillenmiştir. Bunlar; *“öğretim koşullarına yönelik”* ve *“öğretmen eğitimine yönelik”* önerilerdir. Hastane sınıfı öğretmenleri fiziksel koşulların ve hastane yönetiminin onlara tahsis ettiği yerlerin öğretim yapılabilecek nitelikte olmadığını belirtmişler ve bu mekânların çocuk hastalıkları servisi içerisinde olmasının daha anlamlı ve amacına daha iyi hizmet edeceğini vurgulamışlardır. Mekân önerileriyle birlikte sınıfta kullanılacak her türlü araç-gerecin öğrencilerin içinde buldukları sağlık koşulları düşünülerek hazırlanması gerektiği ifade edilmiştir.

*“Mesela binanın içinde olması servisin içinde olması daha iyi olur.”* Kaya Öğretmen

*“Koşullar bakımından baktığımızda, bir lavabonun bir tuvalet ihtiyacını karşılayabilecek bir yerin sınıfta olması gerekiyor. Bizim sınıfımızda bunlar yok.”* Rüya Öğretmen

*“Biraz daha geniş ve havalandırması olan bir ortam olması gerekiyor. Havalandırma dediğim pencere açamıyoruz içeride hasta çocuklar var ama en azından bir havalandırma olabilir. O havalandırma çalışarak içerideki havanın sirkülasyon yapmasını sağlayabiliriz. Masa ve sandalyelerin kullanımını çocukların sağlık durumuna uygun mesela tekerlekli sandalye ile geliyor çocuk bizim bu sıralar sığamıyor. Onların tekerlekli sandalye ile gelebilecek ve o masayı çekebileceğimiz uygun fiziksel ortam olabilir.”* Melike Öğretmen

Araştırmaya katılan hastane sınıfı öğretmenleri kendilerinin hastane sınıfı ile ilgili herhangi bir eğitim almadığını belirtirken, bu sınıflarda görevlendirilene kadar hastane ortamında böyle bir eğitim hizmetinin ya da uygulamanın olduğundan habersiz olduklarını ifade etmişlerdir. Hastane sınıflarında görev yapmanın özel bir öğretmenlik alanı olduğunu, duygusal olarak sağlam olmak gerektiğini, hastalıklar hakkında bilgi sahibi olmanın öğrencilere yaklaşımı etkileyeceğini, dolayısıyla özel bir eğitimden geçirilmeleri gerekliliğini

vurgulamışlardır. Hastane sınıf öğretmenleri, hastane sınıflarına ilişkin farkındalığın lisans düzeyinde öğretmen adaylarına kazandırılmasının uygun olacağını dile getirmişlerdir.

*“Sınıf öğretmenliği programında birleştirilmiş sınıflar eğitimi diye bir ders var. Ne bileyim sınıf öğretmenliğinde hastane eğitimi diye bir ders olabilir.”* Rüya Öğretmen

*“Aslında evet böyle bir ders olabilir. O hastalıkların etkisini bilse öğretmen. O çocuklara nasıl yaklaşması gerektiğini bilse. Mesela epilepsi krizi geçiren bir öğrenci yanımızda sınıfta derste kalktı geçirdi. Ne yapacağımızı bilemedik şaşırдық.”* Gülsüm Öğretmen

*“Geçen Anadolu üniversitesi PDR grubunda bir hocanın semineri vardı Tepebaşı belediyesinde. Ona katılmışım. Hasta psikolojisiyle alakalı bir seminerdi. Hasta psikolojisine göre hastaya nasıl yaklaşılır. Hasta ve hasta yakınına daha doğrusu. Öyle bir seminere katılmışım. Ne bileyim yani çok güzel bir seminer. Böyle seminerler düzenlenebilir.”* Kaya Öğretmen

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Hastane sınıfı öğretmenlerinin hastane sınıfı deneyimlerini anlamak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada dört önemli sonuç ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar; hastane sınıfında çalışan öğretmenlerin, hastane sınıfından yararlanan öğrencilerin, hastane yönetimi ve çalışanlarının hastane sınıfına yönelik algıları, hastane sınıfında gerçekleştirilen eğitim-öğretim uygulamaları, hastane sınıfının yararları ve hastane sınıflarında yaşanan sorunlardır.

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda hastane sınıfında çalışan öğretmenlerin, hastane sınıflarından yararlanan öğrencilerin, hastane yönetimleri ile bu kurumlarda görev yapan diğer çalışanların hastane sınıflarına yönelik bakış açılarının farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre kurumlara ve kurumların değişen yönetim anlayışına göre hastane sınıflarına yönelik yaklaşımın farklılaştığı, kimi hastane yöneticilerinin hastane sınıflarının ihtiyaç duyduğu fiziki koşulların sağlanmasının yol açtığı zorluklar nedeni ile hastane sınıfı uygulamasına mesafeli yaklaşırken, kimi yöneticilerin bu uygulamanın sağlıklı bir biçimde yürütülmesi için ayrıca çaba gösterdiği belirlenmiştir. Hastane sınıfı uygulamasına yönelik benzer bir algı farklılığının hastane çalışanları arasında da görüldüğü belirlenmiştir. Kimi hastane çalışanları hastane sınıfı öğretmenlerine yardımcı olarak bu sınıftan yararlanabilecek öğrenci ve velileri hastane sınıflarına yönlendirirken, kimi hastane çalışanları ise çalışma koşullarını aksattıkları gerekçesi ile hastane sınıfı öğretmenlerine zorluk çıkarabilmektedirler. Bu sonucun Işıktekiner ve Altun (2011) tarafından yapılan araştırmanın bulguları ile örtüşmediği görülmektedir. Işıktekiner ve Altun (2011) gerçekleştirdikleri çalışmada öğretmenlerin hastane personeli ile iletişimlerinin zayıf olduğunu belirtmişlerdir. Gerçekleştirilen bu araştırmada ise hastane çalışanlarının hastane sınıflarına yaklaşımlarının kişiden kişiye değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Hastane sınıfı uygulamasının özellikle bu uygulamadan yararlanan öğrenciler üzerinde olumlu etkiler sağladığı, ilk zamanlarda hastane sınıfı öğretmenlerinin giymiş oldukları beyaz önlüklerinden dolayı kendilerini hastane personeli zannederek hastane sınıflarına gelmek istemeyen öğrencilerin kendilerinin sınıf öğretmeni olduğunu öğrendiklerinde bu önyargının kırıldığını ve onların hastane ortamından bir nebze de olsa uzaklaşmalarına neden olduğu belirlenmiştir.

Araştırma bulgularına göre hastane sınıflarındaki eğitim-öğretim uygulamaları normal okullara göre farklılaşmaktadır. Öğrencilerin hastalık tipleri, sınıf düzeylerinin farklı olması, hastanede kalış süreleri bu farklılıkların oluşmasında önemli etmenlerdir. Bu nedenlerden dolayı herhangi bir öğretim programını takip etmeleri güçleşmektedir. Hastane sınıflarında toplu öğretimden çok bireysel eğitim yapılmakta olduğu ifade edilmiştir. Dolayısıyla hastane

sınıfı öğretmenleri öğrencilerin akademik anlamda eksiklerini gidermek için kendi inisiyatifleriyle bir yol haritası çizmektedirler.

Elde edilen araştırma bulgularına göre hastane sınıflarının birçok sorunu bulunmasına rağmen öğrencilerin psikolojisine, eğitimine ve ailelerine yararlar sağlamakta olduğu ortaya çıkmıştır. Hastane sınıfı öğretmenleri özellikle öğrencilerin hastane sınıfları sayesinde hastane ortamından uzaklaşmalarının onlara psikolojik olarak destek olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca hastane sınıfı uygulaması bazı öğrencilerin eğitimlerinin aksamadan devam etmesini sağlamaktadır. Hastane sınıflarının okuldan ve arkadaşlardan uzun süreli ayrı kalmanın ve hastalığın vermiş olduğu olumsuz psikolojinin öğrenci üzerinde yaptığı etkiyi azalttığı söylenebilir. Kılıç (2003) ve Işıktekiner ve Altun (2011) tarafından yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlar hastane sınıflarının gerekli olduğunu ve hastane sınıflarında görev yapan öğretmenlerin yalnızca öğretim yapmadığını göstermektedir. Nitekim araştırmada hastane sınıflarında görev yapan öğretmenlerin, öğrencilerin ailelerine de katkı sağlamaya çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular doğrultusunda hastane sınıfı öğretmenlerinin bazı sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Buna göre hastane sınıflarının gerek bağlı buldukları okul yönetimleri, gerek hastane yönetim ve çalışanları gerekse bu kurumlardan yararlanan öğrenci ve veliler tarafından yeterince tanınmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte özellikle hastane sınıflarının sahip olduğu fiziki koşulların yetersiz olduğu, hastane binaları inşa edilirken hastane sınıfları düşünülmeden projelendirmelerin yapıldığı ve bu durumun odadan bozma mekânların hastane sınıfı uygulaması için tahsis edilmesine yol açtığı belirlenmiştir. Hastane sınıfı öğretmenlerinin ifadelerinde hastane sınıflarının sahip olduğu bu uygunsuz ortamların hastane sınıfı uygulamasından yararlanan öğrencilerin içinde buldukları sağlık koşullarını daha da ağırlaştırabildiği belirtilmiştir. Ayrıca 2012 yılından önce hastane okulu olarak bağımsız kurumlar olarak faaliyet gösterirken bu tarihten itibaren değişen eğitim sistemi ile birlikte bu kurumların hastane sınıfına dönüştürüldüğü; ancak mevcut yönetmeliğin 2012 yılından önce hazırlandığı için mevcut koşullara cevap veremediği ve bu durumun hastane sınıflarının işleyişini aksattığı da elde edilen sonuçlardan biridir.

Yapılan bu araştırma hastane sınıfı öğretmenlerinin gözünden hastane sınıfı uygulamasına ilişkin bir görüş ortaya koymakla birlikte, olguya ilişkin daha sağlıklı ve güvenilir veri elde edebilmek için daha kapsamlı çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda araştırma verileri yalnızca öğretmenlerle gerçekleştirilen odak grup görüşmesi yoluyla elde edilmiştir. Daha derinlemesine sonuçlara ulaşabilmek için odak grup görüşmesi ve yarı yapılandırılmış görüşmelerin yanı sıra hastane sınıfı ortamında gerçekleştirilen eğitim-öğretim uygulamalarının gözlemlerle desteklenmesi gerekmektedir. Ayrıca araştırma verileri, yalnızca hastane sınıflarında görev yapan öğretmenlerden elde edildiği düşünüldüğünde hastane sınıfı uygulamasıyla ilgili daha kapsamlı bir görüş ortaya koymak amacıyla diğer paydaşların da (hastane yönetimi/çalışanlar, veliler, öğrenciler vb.) görüşlerine başvurulmasında yarar bulunmaktadır.

Hastane sınıfı uygulamasından daha fazla yarar elde edilebilmesi için söz konusu uygulamanın geliştirilmesi gerekmektedir. Bu geliştirme süreci, öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar dikkate alınarak mevcut sorunların en aza indirilmesi ile mümkündür. Bu kapsamda araştırmanın sonuçları doğrultusunda bazı öneriler geliştirilmiştir:

- Mevcut hastane sınıflarının fiziki koşullarının iyileştirilmesine yönelik çabalar gerçekleştirmekle birlikte yapımı planlanan hastane binalarının hastane sınıfları düşünülerek projelendirilmelidir.

- Hastane sınıflarını tanıtımına katkı sağlayacak etkinlikler ve kamu spotu gibi uygulamalar düzenlenmelidir.
- Sağlık Bakanlığı ve Milli Eğitim Bakanlığının hem kendi personellerini hem de bu bakanlıkların faaliyetlerinden yararlanacak bireyleri hastane sınıfları hakkında bilgilendirilmelidir.
- Eğitim fakültelerinin Sınıf Öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarına bu sınıfları tanıtıcı düzenlemeler yapılmalıdır.
- Görev yapmakta olan öğretmenlere hastane sınıflarındaki uygulamalara ve bu sınıflarda öğrenim görebilecek öğrencilerin yaşayabilecekleri durumlara ilişkin hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenlenmelidir.

## KAYNAKÇA

- Akyüz, E. (2001). Çocuk Hakları Sözleşmesinin Temel İlkeleri Işığında Çocuğun Eğitim Hakkı. *Milli Eğitim Dergisi*, 151.
- Alak, V. (1993). Hastaneye Ameliyat Olmak Üzere gelen 7-14 Yaş grubu Çocukların Korkuları ve Hemşirelik Uygulamaları, Yayınlanmamış doktora tezi, Ege Üniversitesi, İzmir
- Best, S. (2001). Definitions, supports, issues, and services in schools and communities. In J. L. Bigge, S. J. Best, & K. Wolf Heller (Eds). *Teaching individuals with physical, health, or multiple disabilities*. (pp. 3-33). Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Borgioli, J. A., & Kennedy, C. H. (2003). Transitions between school and hospital for students with multiple disabilities: A survey of causes, educational continuity, and parental perceptions. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 28, 1-6.
- Çeçen, A. (2000). *İnsan Hakları* (3. Basım). Ankara: Savaş Yayınevi.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design: Chosing Among Five Approaches*. (2nd edition) SAGE Publications: London.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma Yöntemleri Desen ve Analiz*. Ahmet Aypay (Çeviri Edt.). Ankara: Anı Yayıncılık
- Er, M. (2006). Çocuk, hastalık, anne-babalar ve kardeşler. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 49, 155-168.
- Ersin, P. ve Bayyurt, Y. (2015). Odak grup görüşmesi. *Nitel Araştırma içinde (F. Nevra S. ve Yasemin B. Edt.)*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Güngör, M. (2009). Eğitim hakkı ve sokakta yaşayan/çalışan çocuklar: Mersin ili örneği. *Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1). 28-42.
- Işıktekiner, F. ve Altun, S.A. (2011). Hastane Okullarındaki Sorunlar ve Yaşantılar. *Eğitim ve Bilim*. 36(161).318-331
- Kamışlı, H. (2014). Türkiye'deki hastane okullarının mevcut durumu ve geliştirilen eğitici eğitimi programının öğretmenler üzerindeki etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Kamışlı, H., Yanpar Yelken, T. ve Akay, C. (2013). Hastane okullarının mevcut durumuna ilişkin öğretmen görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 321-351.

- Kılıç, M. (2003). Ülkemizdeki hastane ilköğretim okullarına devam eden öğrencilerin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 49-74.
- Lemke, R. E. (2004). A hospital school: An intrinsic case study. Unpublished doctorate dissertation, North Carolina State University, Graduate Faculty, Raleigh.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2010). Evde ve Hastanede Eğitim Hizmetleri Yönergesi. Ankara: Tebliğler Dergisi, Şubat 2010/2629 (03 Şubat 2010 tarihli ve 4 sayılı Makam Onayı).
- Patton, M. Q. (2014). Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri. M. Bütün ve S. B. Demir (Çev. Ed.). Pegem Akademi Yayınları: Ankara.
- Moustakas, C. (1994). Phenomenological Research Methods. SAGE : Thousand Oaks, CA.
- Patenaude, A. F., & Kupst, M. J. (2005). Psychosocial functioning in pediatric cancer. *Journal of pediatric psychology*, 30, 9-27
- Sexson, S. B., & Madan-Swain, A. (1993). School reentry for the child with chronic illness. *Journal of Learning Disabilities*, 26, 115-137.
- Taşdelen, M. (2006). Hastaneye Yatan Çocukların Ebeveynlerinin İhtiyaçlarını Karşılama Düzeyinin Belirlenmesi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar
- Thies, K. M. (1999). Identifying the educational implications of chronic illness in school children. *Journal of School Health*, 69, 392-397.
- Türköz Bozdoğan, G. (2012). Hastane ilköğretim okullarına devam eden öğrenci ailelerinin hastane ilköğretim okullarına ilişkin algıları ve beklentileri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Ünüvar, P. (2011). Hastanede yatarak tedavi gören çocukların eğitsel açıdan desteklenmesi (3-7 yaş için örnek çalışma). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 35, 31-44.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.





## ÖĞRETMEN ADAYLARININ EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARI: BİR KARMA YÖNTEM ÇALIŞMA

### EPISTEMOLOGICAL BELIEFS OF PRESERVICE TEACHERS: A MIXED METHOD STUDY

Sevgi KOÇ<sup>1</sup>  
Hasan Basri MEMDUHOĞLU<sup>2</sup>

#### Öz

Bu çalışmada öğretmen adayı üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda; öğrencilerin epistemolojik inançlarının nasıl olduğu, öğrencilerin epistemolojik inançları; sınıf düzeyi, cinsiyet, okumakta oldukları bölüm değişkenlerine göre, anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Çalışma grubuna önce ölçek uygulanmış ve çalışma grubundan bir grup katılımcı ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi fen bilimleri alanlarından fen bilgisi öğretmenliği ile fizik öğretmenliği bölümlerinde öğrenim görmekte olan toplam 280 öğrenciden oluşmaktadır. Her iki bölümün tüm sınıflarında okuyan öğrenciler çalışmaya dâhil edilmiştir. Ancak fizik öğretmenliğinin birinci sınıfında öğrenci bulunmadığından bu sınıf çalışmaya dâhil edilmemiştir. Araştırmanın verileri Schommer (1990) tarafından geliştirilen, Tüzün ve Topçu (2008) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Epistemolojik İnançlar Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Ayrıca 24 kişilik bir çalışma grubuyla bireysel görüşmeler yapılmıştır. Ölçekle elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analizler ve parametrik testler kullanılmıştır. Bireysel görüşmelerle elde edilen veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Schommer (1990)'in modelinde, gelişmemiş ya da olgunlaşmamış epistemolojik inançlara sahip olan bireyler; bilginin basit, kesin/değiştirilemez olduğunu, öğrenmenin hemen gerçekleştiğini, öğrenme yeteneğinin doğuştan olduğunu ve sonradan geliştirilemeyeceğini; gelişmiş ya da olgunlaşmış epistemolojik inançlara sahip bireyler bilginin karmaşık olduğunu, değiştiğini, öğrenmenin zaman aldığını ve çaba gerektirdiğini düşünürler. Öğrencilerin üniversiteye, bilginin mutlak ve kesin kolay anlaşılır, birbiriyle ilişkisiz parçalardan oluşan bir yapıya sahip ve bir uzman (otorite) tarafından oluşturulup öğrencilere aktarılan bir şey olduğuna inanarak geldikleri belirlenmiştir. Bu çalışmada, bölüm değişkenlerine, cinsiyete ve sınıflar arası düzeye göre incelendiğinde değişkenler arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının gelişmemiş/olgunlaşmamış olduğu, görüşlerinin bölüm, sınıf ve cinsiyet değişkenlerine göre değişmediği belirlenmiştir. Üniversite öğrenimi süresince öğrencilerin epistemolojik inançlarında hiç bir değişikliğin olmadığı görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Epistemolojik inanç, öğretmen eğitimi, karma yöntem çalışma.

#### Abstract

In this research; determination of epistemological beliefs of preservice teachers was aimed. In accordance with this general purpose, epistemological beliefs of students and whether these beliefs differ meaningfully according to some variables like gender, class level and the department; the study was researched. First, the selected study group was scaled and then a semi-structured interview was made with some participants from the study group. The study group of research consists of 280 students in total who studied science teaching and physics teaching in Faculty of Education in Yüzüncü Yıl University during 2012-2013 academic year. The students of every grade of both departments were involved in the research. But, as the physics teaching department doesn't have 1st grade students, this grade wasn't incorporated into the research. The data of the research was collected using "Epistemological Beliefs Scale" which was developed by Schommer (1990) and adapted to Turkish by Tüzün and Topçu (2008). Besides, individual interviews were made with a study group of 24 preservice teacher. Descriptive analysis and parametric tests were used for analyzing the data which was obtained with scale. The data obtained with individual interviews was analyzed with content analysis. In Schommer's (1990) model, individuals who have undeveloped or immature epistemological beliefs think that knowledge is simple, immature/unchangeable, learning take place immediately and learning ability is innate and can't be developed later while individuals who have developed or mature epistemological beliefs think that knowledge is complicated and changes, learning takes time and requires effort. Accordingly, it was determined that students come to university believing that knowledge is absolute and precise, lucid has a structure consisting of irrelevant components and that is something formed and transferred to students by an expert. When the research was examined according to department, gender and class level variables, meaningful differences weren't found between variables. As a result of the study, it was determined that epistemological beliefs of preservice teachers are undeveloped/immature and their ideas don't differ according to department, class and gender variables. It is seen that there isn't any change in students' epistemological beliefs during their university study period.

**Keywords:** Epistemological belief, teacher education, mixed method study.

<sup>1</sup> Arş.Gör., Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, OFMAE, [sevgitoluk@hotmail.com](mailto:sevgitoluk@hotmail.com)

<sup>2</sup> Doç. Dr. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, Eğitim Yönetimi, [hasanmemduhoglu@gmail.com](mailto:hasanmemduhoglu@gmail.com)

## 1. GİRİŞ

Post Pozitivist paradigmanın ortaya çıkmasıyla bilginin kesinliği ve genellenebilirliği yön değiştirmiş; birbiriyle ilintili, özne merkezli, bakış açısının yer aldığı, birey tarafından yorumlanan ve oluşturulan bilgiye dönüşmüştür. Bilim öğretiminde idealize edilen yapılandırmacı epistemoloji, bilimsel bilginin tartışma ve yorumlara açık pek çok farklı süreçten geçerek oluştuğuna inanan öğrenciler yetiştirilmesi gerektiğine işaret eder. Bu anlayışla öğrenen bireylerin, pozitivist inanca sahip olanlara göre bilgiyi daha uzun süre saklayabildiği ve daha yeni fikirler oluşturabildiği kabul edilmektedir (Buehl, 2003).

Bireylerin bilginin, bilmenin ve öğrenmenin doğasına ilişkin anlamaları epistemoloji olarak tanımlanmıştır (Hofer ve Pintrich, 1997). Kişisel epistemolojiyi dört farklı çerçevede ele alan ontolojik açıklamalar bulunmaktadır. Bunlar; gelişimsel modeller, inançlar, teoriler ve kaynaklardan oluşmaktadır. Genel olarak epistemolojik inançlar ve epistemolojik teoriler ile ilgili psikolojik çalışmaların başlangıcı William Perry tarafından 1970 'lerde Harvard Üniversitesi lisans öğrencilerinin yer aldığı boylamsal bir çalışmayla birlikte başlamıştır. Perry üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada, öğrencilerin öğrenimlerinin ilk yılında büyük çoğunluğunun bilginin basit, değişmeyen bir olgu olarak her şeyi bilen bir otorite tarafından verildiğine inanırken, üniversitedeki öğrenim yaşamlarının son yılına doğru, bilginin karmaşık, deneye ve akıl yürütmeye dayalı bir olgu olduğuna inandıkları sonucunu elde etmiştir (Schommer-Aikins, 2004).

Epistemolojik inançları gelişkin bireylerin akademik başarılarının daha yüksek olduğu, daha etkili öğrenme alışkanlıklarına sahip oldukları, yeni karşılaştıkları bilgileri ne düzeyde kavradıklarını denetlemede daha başarılı oldukları da belirtilmektedir (Schommer, 1990). Epistemolojik inançlar bir öğretmenin öğretim yöntemi, sınıf yönetimi gibi boyutlarda vereceği kararları ve seçimleri de etkiler. Bu çalışmada ise inanç sistemi içinde önemli bir yere sahip olan ve etkili bir öğretmen değişkeni olduğu düşünülen bilimsel epistemolojik inançlar odak noktaya alınmıştır. Çünkü bu çalışma alanı hem eğitimcilerin profillerini belirlemek için kullanılabilir ölçülebilir özellikler sunması (Brownlee, 2001) hem de kişinin öğrenme ve öğretme kavramlarını algılayışı üzerinde etkili bir değişken olması (Chan, 2003) nedeni ile öğretmen ögesini tanımlamada önem taşımaktadır. Bu boyutlarda sınıf içinde öğretmenleriyle sürekli etkileşim içinde olan öğrencilerin bilime ilişkin anlayışlarını doğrudan etkileyecektir. Bu nedenle bir öğretmenin sahip olduğu epistemolojik inancın öğrencilerinin sahip oldukları epistemolojik inancın yönünün belirlenmesinde oldukça etkili bir değişken olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Araştırmalarda öğretmenlerin sahip oldukları bilimsel epistemolojik inançlar ile öğretimleri arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Richardson, 1991; Akt: Bernardo, 2008). Özellikle MEB'in yapılandırmacı uygulamaları merkeze aldığı ülkemizde öğretmenlerin bu anlayışla uyumlu bir epistemolojik inanca sahip olup olmadıkları da ayrıca önem taşımaktadır.

Üniversite öğrenimi sürecinde, son sınıfa doğru öğrencilerin, bilginin mutlak ve kesin olamayacağına, yani duruma göre doğru ya da yanlış olabileceğine, birbiriyle ilişkili birçok parçadan oluşan karmaşık bir yapıya sahip olduğuna ve akıl yoluyla ya da deneysel kanıtlara dayanılarak birey tarafından oluşturulduğuna inandıkları saptanmıştır. Perry (1970), öğrencilerin bilginin ne olduğu ve nasıl edinildiğine ilişkin inançlarının onların bilme, öğrenme ve ders çalışma biçimleri üzerinde gözlemlenebilir farklılaşmalara neden olduğu sonucuna varmıştır. Schommer, bu yeni anlayışıyla 1988, 1990 yıllarında bir araştırma programı başlatmıştır. Bu araştırmalarla bilgi bilimsel inançlar, az ya da çok bağımsız bir inanç sistemi olarak yeniden kavramsallaştırılmıştır. Burada "sistem" kelimesinin kullanılmasının nedeni, dikkate alınması gereken farklı inançlar olmasıdır. "Az ya da çok bağımsız" ifadesi ise bireylerin inançlarının birbirleriyle kıyaslandığında aynı etkinlik

seviyesinde olmaması temel alınarak kullanılmıştır. Örneğin, bazı öğrenciler bilginin değişmez olduğuna inanabilir; fakat aynı zamanda bilginin oldukça karmaşık olduğuna da inanabilirler. İşte bu sebeple bilgi bilimsel inançların yapısı gereği ölçümü de tek boyutlu olmamalıdır (Schommer, 1998).

Schommer (1990), epistemolojik inançları bilginin ve öğrenmenin doğasına ilişkin inançlar olarak tanımlamış ve epistemolojik inançlar sisteminin boyutlarını bilginin kesinliği, bilginin organizasyonu, bilginin kaynağı, öğrenmenin hızı ve öğrenmenin kontrolü şeklinde belirlemiştir. Bununla birlikte Schommer (1990), epistemolojik inanç boyutlarının eş zamanlı bir gelişim göstermek durumunda olmadığını vurgulayarak, bu boyutların birbirlerine göre az ya da çok bağımsız olduklarını varsaymıştır. Bu bağlamda gerçekleştirilen pek çok araştırma, Schommer (1990) in varsayımının desteklenmekte olduğunu göstermektedir (Schommer-Aikins, 1990, 1994; Schommer-Aikins ve Easter, 2006; Chan ve Elliott, 2002, 2004; Braten ve Stromso, 2005, 2006). Diğer taraftan, başta Perry (1970) olmak üzere, King ve Kitchener (1994), Baxter-Magolda (1992) ve Belenky ve arkadaşları (1986) gibi birçok araştırmacı da kişisel epistemolojiyi bilgi ve bilmenin doğasına ilişkin bilişsel gelişimle özdeş bir biçimde kavramsallaştırmışlardır. Bununla birlikte, söz konusu araştırmacılar bireylerin kişisel epistemolojilerinin yaş, eğitim düzeyi vb. özelliklerine göre ardışık bir gelişim göstereceğini de öne sürmüşlerdir.

Schommer (1990)' in modelinde, gelişmemiş ya da olgunlaşmamış epistemolojik inançlara sahip olan bireyler; bilginin basit, kesin/değiştirilemez olduğunu, öğrenmenin hemen gerçekleştiğini, öğrenme yeteneğinin doğuştan olduğunu ve sonradan geliştirilemeyeceğini düşünürlerken, gelişmiş ya da olgunlaşmış epistemolojik inançlara sahip bireyler bilginin karmaşık olduğunu, değiştiğini, öğrenmenin zaman aldığını ve çaba gerektirdiğini düşünürler. Öğrenme sürecinde öğrenme, düşünme, akıl yürütme ve kavrama gibi süreçlerle birlikte, akademik başarı, motivasyon ve problem çözme gibi eğitimsel açıdan öğrencilerin epistemolojik inançlarının çok boyutlu rollere sahip olduğu yönünde çalışmalar bulunmaktadır (King ve Kitchener, 1994; Schommer-Aikins vd., 2000; Hofer, 2000; Mason ve Boscolo, 2004; Schommer-Aikins ve Easter, 2006). Bunlarla birlikte, öğrencilerin epistemolojik inançları arasında öğrenim gördükleri alanlara (Hofer, 2000), cinsiyetlerine (Baxter-Magolda, 1992; Cano, 2005) ve sınıf düzeylerine (Cano, 2005) yönelik olarak farklılıkların elde edildiği araştırmalarla, epistemolojik inançların hem genel (Schommer, 1990, 1994; Schommer vd., 2000) hem de alan odaklı (Buehl, 2003) bakış açılarıyla incelendiği araştırmalardan elde edilen bulgular dikkate alındığında, öğretme-öğrenme süreçlerinin planlanması ve gerçekleştirilmesinde epistemolojik inançlar konusunun önemli bir konumda yer aldığı görülmektedir.

Bir eğitim programının etkililiğinde öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimin programın belirlenen hedeflere ulaşması açısından önemi düşünüldüğünde (Demirel, 2004), söz konusu etkileşimin sağlıklı bir biçimde gerçekleşmesi, dolayısıyla da programın hedeflerine ulaşabilmesi açısından öğrencilerin epistemolojik inançlarının dikkate alınması gereken önemli değişkenlerden biri olduğu söylenebilir. Bir bilim alanında öğrenimine yeni başlayan öğrencilerle (1. sınıflar), öğrenimlerinde belirli bir düzeyde bulunan öğrencilerin (4. sınıflar) genel epistemolojik inançlarına yönelik olarak elde edilecek bulguların öğrencilerin epistemolojik inançlarını gelişimsel yönlerini de içermekte oldukları söylenebilir. Dolayısıyla, araştırmadan elde edilecek bulgular, araştırmacının örnekleme kapsamındaki alanlara ilişkin olarak gerçekleştirilecek olan program geliştirme çalışmalarına, epistemolojik inançlara ilişkin söz konusu gelişimsel yönlerinde dikkate alınmasını sağlayarak önemli katkılar sağlayabilecektir.

Nitekim farklı eğitim programlarının doğasının gerektirdiği varsayımıyla ya da inancıyla herhangi bir derse ilişkin olarak gerçekleştirilen öğretimsel uygulamaların,

öğrencilerin epistemolojik inançlarındaki gelişimi olumlu ya da olumsuz biçimde etkileyebileceği yönünde bazı kanıtlar mevcuttur (Lloyd, 2003). Örneğin, fizikte kuram haline gelmiş bilgilerin artık tartışılmayacağına ilişkin epistemolojik inanca sahip olan bir öğretim elemanının ya da öğretmenin öğretimsel uygulamaları, öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme gibi düşünme süreçlerinin gelişimini sınırlandırabilir. Bunlarla birlikte, literatürde öğrencilerin genel epistemolojik inançlarının öğrenme stratejilerini, çalışma stratejilerini, motivasyon stillerini doğrudan ya da dolaylı olarak yordamakta olduğuna ilişkin bulgular da mevcuttur (Cavallo vd., 2003; Buehl ve Alexander, 2001; Duell ve Schommer-Aikins, 2001). Bu yönüyle çalışmanın, eğitim öğretim süreçlerinin öğrenen odaklı bir biçimde gerçekleştirilebilmesine yönelik çalışmalara dolaylı bir biçimde katkı sağlayacağı da söylenebilir.

Epistemolojik inançları gelişmiş öğrenciyi yetiştirecek olan öğretmen adaylarının bu inanca sahip olup olmadıklarının belirlenmesi de bu noktada önem taşımaktadır. Epistemolojik inançlar bir öğretmenin öğretim yöntemi, sınıf yönetimi gibi boyutlarda vereceği kararları ve seçimleri de etkiler. Bu çalışmada ise inanç sistemi içinde önemli bir yere sahip olan ve etkili bir öğretimde önemli bir değişken olduğu düşünülen geleceğin öğretmenleri öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik inançları odak noktası olarak düşünülmüştür. Bu bağlamda öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik inançlarının ne düzeyde olduğu çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Ayrıca yarı yapılandırılmış görüşme mülakatlarıyla öğretmen adaylarının epistemolojik inançları derinlemesine araştırılmaya çalışılmıştır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adayı üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının belirlenmesi ve bu inançlarının sınıf düzeyi, cinsiyet, okumakta oldukları bölüm değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir.

## **2. YÖNTEM**

### **Araştırmanın Modeli**

Bu çalışmada daha güvenilir sonuçlar elde etmek için nitel ve nicel yaklaşımları kapsayan karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın desenlenmesinde sıralı açıklayıcı desen kullanılmıştır. Bu desenlemede nicel ağırlıklı yapılan çalışma nitel verilerle desteklenmektedir (Creswell vd., 2003). Başka bir ifadeyle nitel çalışma verileri, nicel verileri yorumlamada desteklemek amacı ile tamamlayıcı nitelik taşımaktadır. Bu kapsamda seçilen çalışma grubuna önce ölçek uygulanmış, çalışma grubundan bir grup katılımcı ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır.

### **Çalışma Grubu**

Araştırma fen bilimleri alanlarında öğrenim görmekte olan öğretmen adayı öğrenciler üzerinde uygulanmıştır. Bu alandaki öğrenciler, örneklemede kolay ulaşılabilirlik ölçütüyle tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi fen bilgisi öğretmenliği ile fizik öğretmenliği bölümlerinde öğrenim görmekte olan toplam 280 öğrenciden oluşmaktadır. Her iki bölümün tüm sınıflarında okuyan öğrenciler çalışmaya dâhil edilmiştir. Ancak fizik öğretmenliğinin birinci sınıfında öğrenci bulunmadığından bu sınıf çalışmaya dâhil edilememiştir. Buna göre fen bilgisi öğretmenliğinde birinci sınıftan dördüncü sınıfa, fizik öğretmenliğinde ikinci sınıftan beşinci sınıfa kadar tüm sınıflar çalışmaya dâhil edilmiştir. Bölümlerde 1.sınıftan 5. sınıfa kadar tüm sınıfların araştırmaya dâhil edilmesiyle, üniversite eğitiminin öğrencilerin

epistemolojik inançlarında yarattığı değişimin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğrencilere ilişkin bazı bilgiler Tablo 1' de verilmiştir.

**Tablo 1.** Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin kişisel özellikleri

Değişken	Düzy	N	%
Bölüm	Fen Bilgisi Öğr.	205	73
	Fizik Öğr.	75	27
Cinsiyet	Kadın	138	49
	Erkek	142	51
Sınıf	1.Sınıf	26	9
	2.Sınıf	70	25
	3.Sınıf	82	29
	4.Sınıf	77	28
	5.Sınıf	24	9
Toplam		280	100

Tablo 1' de görüldüğü gibi öğrencilerin çoğunluğu fen bilgisi öğretmenliğinde öğrenim görmektedir. Çalışmaya katılan öğrenciler arasında kadın erkek oranı birbirine yakındır. Birinci ve beşinci sınıfta okuyan öğrenci sayıları diğer sınıflara göre daha düşüktür. Bunun nedeni, fen bilgisi bölümünde beşinci sınıf olmaması, fizik öğretmenliği bölümünde de birinci sınıfta öğrenci bulunmamasıdır.

Çalışmada ayrıca çalışma grubunda yer alan 24 kişilik bir öğrenci grubuyla görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelere katılan öğrencilerden 16'sı erkek, 8' i ise kadındır. Görüşme yapılacak öğrenciler belirlenirken, araştırmaya katılan toplam sekiz sınıfın her birinden rastgele üçer öğrenci seçilerek çalışma grubu oluşturulmuştur.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada iki tür veri toplama aracı kullanılmıştır.

**Nicel Veri Toplama Aracı:** Nicel veriler için Schommer (1990) tarafından geliştirilen ve Tüzün ve Topçu (2008) tarafından Türkçe' ye uyarlanan "Epistemolojik İnanç Ölçeği" kullanılmıştır. Epistemolojik İnanç Ölçeği, öğrencilerin epistemolojik inanç ifadelerine katılım düzeylerini belirlemeye yönelik beşli Likert türü bir derecelendirme ölçeğidir. Schommer (1990), kişisel epistemolojiyi birbirlerinden az ya da çok bağımsız boyutlardan oluşan bir inançlar sistemi olarak ele almıştır. Bu doğrultuda Schommer'in (1990) ölçeği, bilginin yapısı (*bilgi izole parçalardan oluşur* inancı ile *bilgi entegre kavramlar şeklindedir* inancı arasında yer alan bir dağılım), bilginin sabitliği (*bilgi değişmezdir* ve *sürekli bir biçimde değişmektedir* inançları arasında yer alan bir dağılım), öğrenmenin hızı (*öğrenme ya hızlı bir biçimde gerçekleşir* ya da *hiçbir biçimde gerçekleşmez* inancıyla *öğrenme derecelidir* inancı arasında yer alan bir dağılım) ve öğrenme yeteneği (*öğrenme yeteneği doğuştan belirlenir* ile *öğrenme yeteneği zamanla ve yaşantularla geliştirilebilir* inançları arasında yer alan bir dağılım) şeklinde belirlediği beş boyuttan oluşmaktadır. Çalışmada kullanılan ölçek; öğrenme hızı, basit bilgi, kesin bilgi ve doğuştan öğrenme boyutlarında toplam 63 maddeden oluşmaktadır. Tüzün ve Topçu (2008) tarafından yapılan uyarlama çalışması sonuçlarına göre ,25 ile ,60; Schommer' in (1990) çalışmasında ise alpha güvenirlik katsayısı ,51 ile ,78 arasında bulunmuştur. Topçu (2011) çalışmasında alpha güvenirlik katsayısı ,35 ile ,60 arasında bulunmuştur. Bu çalışmada ölçeğin güvenirliği için tekrar hesaplanan Cronbach alpha güvenirlik katsayısı ,62 olarak bulunmuştur. Schommer (1990), kişisel epistemolojiyi birbirlerinden az ya da çok bağımsız boyutlardan oluşan bir inançlar sistemi olarak ele almıştır. Bu doğrultuda Schommer (1990)' in ölçeği, bilginin yapısı (bilgi izole parçalardan

oluşur inancıyla bilgi entegre kavramlar şeklindedir inancı arasında yer alan bir dağılım), bilginin sabitliği (bilgi değişmezdir ve sürekli bir biçimde değişmektedir inançları arasında yer alan bir dağılım), öğrenmenin hızı (öğrenme ya hızlı bir biçimde gerçekleşir ya da hiçbir biçimde gerçekleşmez inancıyla öğrenme derecelidir inancı arasında yer alan bir dağılım) ve öğrenme yeteneği (öğrenme yeteneği doğuştan belirlenir ile öğrenme yeteneği zamanla ve yaşantılarla geliştirilebilir inançları arasında yer alan bir dağılım) şeklinde belirlediği beş boyuttan oluşmaktadır. Ölçekten alınan en düşük puan 63, en yüksek puan 315' tir. Ortalamalara ilişkin aralık belirlenirken, öğrenmenin doğasına ilişkin 16 madde, bilginin basitliğine ilişkin, 28 madde, öğrenme hızına ilişkin 13 madde, bilginin kesinliğine ilişkin 6 madde olarak toplam 63 maddeden oluşmuş ölçeğin boyutlarının ortalamaları madde sayılarına bölünerek hesaplanmıştır. Ayrıca 5' li likert tipi olan ölçeğin ranj aralıkları belirlenirken, 0- 0.80 aralığı çok düşük düzeyde katılımı, 0.80- 1.60 aralığı düşük düzeyde katılımı, 1.60- 2.40 aralığı orta düzeyde katılımı, 2.40- 3.20 aralığı yüksek düzeyde katılımı, 3.20- 4.00 aralığı çok yüksek düzeyde katılımı belirtmektedir.

**Nitel Veri Toplama Aracı:** Nitel veriler için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu formda uzman görüşüne göre ölçek boyutları dikkate alınarak ve ölçekteki ifadelerden yararlanılarak öğrenmenin doğasına ilişkin boyutta "öğrenme yeteneği doğuştan gelen bir kabiliyettir" ifadesi hakkında ne düşünüyorsunuz?, bilginin basitliğine ilişkin boyutta "yazarın amacını bilmeden, onun kitabının vermek istediği fikri asla bilemezsin" ifadesi hakkında ne düşünüyorsunuz?, öğrenmenin hızına ilişkin boyutta, "öğrenmek, bilginin yavaşça üst üste inşa edildiği bir işlemdir", ifadesi hakkında ne düşünüyorsunuz?, bilginin kesinliği boyutunda ise "kesin olan tek şey, hiçbir şeyin kesin olmadığıdır" ifadesi hakkında ne düşünüyorsunuz?, gibi sorular sorularak oluşturulmuştur.

### Verilerin Analizi

Nicel verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistikler (yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma) ve verilerin normal dağılım göstermesi nedeniyle ( t testi ve tek yönlü varyans analizi/ANOVA) uygulanmıştır. Araştırmada faktörlerden elde edilen puanlar yorumlanırken düşük puan gelişmiş/olgunlaşmış epistemolojik inanç, yüksek puan ise gelişmemiş/olgunlaşmamış epistemolojik inanç olarak açıklanmıştır (Deryakulu, 2004; Schommer-Aikins ve ark., 2000).

Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yapılan görüşmelerden elde edilen nitel veriler, içerik analizi ile çözümlenmiş ve 4 boyut altında kategorilendirilerek temalara göre betimlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin görüşleri doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Doğrudan alıntılama yapılırken öğrenciler kodlanarak görüşleri verilmiştir. Kodlamada öğrencilerin bölüm, sınıf ve cinsiyet değişkenlerini gösterecek harfler kullanılmış ve her öğrenciye bir numara verilmiştir. Fen Bilgisi öğrencileri "FN", fizik bölümü öğrencileri "FZ" harfleriyle kodlanmıştır. Örneğin Fizik bölümü 3.sınıftaki bir erkek öğrencinin görüşü belirtilirken "FZ3E4" şeklinde kodlanarak verilmiştir. Buna göre Fen Bilgisi öğrencileri "FN", fizik bölümü öğrencileri "FZ" şeklinde kodlanırken, sonra sınıf numaraları ile birlikte, kadın katılımcılar "K", erkek katılımcılar "E" harfleriyle kodlanmış, aynı zamanda her öğrenciye bir numara verilmiştir. Örneğin Fizik bölümü 3.sınıf öğrencisi ile görüşme yapılan bir erkek öğrencinin görüşü belirtilirken "FZ3E4" şeklinde kodlanarak verilmiştir.

### 3. BULGULAR VE YORUM

Araştırma bulguları; "öğrencilerin epistemolojik inançlarına ilişkin bulgular ve öğrencilerin epistemolojik inançlarının kişisel değişkenlerle ilişkisine ilişkin bulgular" başlıkları altında sunulmuştur.

## Öğrencilerin Epistemolojik İnançlarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin bilimsel epistemolojik inançlarını yansıtan görüşlerinin ölçeğin toplamında ve boyutlarında aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 2. Ölçeğin boyutlarına göre öğrencilerin epistemolojik inançlarına ilişkin bulgular

Faktörler	$\bar{X}$	SS
Öğrenmenin doğası (öğrenme doğuştandır)	2.50/40.03	8.37
Bilginin basitliği	2.93/82.09	8.34
Öğrenme hızı	2.53/32.95	6.26
Bilginin kesinliği	2.75/16.55	3.79
Toplam	2.72/171.63	17.79

Tablo 2' de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrenciler ölçeğin ilk boyutunda "öğrenmenin doğuştan olduğu" görüşüne orta düzeyin biraz üstünde katılım göstermişlerdir ( $X=2.50$ ). Başka bir ifadeyle, öğrenmenin doğasına (öğrenme yeteneğinin doğuştan olduğuna) ilişkin öğrencilerin bilimsel epistemolojik inançlarının orta düzeyin biraz üstünde olduğu görülmektedir. Bu araştırmada öğrencilerin epistemolojik inançlarıyla ilgili daha derinlemesine veri toplamak için yapılan nitel görüşmelerde, öğrenmenin doğası boyutunda öğrencilerin çoğunluğu, öğrenme yeteneğinin doğuştan olduğunu düşünürken; bir kısmı, öğrenmenin doğuştan olmadığını ifade etmiş ve birkaç kişi ise öğrenmenin hem doğuştan, hem de sonradan olabileceği şeklinde görüş belirtmişlerdir. Öğrenme yeteneğinin doğuştan olduğunu savunan öğrenciler, bu konuda genelde öğrenmenin doğuştan olduğunu, bilgi ve duyguların insanda doğuştan var olduğunu, yaşantı sürecinde bu bilgilerle karşılaştığında bu bilgilerin tazelandığını, öğrenmenin sonradan değiştirilmesinin zor olduğunu, herkesin öğrenme yeteneğinin farklı olduğunu düşünmektedirler. Öğrenme yeteneğinin doğuştan olmadığını düşünenler bu konuda şu görüşleri belirtmişlerdir: "öğrenme doğuştan değil, sonradan çalışılarak kazanılır; öğrenme kişinin öğreneceği şeye ilgi duymasıyla ve kendisini nasıl geliştirdiği ile ilgilidir". Öğrenmenin doğuştan kazanılan bir yetenek olduğuna ya da sonradan kazanıldığına inanan öğrencilerin belirttiği görüşlerden bazıları aşağıdaki gibidir:

- "Öğrenme yeteneği doğuştan gelen bir kabiliyettir. Bir çocuk doğduktan sonra sürekli arayış içerisinde eliyle, ağızıyla aslında var olan bir şeyleri ve bilgileri sürekli keşfetmektedir. Örneğin bir çocuk yeni doğan kardeşini çok kıskanır, kıskançlık sonradan mı öğretilmiştir ki kıskansın. Tamamen doğumdan itibaren içine yerleştirilmiş bir öğrenme modelidir (FN4E12)".
- "İnsan beyninde her şey kayıtlıdır. Sadece görüldüğünde üzerindeki toz alınır ve taze bilgi olarak kullanılır (FN3E7)".
- "Öğrenme yeteneği doğuştan gelen bir yetenektir. Örneğin, hoca modüler aritmetik konusunu anlatır, sınıftaki öğrenciler konuyla ilk kez karşılaşmaktadır. Soru çözümüne geçildiği vakit bazıları hiç bir soruyu çözemez, fakat bütün soruları çözebilenler de vardır. Herkes aynı hocadan ders almıştır, herkese aynı sorular sorulur, fakat notlar farklı farklıdır. Bu örnekten hareketle öğrenebilmek bir yetenektir, doğuştan sınırları verilmiştir. Hızlı öğrenebilmek (kapasitesi dâhilinde) kendi elindedir (FZ5E24)".
- "Öğrenme yetenek değil, çalışma ürünüdür (FZ2E14)".
- "Öğrenme sonradan öğrenilir ve geliştirilir (FZ4E21)".
- "Öğrenme yeteneği aile ve çevresinden etkilenecek, görerek, uygulayarak başarılar elde edilebilir. Bunun da çalışmaktan geçtiği aşikârdır (FN1E3)".

- *"Bir insanın doğuştan bazı şeyleri vardır; bunları zamanla değiştiremez. Yani kapasitesinin üstüne kesinlikle çıkamaz. Kendisini biraz geliştirebilir ama kesinlikle her şeyi öğrenemez (FZ5E22)".*
- *"Öğrenme yeteneği kalıtsal olmayıp bireyin kendisini nasıl geliştirdiği ve bu bilginin bireyde nasıl davranışsal değişikliğe sebep olduğundan kaynaklanır (FZ5E23)".*
- *" Bu konuda kararsızım. Bazı insanlar bir kere bir şeyi okuduğunda anlarken bazıları iki üç kere okuyarak kavrayabiliyor. Ama okuyarak bunun geliştirilebileceğine de inanıyorum (FN3K9)".*
- *"Bence öğrenme hem doğustandır hem de değildir. Öğrenmenin ne ile ilgili olduğuna bağlıdır. Fıtratta olanlar doğuştan getirilir ama ilmi bilgiler sonradan da kazanılabilir (FZ3E16)".*
- *"Yetenek doğuştan gelir. Öğrenme çalışılarak kazanılır ve öğrenme yeteneği geliştirilir (FZ4E19)".*

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin ölçeğin ikinci boyutu olan bilginin basitliğine ilişkin bilimsel epistemolojik inançlarının ( $X=2.93$ ) puan ortalamaları yüksek düzeyde çıkmıştır. Bilginin basitliği boyutuna ilişkin değerlendirme yapan katılımcı öğrenciler bir yazarın kitabını okurken yazarın amacını bilmeye gerek olmadığını, kitabı okuduğumuzda kendi akıl ve mantığımızla kitabın bize anlatmak istediğini kolayca anlayabileceğimizi, kitabın içine girilirse yazarın amacının anlaşılacağını, kitabı detaylı bir şekilde incelediğimizde zaten yazarın amacının da bilineceği gibi görüşler paylaşmışlardır. Bu fikirlerin yanı sıra katılımcı öğrencilerin bir kısmı da bir yazarın kitabını okurken yazarın amacını bilmek gerektiğini düşünmektedirler. Bu boyutta öğrencilerin belirttiği görüşlerden bazıları aşağıdaki gibidir:

- *"Bir yazarın vermek istediği düşüncüyü bilmek daha sabitleyici fikre bağlı olarak okumaktır, öğrenmektir. Bir örnek ile değerlendiresek: Bir gün bir hoca sınıfta bir söz söylemiş ve bu konu hakkında öğrencilerinden yorumlarını istemiş ve yorumlara baktığında her bir yorumun farklı bir şeyler anlattığını görmüş ve kendi kendine ben neler söylemişim de haberim yokmuş'. Yazarı da bir hoca gibi düşünebiliriz, yani yazarın düşüncelerini bilmezsek belki yazarın değil de kendi özgün düşüncelerimizi yorumlayabiliriz (FN4E11)".*
- *"Yazar bir bilgiyi aktarmak istediği anlatımı kitabında yer vermektedir. Niçin ve neden sorusuna okuyucuyu yöneltir. Bu yüzden yazarın amacı ve ya aktarmak istediği bilgiyi önceden belirler. Bir yola çıkmadan amaç önemlidir (FZ5E24)".*
- *" Yazarın amacını bilmeden, onun kitabının vermek istediği fikri asla bilemezsin", kesinlikle yanlış bir düşünce; çünkü eğer bir kitap okuyor isek o kitabı kimin yazdığına bakılmadan okuyorum. Kitapta işlenen konu bence bizi ilgilendirmemelidir(FZ4E19)".*
- *"Yazar belirli bir ideoloji çerçevesinde kendi fikrini insanları memnun ettirmek için kitap yazarak bu durumu kullanır (FN3K7)".*
- *"Bizler için amaç değil okuduğum kitapta ne anladığın, amaç kitapta ne bilgi vermek istediğini kendi fikrinle yorumlamaktır (FN2K5)".*

Tablo 2' de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin ölçeğin üçüncü boyutu olan öğrenme hızı alt boyutuna ilişkin bilimsel epistemolojik inançları ( $X=2.53$ ) orta düzeyden biraz yüksek çıktığı görülmektedir. Bu durum öğrencilerin "öğrenmenin hemen gerçekleştiğini, basit olduğunu" düşündüklerini ortaya koymaktadır. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde "öğrenmenin hızı" boyutunda öğrencilerin tamamının "öğrenmenin birikimli bir süreç olduğu", "kademeli gerçekleştiği" görüşüne sahip oldukları belirlenmiştir. Bu boyutta öğrencilerin belirttiği görüşlerden bazıları aşağıdaki gibidir:



- "Öğrenme yetisi doğuştan gelir. Bu yeti sayesindeki bilgi kazanımları öğrenmeyi oluşturur. Duyularımız sayesinde aldığımız ve belleğimizde oluşan bilgilerin üstüne yenisi eklemekte ve diğer bilgilerle belleğimizde ilişkilendirilerek öğrenme gerçekleşmektedir. Öğrenme aslında bir süreçtir. Hayatımız boyunca yaşadıklarımız, deneyimlerimiz aldığımız bilgilerle ilişkilendirilen uzun bir süreçtir (FN1K1)".
- "Öğrenme bilginin yavaşça üst üste inşa edildiği bir işlemdir. Eğer böyle olmasaydı, öğrenmeye ilkokulda alfabeden değil, limit ve türevden başlardı (FZ2E14)".
- "Birden hiçbir şeyi öğrenemezsin. Öğrenmeyi inşaat olarak düşünürsek, bilgi de tuğladır. Tuğlalar üst üste konularak inşaat oluşturulur (FZ4E20)".
- "Öğrenme bir anda olmaz. Örneğin ortaokul mezunu bir öğrenciyi direkt üniversiteye alamayız. Çünkü üniversiteden önce öğrenmesi gereken şeyler vardır. Seviyesi kaldırmaz. Öğrencinin belli bir kapasitesi vardır. Öğrenme devamlı ama yavaş yavaş olmalıdır (FZ5E23)".
- "İnsan ancak adım adım bir şeyleri öğrenir. Birden yüklense, her şeyi bir kerede almaya çalışsa ne hedefine ulaşır; ne de istediği gibi öğrenme olur. Bir sürü elmayı bir seferde göğüslediğimizi düşünürsek; muhakkak bazıları kollarımızın arasından düşecektir (FZ5E21)".
- Öğrenmek zamanla bilginin üst üste inşa edildiği bir işlemdir. Zaten günümüzde de yapılandırmacı model bu konu üzerinde durmaktadır. Eski bilgilerle yeni bilgilerin sentezidir (FZ5E24)".

Tablo 2' ye bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin bilginin kesinliği alt boyutuna ilişkin bilimsel epistemolojik inançlarının da ( $X = 2.75$ ) yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu durum öğrencilerin bilginin kesin/değiştirilemez inancına kısmen inandıklarını ortaya koymaktadır. Araştırmada bilginin kesinliği boyutunda öğrencilerin yarısı "hiç bir şey kesin değildir", görüşünü savunurken, diğer yarısı "her şeyde bir kesinlik vardır" ve "kesinlik diye bir şey hem vardır, hem de yoktur" görüşünü savunmuştur. "Hiç bir şey kesin değildir",olgusunu savunan öğrenciler bilginin kesinlik içermediğini, sürekli değişebileceğini, bilginin kesinliğinin yanlış olduğunu, zaman geçtikçe doğru dediğimiz bir sürü şeyin yanlış olabileceği yönünde görüş belirtmişlerdir. "Her şeyde bir kesinlik vardır", bu olgusuna ilişkin öğrenciler "sonucuna ulaşılan her şeyde bir kesinlik vardır", gibi görüşler öne sürmüşlerdir. "Kesinlik diye bir şey hem vardır, hem de yoktur", önermesini savunan öğrenciler ise; kesinlik diye bir şeyin hem doğru hem de yanlış olduğu görüşünü öne sürmüşlerdir. Bu boyutta öğrencilerin belirttiği görüşlerden bazıları aşağıdaki gibidir.

- "Evrendeki her şey bir değişim içindedir. Bu yüzden her an her şey değişebilir. yani hiç bir şey kesin değildir (FN1K1)".
- "İnsan inançları doğrultusunda hareket ettiği için hiçbir şeyin kesin olmadığına kanaat getirir. Bazen çok kesin bilgini, bir bilgini kullanman gerektiğinde ya da birisiyle paylaşman gerektiğinde tam manasıyla ifade edemezsin. İnsanın korkuları, beklentileri ve duygularını göz önünde bulundurursak, hiçbir şey kesin değildir (FZ4E21)".
- "Kesinlik diye bir şey yoktur. En net bildiğimiz bir şeyin bile zamanı geldiğinde tersi olma durumu söz konusu olabilir veya tersi ispatlanabilir. Bazen % 100 kesin dediğimiz şeylerin bile öyle olmadığını zamanla anlarız. % 0,000' lik bir ihtimal daima vardır (FZ5E23)".
- "Günümüz dünyasında teknoloji hızla geliştiği için her şey her an olabilir. Tıp bilimi, sanayi, bilimsel konular her zaman yeniliğe açıktır. Kesin olarak baktığımız şeyler yanlışlanabilir. Bu yüzden hiçbir şey kesin değildir (FZ4E20)".
- "Hayatta karşıma çıkan olaylarda kesine yakın tahminlerde bulunabilirim. Fakat içinde bulunduğumuz dini ve ahlaki durumda bazı inançlara inanıyoruz. O inançlar bizim için ispatlanabilir olmasa da onun kesinliğini biliyoruz (FZ2E14)".

- "İnsanoğlu bir imtihan için yaratıldı ve ilahi olan her şey kesindir (FN3E8)".
- "Kesinlik kavramı çok geniş bir yelpazedir. Fiziksel, biyolojik, kimyasal olarak bakıldığında hiçbir şey kesin değilmiş gibi geliyor. Fakat metafizik boyutta bakıldığında bir kesinlik görmek mümkün gibi geliyor (FN4E12)".
- "Bir şey varsa o vardır. Matematik, fizik, kimya hakkında işlem varsa, sonuçta kesinlik vardır ama hayat sadece bunlardan ibaret değildir. Bu nedenle kesin bir şey var mı bilmem ama benim şu an ne düşündüğüm bile kesin değil (FZ3K18)".

### Öğrencilerin Kişisel Özelliklerine Göre Epistemolojik İnançlarına İlişkin Bulgular

Öğretmen adayı öğrencilerin epistemolojik inançlarının cinsiyet ve bölüm değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan t-testi analizi sonuçları Tablo 3' te verilmiştir.

**Tablo 3.** Öğrencilerin epistemolojik inançlarına ilişkin t testi sonuçları

Değişkenler	Düzye	n	$\bar{X}$	ss.	sd.	t	p
Cinsiyet	Kadın	138	170,54	17,71	278	1,01	,65
	Erkek	142	172,70	17,87			
Bölüm	Fen Bilgisi Öğr.	205	172,24	17,77	278	,94	,79
	Fizik Öğr.	75	169,99	17,87			

Tablo 3' te görüldüğü gibi, öğrencilerin bilimsel epistemolojik görüşleri arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark [ $t_{(278)} = 1,01$ ;  $P > .05$ ] bulunmamıştır. Aynı şekilde öğrencilerin epistemolojik inançlara ilişkin görüşleri arasında bölüm değişkenine göre de anlamlı bir farklılık [ $t_{(278)} = ,94$ ;  $P > .05$ ] bulunmamıştır. Buna göre fen bilgisi öğretmenliği öğrencileri ile fizik öğretmenliği öğrencilerinin epistemolojik inançlarının birbirine benzer olduğu söylenebilir.

Öğretmen adayı öğrencilerin epistemolojik inançlarının sınıf değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan varyans analizi (ANOVA) analizi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.** Öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarına ilişkin betimsel istatistikler

Bölüm	Sınıf	N	$\bar{X}$	ss.	Düzye	KT	sd	KO	F	P
Fen Bilgisi Öğr.	1.sınıf	26	170,84	18,09	Gruplar Arası	1038,25	3	346,08	1,09	,35
	2.sınıf	51	170,72	14,58	Gruplar İçi	63387,55	201	315,36		
	3.sınıf	66	170,75	18,28	Toplam	64425,80	204			
	4.sınıf	62	175,66	19,35						
	Toplam	205	172,24	17,77						
Fizik Öğret.	2.sınıf	19	173,15	21,93	Gruplar Arası	309,568	3	103,18	,31	,81
	3.sınıf	17	170,23	16,30	Gruplar İçi	23341,41	71	328,75		
	4.sınıf	15	169,00	18,41	Toplam	20650,98	74			
	5.sınıf	24	167,91	15,71						
	Toplam	75	169,98	17,87						

Tablo 4'te görüldüğü gibi fen bilgisi bölümü [ $F_{(3-201)} = 1,09$ ;  $P > .05$ ] ve fizik öğretmenliği bölümü [ $F_{(3-71)} = ,31$ ;  $P > .05$ ] öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik inançları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Buna göre öğretmen adayı öğrencilerin birinci sınıftaki bilimsel epistemolojik inançlarını son sınıfa kadar değiştirmeden sürdürdükleri söylenebilir.

#### 4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Öğretmen adayı üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada elde edilen nicel bulgular değerlendirildiğinde; öğretmen adaylarının öğrenmenin doğuştanlığına ilişkin görüşlerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle öğrenciler öğrenmenin doğuştan olduğu görüşüne orta düzeyde katılmışlardır. Bu boyutla ilgili nitel bulgular, nicel bulguları desteklemektedir. Öğretmen adaylarının çoğunluğunun öğrenme yeteneğinin doğuştan olduğunu savundukları belirlenmiştir. Bu durum örnekleme yer alan öğrencilerin çoğunluğunun geleneksel bilim anlayışı içinde olduklarını ortaya koymaktadır.

Schommer'e (1990) göre, gelişmemiş ya da olgunlaşmamış epistemolojik inançlara sahip olan bireyler; öğrenme yeteneğinin doğuştan olduğunu ve sonradan geliştirilemeyeceğini düşünürlerken gelişmiş ya da olgunlaşmış epistemolojik inançlara sahip bireyler öğrenmenin zaman aldığını ve çaba gerektirdiğini düşünürler. Bilimsel epistemolojik inanç düzeyi ile ilişkili olan öğrenme yaklaşımları, öz düzenleme gibi boyutların epistemolojik inanç düzeyini etkilediği ve bu anlamda öğretmen adaylarının sıkıntılarının olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Valanides ve Angeli (2005), üniversite öğrencilerine eleştirel düşünme ilkelerinin öğretilmesinin, öğrencilerin epistemolojik inançları üzerindeki etkisiyle birlikte, bu etkinin öğretimde kullanılan yaklaşımlarla anlamlı düzeyde bir ilişkisinin olup olmadığını araştırmışlardır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, eleştirel düşünme ilkelerinin öğretilmesi öğrencilerin epistemolojik inançları üzerinde anlamlı düzeyde farklılıklar oluşturmalarına rağmen, bu ilkelerin öğretimde kullanılan öğretim yöntemleri öğrencilerin epistemolojik inançlarının farklılaşmasında anlamlı düzeyde bir etkisi olduğu görülmüştür. Chan ve Elliott (2000), öğretmenlik programında öğrenim gören öğrenciler üzerinde yaptıkları çalışmada gelişmiş epistemolojik inançlara sahip öğrencilerin öğrenmeyle ilgili daha derin yaklaşımlara, gelişmemiş epistemolojik inançlara sahip öğrencilerin ise ezber gibi daha yüzeysel yaklaşımlara yöneldikleri belirlenmiştir.

Araştırmada epistemolojik inançlar ölçeğinin ikinci boyutunda öğretmen adaylarının bilginin basitliği görüşüne orta düzeyde katıldıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Schommer'e (1990) göre olgunlaşmış epistemolojik inançlara sahip bireyler bilginin karmaşık olduğunu düşünürler. Bu sonuç ile öğretmen adaylarının bilginin hem karmaşık bir süreç olduğu hem de basit bir süreç olma kararsızlığını yaşadıklarını göstermektedir. Nitel bulgulara baktığımızda ise öğretmen adaylarının bilginin basit olduğu yönünde açıklamalarıyla gelişmemiş/olgunlaşmamış epistemolojik inançlara sahip oldukları ortaya çıkmaktadır.

Araştırmanın epistemolojik inançlar ölçeğinin üçüncü boyutu olan öğrenmenin hızına ilişkin boyutta öğretmen adaylarının öğrenmenin hemen gerçekleştiğini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Oysa öğretmen adaylarıyla yapılan nitel görüşmelerde öğrenmenin hızı boyutunda öğretmen adaylarının tamamının "öğrenmenin birikimli bir süreç olduğu", "kademeli gerçekleştiği" görüşünü ortaya koyarak nicel bulgulardan farklı bir sonuç belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, sosyal gerçekliği açıklamada nicel verilerin yetersiz kalabileceğini ve yanıltıcı olabileceğini, sosyal araştırmalarda nicel verilerin nitel verilerle desteklenmesinin ne denli önemli olduğunu ortaya koymasından önemlidir. Bu da sosyal çalışmalarda karma araştırmaların önemini ve sağladığı avantajları ortaya koymaktadır. Braten ve Stromso (2005) epistemolojik inançları (öğrenme hızı, bilginin

kesinliği, bilgi ediniminin kontrolü, bilgi oluşturma ve dönüştürme), zekânın örtük teorileri ve öz-düzenleyici öğrenme (öz-yeterlilik, öğrenme amacına odaklılık ve ilgi) arasındaki ilişkileri, işletme ve eğitim fakültelerinin 1. sınıflarında öğrenim gören öğrencilerden oluşan bir çalışma grubuyla incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, bağımlı değişkenler olarak epistemolojik inançların akademik bağlamdan etkilenmediğini, ancak zekânın örtük teorileri için böyle bir etkinin söz konusu olduğu yönündedir. Buna göre, öğretmen adayları zekânın sabit bir görünüme sahip olmadığına ve geliştirilebileceğine işletme alanında öğrenim gören öğrencilere kıyasla anlamlı düzeyde daha fazla inanmaktadırlar. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının zekânın sabit bir nitelik olduğuna ve öğrenmenin ya hızlı bir biçimde gerçekleşeceğine ya da hiçbir şekilde gerçekleşmeyeceğine inandıkları oranda, düşük öz yeterliliğe sahip oldukları ortaya çıkmıştır. İşletme alanında öğrenim gören öğrencilerin ise bilginin kesinliğine, bilgi oluşturma ve dönüştürmenin basitliğine inandıkları ölçüde düşük öz yeterliliğe sahip olduklarına ilişkin bulgular, araştırmadan elde edilen önemli bulgular arasında yer almaktadırlar.

Araştırmada epistemolojik inançlar ölçeğinin dördüncü boyutu olan bilginin kesinliğine ilişkin boyutta öğretmen adaylarının görüşlerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Görüşme sonuçlarına göre ise öğrencilerin çoğunluğunun bilginin kesinliğine inandıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Trautwein ve Lüdtke (2007), üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarıyla okul başarılarını, öğrenimini gördükleri alan değişkeni kapsamında (sosyal, bilimler, tıp, doğa bilimleri, mühendislik, hukuk, sanat alanları ve işletme) ve boylamsal bir yaklaşımla incelemiştir. Araştırmada, cinsiyet, yaş, sosyoekonomik düzey, bilişsel beceri ve ailenin sahip olduğu kitap sayısını ifade eden kültürel sermaye değişkenleri de dikkate alınırken, epistemolojik inanç boyutlarından bilginin kesinliği boyutuna odaklanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin cinsiyetleri, kültürel sermayeleri ve bilişsel becerileri, bilginin kesinliğine ilişkin inançlarını negatif bir biçimde yordarken; bilginin kesinliğine ilişkin inançları ise okul başarılarını negatif bir biçimde öngörmektedir.

Genel olarak elde edilen bulgular değerlendirildiğinde öğrencilerin öğrenmenin hızına ilişkin epistemolojik inançlarının diğer alanlara göre daha gelişkin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bilginin kesinliğine ilişkin epistemolojik inançlarının gelişkin ve olması gereken düzeye yakın olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının, cinsiyet değişkenine göre değişmediği belirlenmiştir. Meral ve Çolak (2009) ile Deryakulu ve Büyüköztürk'ün (2005) araştırmalarında ise, kız öğrencilerin epistemolojik inançlarının erkeklere göre daha gelişmiş olduğu belirlenmiştir. Öngen (2003), eğitim fakültesi öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada, kız öğrencilerin öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna erkek öğrencilere göre daha az inanma eğiliminde olduklarını ve öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç boyutunun problem çözme stratejilerini yordamada önemli olduğunu ortaya koymuştur. Belenky ve arkadaşlarının (1986) araştırmasında da erkeklerin ayrı bilme (kişisellikten uzak bir yaklaşım) yollarına sahip olmalarına karşılık, kadınların ilişkisel bilme (bilmeye empatik yaklaşım) yollarına sahip oldukları ortaya konmuştur. Baxter-Magolda (1992), erkek ve kız öğrencilerin bilme yollarına ilişkin olarak farklı yönelimler elde etmiş ve kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla bilmenin bağlamsal yollarını kullanmaya daha fazla eğilimli oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada öğrencilerin epistemolojik inançlarının öğrenim gördükleri bölümlere göre farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Ancak araştırmaya dahil edilen her iki bölüm de fen alanıyla ilgilidir. Deryakulu ve Büyüköztürk (2005), sınıf öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin, bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğrencilerine kıyasla daha olgunlaşmış epistemolojik inançlara sahip olduklarını belirlemiştir. Hofer (2000),

yaptığı araştırmada öğrencilerin psikoloji ve fen bilim alanlarına ilişkin epistemolojik inançlarının farklılaştığını belirlemiştir. Buna göre öğrencilerin fen bilimleri alanında, psikoloji alanına göre bilginin daha kesin ve değişmez olduğuna inandıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğrencilerin psikoloji alanında bilme sürecinin kişisel yaşantılara daha fazla dayandığına; fen bilimlerinde ise otorite ve uzmanların bilgi kaynağı olarak daha fazla ön planda olduğuna ve fen bilimlerinde gerçekliğin psikoloji alanında olduğundan daha fazla ulaşılabilir bir olgu olduğuna inandıkları ortaya konmuştur.

Bu çalışmanın en önemli sonucu; öğretmen adayı öğrencilerin epistemolojik inançları arasında sınıf düzeylerine göre anlamlı fark olmadığıdır. Buna göre birinci sınıftaki epistemolojik inançları son sınıfa kadarki öğrenimleri süresince önemli şekilde değişmemektedir. Başka bir ifadeyle üniversite eğitimi, öğrencilerin bilginin doğasına ilişkin inançları üzerinde bir değişim yaratmamaktadır. Oysaki üniversite eğitimi boyunca eğitimin ilk yılları ile son yılları arası öğrencilerin bilimsel epistemolojik inançlarında olgunlaşma/gelişme beklenir (Hofer (2004a). Literatüre bakıldığında pek çok araştırmacının (Schommer-Aikins, Duell ve Hutter, 2005; Schommer-Aikins, 1990, 1994; Schommer-Aikins ve Easter, 2006; Chan ve Elliott, 2002, 2004; Braten ve Stromso, 2005, 2006; Perry, 1970; King ve Kitchener, 1994; Baxter-Magolda, 1992; Belenky ve arkadaşları, 1986) bireylerin epistemolojik inançlarının, eğitim düzeyi vb. özelliklerine göre ardışık bir gelişim gösterdiğini öne sürdükleri görülmektedir. Araştırmada ulaşılan bu sonuç bazı araştırma sonuçları ile örtüşürken (Öngen, 2003; Meral ve Çolak, 2009; Deryakulu ve Büyüköztürk, 2005), bazı araştırma sonuçlarıyla da çelişmektedir (Hofer, 2004; Chan ve Elliott, 2000; Perry, 1970).

Bu konuda Meral ve Çolak (2009), yaptıkları araştırmada ilginç bir bulgu olarak sınıf tekrarı yapan öğrencilerin diğerlerine göre daha güçlü yapılandırmacı inanca sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Hofer (2004a), fen bilimleri alanında öğrenim gören üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada öğrencilerin epistemolojik varsayımlarının dönem içerisinde gelişim gösterdiğini ve öğretim elemanlarının bu gelişimi değişik yollarla etkilediklerini ortaya koymuştur. Öğrencilerin üniversiteye belli bir bilgi birikimi ile geldikleri, dolayısıyla bir alana yönelik belirli epistemolojik varsayımları bulunduğunu ve bu varsayımların geçerliliğinin öğrencinin başarısında önemli bir faktör olduğu ve öğretim elemanlarının bu varsayımları etkileyebilmelerinden dolayı önemli sorumlulukları olduğu belirtilmektedir (Hofer, 2004a).

Yurtdışında yapılan araştırmaların çoğu üniversite eğitiminin öğrencilerin epistemolojik inançlarının gelişimi üzerinde etkili olduğunu ortaya koyarken; bu araştırma ile birlikte Türkiye’de yapılan araştırmalar (Öngen, 2003; Meral ve Çolak, 2009; Deryakulu ve Büyüköztürk, 2005), üniversite eğitiminin öğrencilerin bilginin ve bilmenin doğasına ilişkin geleneksel bilim anlayışına dayalı epistemolojik inançları üzerinde bir değişim yaratmadığını ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, Schommer(1990, 1998, 2004) 'in ortaya koyduğu ilkelere değerlendirildiğinde; yapılandırmacı eğitimin benimsendiği günümüzde üniversitelerimizde halen öğrencilerin sahip olduğu geleneksel bilim anlayışına dayalı epistemolojik inançları üzerinde etkili olamayan geleneksel eğitimin güçlü izlerini gözler önüne sermektedir. Özellikle öğretmenlerin aldığı eğitimin, öğrencilerin epistemolojik inançlarını etkilediği (Brownlee, 2001), araştırmaya dayalı ve uygulamalı eğitimin öğrencilerin epistemolojik inançlarının gelişimine katkıda bulunduğu (Kızılgüneş ve diğ., 2009) gerçeği göz önüne alındığında üniversitelerde tüm alanlarda olduğu gibi öğretmen yetiştiren programlarda inşacı/ yapılandırmacı öğrenmeye dayalı uygulama ağırlıklı eğitim sisteminin yerleşmesi için üniversite eğitiminin daha güçlü şekilde tartışılmasının gereği açıktır. Üniversite eğitiminin bilimsel sorgulama ve tartışmayı daha fazla merkeze alan bir yapıya kavuşturulması için sorgulamanın yoğun olarak yapıldığı felsefe gibi derslerin programlarda yer alması da önerilebilir.

Epistemolojik inançların hem genel (Schommer, 1990, 1994; Schommer vd., 2000) hem de alan odaklı (Buehl, 2003) bakış açılarıyla incelendiği araştırmalardan elde edilen bulgular dikkate alındığında, öğretme-öğrenme süreçlerinin planlanması ve gerçekleştirilmesinde epistemolojik inançlar konusunun önemli bir konumda yer aldığı görülmektedir. Bu noktada ders veren öğretim üyelerinin gerek öğrenme- öğretim süreçleri gerek değerlendirme yöntemlerinde epistemolojik inançlarının gelişimine katkı sunacak şekilde süreci izleyebilir.

Bu araştırma eğitim fakültesinin belli bölümleri üzerinde yürütüldüğünden edebiyat ve sosyal alanlar bölümleri ile fen ve matematik alanları eğitiminin diğer bölümleri ile yapılarak sonuçlar değerlendirilebilir.

Araştırmacılara, ileride yapılacak çalışmalarda bilimsel epistemolojik inanç düzeyi ile ilişkili olduğu düşünülen öğrenme stratejisi, öğrenme yaklaşımları, öz düzenleme gibi boyutların epistemolojik inanç düzeyi ile ilişkisini inceleyen çalışmalara yer verilmesi ve eğitim programlarının bireylerin bilimsel epistemolojik inançları üzerindeki etkisinin belirlenmesine yönelik olarak deneysel çalışmaların yapılması önerilmektedir.

## 5. KAYNAKLAR

- Baxter-Magolda, M. B. (1992). *Knowing and reasoning in college: gender-related patterns in students' intellectual development*, San Francisco: Jossey Bass.
- Belenky, M. F., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R. ve Tarule, J. M. (1986). *Women's ways of knowing: The development of self, voice and mind*. New York; Basic Books.
- Bernardo, A. B. I. (2008). Exploring epistemological beliefs of bilingual Filipino preservice teachers. *The Journal of Psychology*, 142 (2), 193-208.
- Braten, I. ve Stromso, H. I. (2005). The relationship between epistemological beliefs, implicit theories of intelligence, and self-regulated learning among Norwegian postsecondary students. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 539-565.
- Braten, I. ve Stromso, H. I. (2006). Epistemological beliefs, interest, and gender as predictors of internet-based learning activities, *Computers in Human Behavior*, 22, 1027-1042.
- Brownlee, J. (2001). Beliefs about knowing in pre-service teacher education students. Ed: L. Richardson & J. Lidstone (Eds), *Flexible Learning for a Flexible Society*, 75-82.
- Buehl, M. ve Alexander, P. A. (2001). Beliefs about academic knowledge, *Journal of Educational Psychology Review*, 13 (4), 353-382.
- Buehl, M. (2003). *At the crossroads of epistemology and motivation: Modeling the relations between students' domain-specific epistemological beliefs, achievement motivation, and task performance*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Maryland Üniversitesi. Amerika.
- Cavallo, A. M. L., Rozman, M., Blickenstaff, J. ve Walker, N. (2003). Students' learning approaches, reasoning abilities, motivational goals, and epistemological beliefs in differing college science courses, *Journal of College Science Teaching*, 33, 18-23.
- Cano, F. (2005). Epistemological beliefs and approaches to learning: Their change through secondary school and their influence on academic performance, *British Journal of Educational Psychology*, 75, 203-221.
- Chan, K. W. ve Elliott., R. G. (2002). Exploratory study of Hong Kong teacher education students' epistemological beliefs: Cultural perspectives and implications on belief research. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 392-414.

- Chan, K. (2003). Hong Kong teacher education students' epistemological beliefs and approaches to learning. *Research in Education*, 69, 36-50.
- Chan, K. W. ve Elliott, R. G. (2004). Epistemological beliefs across cultures: Critique and analysis of beliefs structure studies. *Educational Psychology*, 24(2), 123-142.
- Creswell, J. W., Clark, V. L. P., Gutmann, M. L. ve Hanson, W. E. (2003). Handbook of mixed methods in social & behavioral research. A. Tashakkori ve C. Teddlie (Ed.). Advanced mixed methods research designs (s. 223-227). Thousand Oaks, London: Sage Publications.
- Demirel, Ö. (2004). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Deryakulu, D. ve Büyüköztürk, Ş. (2002). Epistemolojik inanç ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Eğitim Araştırmaları*, 8, 111-125.
- Deryakulu, D. (2004) Üniversite öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile epistemolojik inançları arasındaki ilişki, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38, 230-249.
- Deryakulu, D. ve Büyüköztürk, Ş. (2005). Epistemolojik inanç ölçeğinin faktör yapısının yeniden incelenmesi: Cinsiyet ve öğrenim görülen program türüne göre epistemolojik inançların karşılaştırılması. *Eğitim Araştırmaları*, 18, 57-70.
- Duell, O. K. ve Schommer-Aikins, M. (2001). Measures of people's beliefs about knowledge and learning, *Educational Psychology Review*, 13(4), 419-449.
- Hofer, B. K. ve 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.
- Hofer, B. K. (2000). Dimensionality and disciplinary differences in personal epistemology, *Contemporary Educational Psychology*, 25, 378-405.
- Hofer, B. K. (2004a). Exploring the dimensions of personal epistemology in differing classroom contexts: Student interpretations during the first year of college, *Contemporary Educational Psychology*, 29, 129-163.
- Kizilgünes, B., Tekkaya, C. ve Sungur, S. (2009). Modeling the relations among students' epistemological beliefs, motivation, learning approach, and achievement. *The Journal of Educational Research*, 102(4), 243-255.
- King, P. M. ve Kitchener, K. S. (1994). *Developing reflective judgment: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Llyod, G. (2003). Mathematics teachers' beliefs and experiences with innovative curriculum materials: *The Role of Curriculum in Teacher Development*, (Ed: G. C. Leder., E. Pehkonen ve G. Törner) Beliefs: A Hidden Variable in Mathematics Education? (ss. 149-159), New York: Kluwer Academic Publishers.
- Mason, L. ve Boscolo, P. (2004). Role of epistemological understanding and interest in interpreting a controversy and in Topic-Specific Belief Change, *Contemporary Educational Psychology*, 29, 103-128.
- Meral, M. ve Çolak, E. (2009). Öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik inançlarının incelenmesi. *On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 129-146.

- Öngen, D. (2003). Epistemolojik inançlar ile problem çözme stratejileri arasındaki ilişkiler: Eğitim fakülteleri öğrencileri üzerinde bir çalışma, *Eğitim Araştırmaları*, 13,155-162.
- Perry, W. G. (1970). Forms of intellectual development and ethical development in the college years: A scheme. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension, *Journal of Educational Psychology*, 82, 498-504.
- Schommer, M. (1994). Synthesizing epistemological belief research: Tentative understandings and provocative confusions, *Educational Psychology Review*, (4), 293-319.
- Schommer-Aikins, M., Brookhart, S., Hutter, R. ve Mau, W. C. (2000). Understanding middle students' beliefs about knowledge and learning using a multidimensional paradigm, *The Journal of Educational Research*, 94 (4), 20-127.
- Schommer-Aikins, M. (2004). Explaining the epistemological belief system: Introducing the embedded systemic model and coordinated research approach. *Educational Psychologist*, 39(1), 19-29.
- Schommer-Aikins, M. ve Easter, M. (2006). Ways of knowing and epistemological beliefs: Combined effect on academic performance, *Educational Psychology*, 26(3), 411-423.
- Topçu, M.S. (2011). Turkish elementary student teachers' epistemological beliefs and moral reasoning. *European Journal of Teacher Education*, 34(1), 99–125.
- Trautwein, U. ve 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, 348–366.
- Valanides, N. ve Angeli, C. (2005). Effects of instruction on changes in epistemological beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 314-330.
- Yılmaz-Tüzün, Ö. ve Topcu, M. S. (2008). Relationships among preservice science Teachers' epistemological beliefs, epistemological world views. *International Journal of Science Education*, 30(1), 65–85.





# ÖĞRETMENLERİN OKUL MÜDÜRÜNE GÜVEN DÜZEYLERİ VE OKUL MÜDÜRÜ TARAFINDAN SERGİLENEN ETİK LİDERLİK DAVRANIŞLARININ ÖRGÜTSEL SESSİZLİK ÜZERİNDEKİ ETKİSİ\*

THE EFFECT OF TEACHERS' PRINCIPAL TRUST LEVEL AND ETHICAL  
LEADERSHIP DEMONSTRATED BY SCHOOL PRINCIPAL ON ORGANIZATIONAL  
SILENCE

Özlem PAŞA<sup>1</sup>

Ayşe NEGİŞ IŞIK<sup>2</sup>

## Öz

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin okul müdürüne güven düzeyleri ve okul yöneticisi tarafından sergilenen etik liderlik davranışlarının örgütsel sessizlik üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu Konya ilinde görev yapmakta olan 380 öğretmenden oluşmaktadır. Veri toplama araçları olarak; öğretmenlerin örgütsel sessizlik nedenlerini belirlemek amacıyla Çalışan Sessizliği Ölçeği, okul müdürüne güven düzeyini belirlemek amacıyla Çok Amaçlı T Ölçeği, yöneticilerin etik liderlik davranışlarının belirlenmesi için ise Etik Liderlik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre okul müdürüne güven ve okul müdürü tarafından sergilenen etik liderlik davranışları ile örgütsel sessizlik arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca okul müdürüne güven ve etik liderlik davranışları birlikte örgütsel sessizliğin yaklaşık %24'ünü açıklarken, örgütsel sessizliğin tek anlamlı yordayıcısının etik liderlik davranışları olduğu gözlenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda, konu ile ilgili yapılacak sonraki çalışmalara ve yönetim uygulamalarına yönelik önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Okul müdürüne güven, etik liderlik, örgütsel sessizlik

## Abstract

The purpose of the current study was to examine the effect of teachers' principal trust and ethical leadership demonstrated by the school principal on organizational silence. The participants were 380 teachers working in Konya. Data was collected using the Employee Silence Scale to assess teachers' organizational silence level, the Omnibus T Scale to assess teachers' principal trust level, and the Ethical Leadership Scale to measure perceptions of ethical leadership. Results revealed that principal trust and ethical leadership was negatively correlated with organizational silence. Furthermore, principal trust and ethical leadership explained approximately 24% of the variance in organizational silence where the only significant predictor was ethical leadership. In the light of these findings, recommendations were given for further research and administrative applications.

**Keywords:** Principal trust, ethical leadership, organizational silence

\* Bu çalışma ikinci yazın danışmalığında yürütülen aynı isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>1</sup> Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, ozlem42070@hotmail.com

<sup>2</sup> Yrd. Doç. Dr., Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, aisik@ciu.edu.tr, aysenegis@gmail.com

## 1. GİRİŞ

Sessizlik, çoğu kültürde olumlu karşılanırsa da, örgüt içerisinde yaşandığında beraberinde pek çok olumsuzluğu da getirmektedir. Örneğin, bir örgüt içerisinde çalışanların çeşitli sebeplerden fikirlerini paylaşmak istememeleri çalışanların örgütsel bağlılığını ve dolayısıyla iş tatminini düşürürken, kurumsal anlamda yanlış ve fonksiyonel olmayan kararlar verilmesine ve bu yanlış kararların farkında olmadan sürdürülmesine sebep olabilmektedir (Milliken, Morrison ve Hewlin 2003). Sağlıklı bir geri bildirim sisteminin olmadığı, çalışanların düşüncelerini genellikle kendilerine sakladıkları kurumlarda, yapılan yanlışlıklar kalıcı olarak yerleşir ve gün geçtikçe daha kötü hale gelir (Milliken ve Morrison, 2003). Çünkü çalışanlar sessiz kalmayı sürdürdükçe, problem yaşanan konular fark edilemeyebilir ve fark edilmeyen bu sorunlar için önlem alma ihtiyacı da hissedilmez (Knoll ve van Dick, 2013). Bu durum sadece örgüt içindeki bireyleri değil, örgütün ilişki içerisinde olduğu ya da hizmet verdiği diğer bireyleri de olumsuz etkileyebilir (Gibson ve Singh, 2003; Morrison ve Milliken, 2000).

Perlow ve Williams'a (2003) göre çalışanların, birbirlerine ya da yöneticilerine söylemek isteyip de söylemedikleri konular arttıkça, o anlık sorunlar halının altına süpürülmekte ancak bu paylaşmama ve halı altına süpürme durumu zaman içerisinde kaygı, öfke ve pişmanlık gibi derin duygulara sebep olmaktadır. Bunun sonucu olarak, bireyler kendilerine ve başkalarına hiçbir sorun yokmuş gibi davranmaya çalışsalar da, yaşanan çatışmalar çözülmemekte, çözülmediğinden birikmekte ve diğerleriyle olan iletişimlerde örtülü bir şekilde canlılığını sürdürmektedir. Zamanla bu bastırılmış olumsuz duygular ilişkilerde kopmalar yaşanmasına, aşırı savunucu davranılmasına, bireylerin iletişime girmekten daha çok korkmasına ve içinde bulunulan kurumda güven duygusunun azalmasına sebep olacaktır. Aslında bakıldığında, bu içinden çıkılması zor bir kısır döngü haline gelmektedir. Biz bu olumsuz duyguları yaşadıkça daha az paylaşmaya, biz daha az paylaştıkça bizim etkileşimde bulunduğumuz diğerleri de daha az paylaşmaya devam edecek ve bu davranışlar bir kısır döngü içerisinde birbirini beslemeyi sürdürecektir. Bu kısır döngü sonucunda çalışanların çalıştıkları kurumlarda sessiz kalmaya devam etmeleri, yaşadıkları memnuniyetsizliğin, tatminsizliğin ve iş stresinin artmasına (Beer ve Eisenstat, 2000) ve sonuç olarak da kendilerini daha tükenmiş hissetmelerine (Akın ve Ulusoy, 2016; Aktaş ve Şimşek, 2015; Gül, İnce ve Özcan, 2011; Kahya, 2015) sebep olmaktadır.

Yukarıda bahsedilen bireysel ve kurumsal anlamda olumsuz sonuçları olan örgütsel sessizliği arttıran olası sebeplerinin incelenmesi birçok araştırmanın konusu olmuştur (Vakola ve Bouradas, 2005). Örgütsel sessizliğe sebep olan bu değişkenlere bakıldığında, güvenlik duygusu ve örgütsel öz-güven (Liang, Farh ve Farh, 2012), örgüt içinde katı kuralların çokluğu (Bowen ve Blackmon, 2003), yöneticilerin sessizliği ve oluşturdukları iletişim fırsatları (Vakola ve Bouradas, 2005), yöneticinin iletişime açıklığı ve yöneticiye duyulan güven (Premeaux ve Bedeian, 2003), etik ihlaller (Clapham ve Cooper, 2005), kuralların adil işletilmesi (Tangirala ve Ramanujam, 2008) gibi faktörler sıralanmaktadır. Bu faktörler incelendiğinde ise, özellikle yöneticilerin özelliklerine ya da davranışlarına yönelik değişkenlerin önde geldiği görülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada, örgütsel sessizlik üzerinde önemli bir etkiye sebep olabileceği düşünülen okul müdürüne güven ve okul müdürünün sergilediği etik liderlik davranışları bağımsız değişkenler olarak belirlenmiştir.

Etik liderlik “bireysel davranışlarda ve kişilerarası ilişkilerde normatif olarak uygun olarak kabul edilen davranışların sergilenmesi ve bu davranışların ikili ilişkilerde ve karar süreçlerinde sürdürülmesidir” (Brown, Treviño ve Harrison, 2005, s.120). Etik liderlik, liderin örgütsel amaçları gerçekleştirirken mevcut yasalar ve politikalar kadar, mesleki etik ilkelerine de uygun davranışlar sergilediği bir liderlik türüdür (Yılmaz, 2006). Brown ve Treviño'ya

(2006) göre etik liderler, adil ve dengeli kararlar verebilen dürüst, ilgili, prensipli kişiler olarak bilinirler ve kendilerini takip eden kişilerle sıklıkla etik konularla ilgili konuşur, açık etik standartlar belirler ve bunları uygularlar. Ayrıca etik liderler, bireyleri etik değerleri benimsemeleri ve uygulamaları noktasında teşvik ederken kendileri de etik değerlere uygun hareket ederler ve önemsedikleri değerlerle yaptıkları işlerin birbiriyle uyumlu olmasına önem gösterirler (Harvey, 2004). Yapılan araştırmalar, etik liderlik davranışlarının çalışanlarda güven duygusunu arttırması aracılığıyla çalışanların örgütsel ses davranışlarını arttırdığını (Walumbwa ve Schaubroeck, 2009), çalışanların etik davranışlarını doğrudan ve oluşturulan etik kültür üzerinden dolaylı olarak etkilediğini (Schaubroeck vd., 2012), çalışanların işlerinde ekstra çaba sarf etmeleri ve yöneticilerinden memnuniyet düzeyini arttırdığını (Ofori, 2009), doğrudan ve dolaylı olarak çalışanların örgütsel ses davranışı üzerinden çalışanların öznel iyi oluş ve iş doyumunu arttırdığını (Avey, Wernsing ve Palanski, 2012) ortaya koymaktadır. Ayrıca, etik liderlerin önemli özelliklerinden biri olan örgütsel adaletin, örgütsel sessizlik üzerinde etkili olduğu (Pinder ve Harlos, 2001), örgütsel adalet azaldıkça işten ayrılmaların, işe gelmemenin ve çalışan sessizliğinin geri çekilme davranışları olarak gözlemlendiği (Conlon, Meyer ve Nowakowski, 2005) görülmüştür. Etik liderlerin bahsedilen özellikleri ve etik liderlik davranışları ile ilişkilendirilen örgütsel kavramlar, etik liderlerin liderlik ettikleri kurumlardaki çalışanların kendilerini rahatça ifade edebilecekleri bir ortam oluşmasında oldukça önemli olabileceği, dolayısıyla da örgütsel sessizlik kavramıyla negatif yönde ilişkisi olması beklenmektedir.

Örgütsel güven, çalışmada örgütsel sessizlikle ilişkili olabileceği düşünülen ikinci kavramdır. Örgütsel güven, çalışanların yöneticilerine karşı duydukları itimat, güven ve yönetimin kendilerine vermiş oldukları sözlere karşı inanışlarının miktarıdır (Halis, Gökğöz ve Yaşar, 2007). Başka bir tanıma göre örgütsel güven, “belirli amaçların gerçekleşmesi için örgütsel yapı içerisinde örgüt üyelerinin birbirleri ile olan ilişkilerinde doğruluk, inanç, bağlılık, samimiyet gibi değerlerin oluşturulduğu ve oluşturulan bu değerlerin davranışlarla somutlaştığı bir süreç” (Arslan, 2009, s.274) şeklinde tanımlanabilir. Örgütsel güven kavramı çoğunlukla meslektaşlara güven, müşterilere güven ve yöneticiye güven boyutlarıyla değerlendirilmektedir (Smith ve Birney, 2005; Hoy, Smith ve Sweetland, 2002; Hoy ve Tschannen-Moran, 1999). Tschannen-Moran’a (2003) göre, öğretmenlerin okul müdürlerine güven duyabilmeleri, müdürün davranışlarındaki tutarlılıkla doğrudan ilişkilidir ve öğretmenler müdürün davranışlarını öngörebildiklerinde müdürlerine daha fazla güven duymaktadırlar. Söylenenlerle davranışlar arasındaki tutarsızlıklar ve müdürün dürüstlüğüne yönelik şüpheler, güven duygusunu zedeleyen en temel faktörlerdir. Yapılan araştırmalar yöneticiye duyulan güvenin, liderlik stili ile çalışanların örgütsel ses davranışı arasındaki ilişkiye tam aracılık ettiğini (Yuanyi ve Guiyao, 2011), çalışanların ses davranışları üzerinde doğrudan etkili olduğunu (Ng ve Feldman, 2013), algılanan örgütsel destek ile örgütsel sessizliğe aracılık ettiğini (Chunmei, 2011) ortaya koymaktadır.

Bir örgütün işleyişi, performansı, karar alma süreçleri, çalışanları arasındaki ilişkiler, yönetici-çalışan ilişkileri gibi birçok konuda olumsuz etkileri ortaya konmuş olan örgütsel sessizliğin olası sebeplerinin incelenmesi, örgütsel sessizliğin daha ayrıntılı bir şekilde değerlendirilerek önüne geçilmesinde oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bilgiler temelinde bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin okul müdürüne güven düzeyleri ve okul yöneticisi tarafından sergilenen etik liderlik davranışlarının örgütsel sessizlik üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Bu amaçla, ilgili literatür ışığında öğretmenlerin okul müdürüne güven düzeyleri ve okul yöneticisi tarafından sergilenen etik liderlik davranışları ile örgütsel sessizlik arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler olması beklenmektedir.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Konya İl merkezinde yer alan okullarda görev yapan öğretmenlerden basit rastlantısal örnekleme yoluyla seçilen 380 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubuna dahil olan katılımcılara ilişkin bilgiler ayrıntılı olarak Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Çalışma Grubunun Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişken	Kategori	f	%
Cinsiyet	Kadın	205	54
	Erkek	175	46
Eğitim düzeyi	Ön Lisans	22	5.8
	Lisans	311	81.8
	Yüksek Lisans	46	12.1
	Doktora	1	0.3
Okul türü	Okul Öncesi	12	3.2
	İlkokul	118	31.1
	Ortaokul	192	50.5
Kadro	Lise	58	15.3
	Kadrolu	206	54.2
	Sözleşmeli	140	36.8
Branş	Ücretli	34	8.9
	Sınıf	107	28.2
	Branş	273	71.8
		$\bar{x}$ (Ss)	<b>Ranj</b>
Kıdem		13.63 (9,79)	1-43
Okuldaki görev süresi		4.2 (3.49)	1-20
Müdür ile çalışma süresi		2.01 (1.20)	1-11

### 2.2. Veri Toplama Araçları

**Çok Amaçlı T Ölçeği** (ÇATÖ; Hoy ve Tschannen-Moran, 2003). Öğretmenlerin okullardaki örgütsel güven düzeyini nasıl algıladıklarını ölçmek amacıyla geliştirilen ÇATÖ, toplam 26 maddeden oluşan 5’li derecelendirmeli ( $1=Kesinlikle katılmıyorum$ ,  $5=Tamamıyla katılıyorum$ ) Likert tipi bir ölçektir. Ölçek (1) meslektaşlara güven, (2) veli, öğrencilere güven ve (3) müdüre güven alt boyutlarından oluşmaktadır. Çalışma kapsamında 8 maddeden oluşan müdüre güven alt ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı meslektaşlara güven ( $\alpha = .93$ ), veli, öğrencilere güven ( $\alpha = .94$ ), müdüre güven ( $\alpha = .98$ ) ve ölçeğin tamamı için  $.96$  olarak bulunmuştur. ÇATÖ’nün Türkçeye uyarlanması Özer, Demirtaş, Üstüner ve Cömert (2006) tarafından yapılmış ve benzer üç faktörlü yapı elde edilmiştir. Türkçe formun iç tutarlık katsayıları meslektaşlara güven ( $\alpha = .82$ ), veli, öğrencilere güven ( $\alpha = .70$ ), müdüre güven ( $\alpha = .87$ ) ve ölçeğin tamamı için  $.86$  olarak bulunmuştur. Bu çalışma kapsamında müdüre güven alt ölçeğine ilişkin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı  $.93$ ’tür.

**Etik Liderlik Ölçeği** (ELÖ; Brown vd., 2005). Yöneticilerin etik davranışlarını ölçmek amacıyla geliştirilen ELÖ, 10 maddeden oluşan 5’li derecelendirmeli ( $1=Kesinlikle katılmıyorum$ ,  $5=Tamamıyla katılıyorum$ ) Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı  $.94$ ’tür. ELÖ’nün Türkçe uyarlaması Tuna, Bircan ve Yeşiltaş (2012) tarafından

gerçekleştirilmiş ve benzer tek faktörlü yapı elde edilmiştir. Türkçe formun iç tutarlık katsayısı .93 olarak hesaplanmıştır ve bu çalışma kapsamında ELÖ'ye ilişkin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .94'tür.

**Çalışan Sessizliği Ölçeği** (ÇSÖ; Erenler, 2010). Çalışanların sessizlik düzeyini tespit etmek amacıyla geliştirilen ÇSÖ, 12 maddeden oluşan 5'li derecelendirmeli (*1=Kesinlikle katılmıyorum, 5= Kesinlikle katılıyorum*) Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .93'tür. Ölçeğin geliştirilme sürecinde önce 52 maddeden oluşan madde havuzu uzman görüşü ve sonrasında faktör analizleri ve yapılan güvenilirlik analizleri sonucu 12 madde elde edilmiştir. Bu çalışma kapsamında yapılan güvenilirlik analizi sonucu Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .88 olarak bulunmuştur.

### 2.3. İşlem

Çalışma kapsamında, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Konya İl merkezinde yer alan okullarda görev yapan öğretmenlerden basit rastlantısal örnekleme yoluyla seçilen yaklaşık 600 öğretmene ölçekler araştırmacı tarafından dağıtılmış ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan 390 öğretmen ölçeği doldurmuştur. Doldurulan ölçeklerden 10 tanesi, eksik ya da hatalı doldurma sebeplerinden dolayı elenmiş, çalışmanın analizleri kalan 380 öğretmenden elde edilen veriler üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Çalışmadan elde edilen verilerin analizine başlanmadan önce, veriler kayıp değerler ve çoklu analizlere uygunluk açısından değerlendirilmiş, çarpıklık ve basıklık değerleri sırasıyla - .89 ile .86 ve .01 ile .52 arasında bulunmuş, verilerin normal dağılım varsayımını karşıladığı gözlenmiştir. Çalışmanın bağımsız değişkenleri olan okul müdürüne güven ve etik liderlik davranışları ve bağımlı değişkeni olan örgütsel sessizlik puanları arasındaki potansiyel ilişkileri incelemek için Pearson Momentler Çarpım Korelasyon kat sayıları hesaplanmıştır. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenleri açıklama oranlarını belirlemek amacıyla Çoklu Regresyon Analizi kullanılmış, göreceli açıklama düzeyleri standardize edilmiş Beta değerleri ( $\beta$ ) ile karşılaştırılmıştır.

### 3. BULGULAR

Okul müdürüne güven, etik liderlik davranışları ve örgütsel sessizlik arasındaki korelasyonlar, ortalamalar ve standart sapmalara ilişkin bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2.** Okul müdürüne güven, etik liderlik davranışları ve örgütsel sessizlik arasındaki korelasyonlar, ortalamalar ve standart sapmalar

	$\bar{X}$	Ss	Ranj	1	2	3
1. Okul Müdürüne Güven	4.02	0.96	1-5	-		
2. Etik Liderlik Davranışları	3.98	0.86	1-5	.82*	-	
3. Örgütsel Sessizlik	1.93	0.73	1-5	-.41*	-.49*	-

\* $p < .001$

Tablo 2 incelendiğinde, okul müdürüne güven ve örgütsel sessizlik arasında orta düzeyde negatif ( $r = -.41$ ), etik liderlik davranışları ile örgütsel sessizlik arasında orta düzeyde negatif ( $r = -.49$ ) anlamlı ilişkiler gözlenmektedir. Buna göre, öğretmenlerin okul müdürüne güvenleri arttıkça ve okul yöneticileri daha etik davranışlar sergiledikçe, okuldaki örgütsel sessizlik düzeyi azalmaktadır. Çalışmanın bağımsız değişkenleri olan okul müdürüne güven ve etik liderlik davranışları arasındaki .82 düzeyindeki korelasyon katsayısı ise, çoklu bağlantı (multi-colinearity) sorununa neden olabileceği düşünüldüğünden (Büyüköztürk, 2011), regresyon analizi öncesi çoklu bağlantının olup olmadığını sınamak için, tolerans, varyans büyütme faktörü (VIF) ve durum indeksi (CI) incelenmiştir. Belirtilen bu değerle

incelendiğinde, her iki bağımsız değişken içinde tolerans değerlerinin .20'den büyük olduğu ( $tolerans=.32$ ), VIF değerinin 10'dan küçük olduğu ( $VIF= 3.08$ ) ve CI değerlerinin 30'dan küçük olduğu ( $CI= 1.00- 18,52$ ) görülmüştür. Elde edilen bu değerler, bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı olmadığını göstermektedir. Bu bulgulardan yola çıkılarak değişkenlerin çoklu regresyon analizi için uygun olduğu görülmüştür.

Okul müdürüne güven ve etik liderlik davranışlarının örgütsel sessizliği yordama düzeylerini belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 3'de verilmiştir.

**Tablo 3.** Örgütsel sessizliğin yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

Bağımsız Değişkenler	<i>B</i>	<i>SH<sub>B</sub></i>	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	3.573	.157		22,728	.000*
Okul Müdürüne Güven	-.017	.060	-.022	-.279	.781
Etik Liderlik Davranışları	-.397	.067	-.467	-5.913	.000*

$R = .486$   $R^2 = .236$   
 $F_{(2, 377)} = 58.184$   $p = .000^*$

\* $p < .001$

Tablo 3 incelendiğinde, yordayıcı değişken olarak belirlenen tüm değişkenlerin birlikte örgütsel sessizliği anlamlı düzeyde yordadığı ( $p < .001$ ) ve örgütsel sessizlikteki varyansın yaklaşık %24'ünü açıkladığı gözlenmektedir. İlgili Beta değerleri incelendiğinde ise, örgütsel sessizliğin tek anlamlı yordayıcısının etik liderlik davranışlarının olduğu ( $\beta = -.467$ ,  $p < .001$ ) görülmektedir.

#### 4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada, öğretmenlerin okul müdürüne güven düzeyleri ve okul yöneticisi tarafından sergilenen etik liderlik davranışları ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişkiler ve bu iki kavramın örgütsel sessizlik üzerindeki etkileri incelenmiştir. Sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, okul müdürüne güven ve okul müdürü tarafından sergilenen etik liderlik davranışları ile örgütsel sessizlik arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Yani, öğretmenlerin okul müdürüne güvenleri arttıkça ve okul yöneticileri daha etik davranışlar sergiledikçe, okuldaki örgütsel sessizlik düzeyi azalmaktadır. Sonuçlar daha özelleştirildiğinde ise, okul müdürüne güven ve okul müdürü tarafından sergilenen etik liderlik davranışları birlikte örgütsel sessizliğin yaklaşık %24'ünü açıklasa da, örgütsel sessizliğin tek anlamlı yordayıcısı etik liderlik davranışlarıdır.

Okul müdürüne duyulan güven ile örgütsel sessizlik arasındaki negatif ilişki, literatürdeki birçok araştırmayı desteklemektedir. Örneğin, Ng ve Feldman'ın (2013) 10 aylık bir süreçte üç farklı zamanda topladıkları verilerden elde ettikleri boylamsal sonuçlara göre, örgütsel güvenin çalışanların ses davranışları üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Yani çalışanlarda güven duygusu arttıkça, kendilerini çalıştıkları kurum içerisinde daha rahat ifade edebilmekte ve sorunlarını daha kolay dile getirilebilmektedirler. Bu bulgulara benzer şekilde, çalışanların kendilerini ifade etmelerini zorlaştıran otoriter liderlik yapılarının hakim olduğu kurumlarda, çalışanlar kendilerini açmamayı tercih etmekte ve bu da beraberinde örgütsel sessizliği getirmektedir (Zhang, Huai ve Xie, 2015). Meslek lisesi öğretmenlerinin algıladıkları güven ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmada (Sağlam, 2016), örgütsel sessizliğin en anlamlı yordayıcılarının sırasıyla iletişim iklimi ve yöneticiye

duyulan güven olduğu bulunmuştur. Tschannen-Moran'ın da (2003) belirttiği gibi, çalışanların yöneticilerine güvenmeleri, birbirlerine güvenme sürecini kolaylaştırmakta ve oluşan bu güven atmosferinde çalışanlar tehdit algılamadan kendilerini daha kolay ifade edebilmektedirler.

Çalışmanın bir diğer bağımsız değişkeni olan etik liderlikle örgütsel sessizlik arasında bulunan negatif ilişki, literatürdeki birçok araştırmayla tutarlılık göstermektedir. Walumbwa ve Schaubroeck (2009), yöneticilerin etik davranışları çalışanların kendilerini daha açık bir şekilde ifade edebilmelerine olanak sağlamakta ve çalışanlar iş süreçleriyle ilgili değerlendirmeler yaparken kendilerini sansürleme ihtiyacı hissetmeden görüşlerini belirtebilmelerine yardımcı olmakta, oluşan bu güven ortamı aracılığıyla da çalışanlarda örgütsel ses davranışının arttığını dile getirmişlerdir. Benzer şekilde Avey vd. (2012), etik liderlik davranışlarının çalışanları sorunlarını ve çalıştıkları kurumun gelişimi adına isteklerini dile getirme konusunda teşvik ettiğini, çalışanların kendilerini rahatça ifade edebilmeleri sonucu oluşan güven ortamının da çalışanların öznel iyi oluş düzeylerini ve iş tatminlerini arttırdığını bulmuşlardır. Pinder ve Harlos'ın (2001) örgütsel sessizliğin belirlenmesine yönelik önerdikleri modele göre, çalışanlar çalıştıkları kurumda adaletsiz uygulamalarla karşılaştıklarında öncelikli olarak bunu dile getirmeyi deneyebilirler, ancak dile getirdikleri konularla ilgilenilmez, bu konuların çözümü için zaman ayrılmaz ve zaman içerisinde adaletsizlikler sürme eğilimi gösterirse, zamanla bireyler sorunları dile getirmekten vazgeçecek ve kurum gün geçtikçe sessizlik davranışlarını arttıracaktır. Etik liderlerin en önemli özelliklerinden birinin de adalet ve dürüstlük olduğu (Brown ve Treviño, 2006) düşünüldüğünde, etik liderlik davranışlarının örgütsel sessizlik davranışları ile negatif ilişkili olması beklendiği bir sonuçtur.

Çalışmada regresyon analizi sonuçları değerlendirildiğinde ise, okul müdürüne güven ile örgütsel sessizlik arasında anlamlı negatif ilişki olsa da, örgütsel sessizliğin tek anlamlı yordayıcısının etik liderlik olması, etik liderlik davranışlarının örgüt kültüründeki ve örgüt ikliminin oluşumundaki öncelikli etkisiyle açıklanabilir. Örneğin, Schaubroeck vd. (2012) farklı yönetim kademelerinde etik liderlik davranışlarının etkisini inceledikleri çalışmalarında, etik liderlik davranışlarının doğrudan yakındaki birimlerde çalışanlar üzerindeki etkisinin yanı sıra, dolaylı olarak tüm hiyerarşik kademelerde kademeli olarak yayıldığını ve örgüt kültürünün oluşumunda oldukça etkili olduğunu belirtmişlerdir. Ancak, bu sonuçlardan farklı olarak, etik liderlik davranışları ve örgütsel sessizlik/seslilik arasındaki ilişkide örgütsel güveninin aracılık ettiğine ilişkin de araştırma sonuçları bulunmaktadır (Qi ve Ming-Xia, 2014; Walumbwa ve Schaubroeck, 2009). Yani, etik liderlik davranışları örgütsel güveni arttırmakta, örgütsel sessizliğin azalmasına da oluşan bu güven ortamı yardımcı olmaktadır. Bu bulgulara göre, bu çalışma sonucunda okul müdürüne güven de, anlamlı bir yordayıcı olması beklenebilirdi. Bundan sonra konu ile ilgili yapılacak çalışmalarda ilgili aracılık/düzenleyicilik rolleri test edilebilir. Ayrıca, bundan sonraki çalışmalarda, okul müdürünün etik liderlik davranışları, okul müdürüne güven ve örgütsel sessizlik arasındaki boylamsal ilişkiler de incelenebilir. Bu sayede, kavramlar arasında zaman içerisindeki değişimlere yönelik değerlendirmeler yapmak da kolaylaşacaktır. Çalışmanın sonuçları, etik liderlik davranışlarının örgütsel sessizlik üzerindeki önemini bir kez daha ortaya koymaktadır. Yönetim alanındaki örgütsel sessizliğin azaltılarak örgütsel ses davranışının artırılmasını hedefleyen uygulamalarda, etik liderlik davranışlarının önemi de dikkate alınarak uygulamalarda etik liderlik davranışlarını geliştirebilecek etkinlik ve eğitimlere öncelik verilebilir.

**KAYNAKÇA**

- Akın, U., & Ulusoy, T. (2016). The Relationship between Organizational Silence and Burnout among Academicians: A Research on Universities in Turkey. *International Journal of Higher Education*, 5(2), 46-58.
- Aktaş, H., & Şimşek, E. (2015). Bireylerin Örgütsel Sessizlik Tutumlarında İş Doyumu ve Duygusal Tükenmişlik Algılarının Rolü. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 11(24), 205-230.
- Arslan, M. M. (2009). Teknik ve endüstri meslek lisesi öğretmenlerinin örgütsel güven algıları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 5(2), 274-288.
- Avey, J. B., Wernsing, T. S., & Palanski, M. E. (2012). Exploring the process of ethical leadership: The mediating role of employee voice and psychological ownership. *Journal of Business Ethics*, 107(1), 21-34.
- Beer, M., & Eisenstat, R. A. (2000). The silent killers of strategy implementation and learning. *MIT Sloan Management Review*, 41(4), 29-41.
- Bowen, F., & Blackmon K. (2003). Spirals of Silence: The dynamic effects of diversity on organizational voice, *Journal of Management Studies*, 40(6), 1393-1417.
- Brown, M. E., & Treviño, L. K. (2006). Ethical leadership: A review and future directions. *The Leadership Quarterly*, 17(6), 595-616.
- Brown, M. E., Treviño, L. K., & Harrison, D. A. (2005). Ethical Leadership: A Social Learning Perspective for Construct Development and Testing. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 97, 117-134.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (11. Basım). Ankara: Pegem
- Chunmei, L. C. B. (2011). The mediating effect of trust: The formatting mechanism of organizational silence from a social exchange perspective. *Chinese Journal of Management*, 5, 0-9.
- Clapham, S., & Cooper, R. (2005). Factors of employees' effective voice in corporate governance. *Journal of Management and Governance*, 9, 287-313.
- Conlon, D. E., Meyer, C. J., Nowakowski, J. M. (2005). How does organizational justice affect performance, withdrawal, and counterproductive behavior? In Greenberg J, Colquitt J (Eds.), *Handbook of organizational justice* (pp. 301–327). Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum.
- Gibson, R., & Singh, J. (2003). *Wall of silence: The untold stories of the medical mistakes that kill and injure millions of Americans*. Washington: Lifeline Press.
- Erenler, E. (2010). *Çalışanlarda sessizlik davranışının bazı kişisel ve örgütsel özelliklerle ilişkisi: Turizm sektöründe bir alan araştırması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gül, H., İnce, M., & Özcan, N. (2011). The relationship between workplace mobbing and burnout among academics at a Turkish university. *Research Journal of International Studies*, 18(1), 118-134.
- Halis, M., Gökgöz, G.S. & Yaşar, Ö. (2007). Örgütsel güvenin belirleyici faktörleri ve bankacılık sektöründe bir uygulama. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 187-205
- Harvey, E. (2004). Leadership and ethics. *Executive Excellence*, 8(87), 13-25



- Hoy, W. K., & Tschannen-Moran, M. (1999). Five faces of trust: An empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School Leadership, 9*, 184-208.
- Hoy, W. K., & Tschannen-Moran, M. (2003). The conceptualization and measurement of faculty trust in schools: The omnibus t-scale. In W. K. Hoy & C. Miskel (Eds.), *Theory and research in educational administration* (pp. 181-208). Greenwich, CT: Information Age.
- Hoy, W. K., Smith, P. A., & Sweetland, S. R. (2002). The development of the organizational climate index for high schools: Its measure and relationship to faculty trust. *The High School Journal, 86*(2), 38-49.
- Kahya, C. (2015). Örgütsel sessizlik ve tükenmişlik sendromu ilişkisi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 10*, 523-546.
- Knoll, M., & van Dick, R. (2013). Authenticity, employee silence, prohibitive voice, and the moderating effect of organizational identification. *The Journal of Positive Psychology, 8*(4), 346-360.
- Liang, J., Farh, C. I., & Farh, J. L. (2012). Psychological antecedents of promotive and prohibitive voice: A two-wave examination. *Academy of Management Journal, 55*(1), 71-92.
- Milliken, F. J., & Morrison, E. W. (2003). Shades of silence: Emerging themes and future directions for research on silence in organizations. *Journal of Management Studies, 40*(6), 1563-1568.
- Milliken, F. J., Morrison, E. W., & Hewlin, P. F. (2003). An exploratory study of employee silence: Issues that employees don't communicate upward and why. *Journal of Management Studies, 40*(6), 1453-1476.
- Morrison, E.W., & Milliken, F.J. (2000). Organizational silence: A barrier to change and development in a pluralistic world. *Academy of Management Review, 25*, 706-725.
- Ng, T. W., & Feldman, D. C. (2013). Changes in perceived supervisor embeddedness: Effects on employees' embeddedness, organizational trust, and voice behavior. *Personnel Psychology, 66*(3), 645-685.
- Ofori, G. (2009). Ethical leadership: Examining the relationships with full range leadership model, employee outcomes, and organizational culture. *Journal of Business Ethics, 90*(4), 533-547.
- Perlow, L., & Williams, S. (2003). Is silence killing your company? *Harvard Business Review, 81*, 52-58.
- Pinder, C. C., & Harlos, K. P. (2001). Employee silence: Quiescence and acquiescence as responses to perceived injustice. *Research in Personnel and Human Resources Management, 20*, 331-370.
- Premeaux, S. F., & Bedeian, A. G. (2003). Breaking the silence: The moderating effects of self-monitoring in predicting speaking up in the workplace. *Journal of Management Studies, 40*(6), 1537-1562.
- Qi, Y., & Ming-Xia, L. (2014). Ethical leadership, organizational identification and employee voice: Examining moderated mediation process in the Chinese insurance industry. *Asia Pacific Business Review, 20*(2), 231-248.

- Özer, N., Demirtaş, H.; Üstüner, M. ve Cömert, M. (2006). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel güven algıları. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(1), 103-124
- Sağlam, A. Ç. (2016). The effects of vocational high school teachers' perceived trust on organizational silence. *Journal of Education and Training Studies*, 4(5), 225-232.
- Schaubroeck, J. M., Hannah, S. T., Avolio, B. J., Kozlowski, S. W., Lord, R. G., Treviño, L. K., Dimotakis, N., & Peng, A. C. (2012). Embedding ethical leadership within and across organization levels. *Academy of Management Journal*, 55(5), 1053-1078.
- Smith, P. A., & Birney, L. L. (2005). The organizational trust of elementary schools and dimensions of student bullying. *International Journal of Educational Management*, 19(6), 469-485.
- Tangirala, S., & Ramanujam, R. (2008). Employee silence on critical work issues: The cross level effects of procedural justice climate. *Personnel Psychology*, 61(1), 37-68.
- Tschannen-Moran, M. (2003). Fostering organizational citizenship: Transformational leadership and trust. In W. K. Hoy & C. G. Miskel (Eds.), *Studies in leading and organizing schools* (pp. 157-179). Greenwich, CT: Information Age.
- Tuna, M., Bircan, H. ve Yeşiltaş, M. (2012). Etik liderlik ölçeği'nin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması: Antalya örneği. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 26(2), 143-156.
- Vakola, M., & Bouradas, D. (2005). Antecedents and consequences of organisational silence: An empirical investigation. *Employee Relations*, 27(5), 441-458.
- Walumbwa, F. O., & Schaubroeck, J. (2009). Leader personality traits and employee voice behavior: mediating roles of ethical leadership and work group psychological safety. *Journal of Applied Psychology*, 94(5), 1275-1286.
- Yılmaz, E. (2006). *Okullardaki örgütsel güven düzeyinin okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Yuanyi, W. L. C. K. C., & Guiyao, T. A. N. G. (2011). Transformational leadership and employee voice behavior: An examination of the mediating mechanisms. *Chinese Journal of Management*, 1, 0-11.
- Zhang, Y., Huai, M. Y., & Xie, Y. H. (2015). Paternalistic leadership and employee voice in China: A dual process model. *The Leadership Quarterly*, 26(1), 25-36.



# İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNDE ELEŞTİREL VE SORGULAYICI DÜŞÜNMEYİ GELİŞTİRMeye YÖNELİK YENİ BİR ÖĞRETİM TEKNİĞİ DENEMESİ: SORU TOPLARI TEKNİĞİ

A TRIAL OF A NEW TEACHING TECHNIQUE FOR DEVELOPING CRITICAL AND  
INTERROGATIVE THINKING CAPABILITIES OF STUDENTS IN ELEMENTARY  
EDUCATION: THE QUESTION BALL TECHNIQUE

Hasan Basri MEMDUHOĞLU<sup>1</sup>  
Numan SAYLIK<sup>2</sup>  
Ahmet YAYLA<sup>3</sup>

## Öz

Bu araştırmanın iki temel amacı vardır: Birincisi, sorgulayıcı ve eleştirel düşünmeyi ve soru sorma becerisini geliştirmeye yönelik yeni bir teknik geliştirmek, ikincisi geliştirilen bu tekniğin öğrencilerin soru sorma becerisi ve akademik başarısı üzerindeki etkisini belirlemektir. Çalışmada öncelikle ders işleme sürecinde öğrencileri soru sormaya yönlendiren soru topları tekniği geliştirilmiştir. Daha sonra bu tekniğin etkisi deneysel uygulamayla test edilmiştir. Araştırma ön test son test kontrol gruplu deneysel desen olarak desenlenmiştir. Araştırma ortaokulda ikisi altıncı sınıf ikisi sekizinci sınıf olmak üzere dört sınıf üzerinde yapılmıştır. Biri altıncı sınıf, diğeri sekizinci sınıf olmak üzere iki şube kontrol grubu, iki şube de deney grubu olacak şekilde seçkisiz (random) olarak belirlenmiştir. İki hafta boyunca ön test uygulanmış, daha sonra sadece deney grubuna dört hafta süren işlem yapılmış ve son aşamada iki hafta boyunca son test yapılmıştır. Grupların soru sorma ve akademik başarıya ilişkin öntest ve son test puanları, SPSS ve Minitab istatistik paket programları kullanılarak t-testi, Z-testi ve Ki- Kare istatistikleri ile analiz edilmiştir. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: Soru topları tekniğinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin sorduğu toplam soru sayısı ve soru soran öğrenci sayısı, kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı şekilde artmıştır. Soru topları tekniği, soru sormayan öğrencilerin soru sorma davranışları üzerinde anlamlı şekilde bir artış sağlamıştır. Aynı şekilde deney grubunda uygulanan soru topları tekniği, kontrol grubuna göre öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı düzeyde artış sağlamıştır. Elde edilen bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde geliştirilen soru topları tekniğinin öğrencilerin sorgulayıcı düşünme becerilerini, soru sorma davranışlarını ve akademik başarılarını artırdığı söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Soru topları tekniği, eleştirel düşünme, sorgulayıcı düşünme, soru sorma becerisi, akademik başarı

## Abstract

This study has two major aims.. The first one is to develop a new technique aimed at improving asking questionability, critical and interrogative thinking, the second one is to determine the influence of this new technique which is developed on students' asking questionability and academic success initially question-ball technique which guides students to ask questions during the lesson was developed. the effect of this technique was tested experimentally the pre-test and the last test was designed as control grouped experimental design. The study was carried out with four classes, two of which are 6th grade, the others are 8th grade class were determined randomly . The pre-test was applied for two weeks, then process lasted four weeks was applied only to experiment group. In the last phase, the last test was applied for two weeks. Their pre and last test results related to asking question and academic success were analysed with T-test, Z-test and Ki-Kare statistics by using SPSS and Minitab statistic programs. Following out comes were obtained in the study: the number of students asking question and total question number in experiment group increased significantly more than that in the control group question-balls technique gained a meaningful increase on a students' asking question attitudes. In addition, question-balls technique applied in experiment group gained a more meaningful growth in academic success than academic success in control group. When findings are evaluated over all, It can be said that question-balls technique has increased their academic success, asking question attitudes and students' interrogative thinking ability.

**Keywords:** Question-balls technique, critical thinking, interrogative thinking, asking questionability, academic success.

<sup>1</sup> [hasanmemduhoglu@gmail.com](mailto:hasanmemduhoglu@gmail.com)

<sup>2</sup> MEB, [nenas008@gmail.com](mailto:nenas008@gmail.com)

<sup>3</sup> [ahmetyayla33@gmail.com](mailto:ahmetyayla33@gmail.com)

## 1. GİRİŞ

İnsanın sahip olduğu en temel yeteneklerden biri olan düşünme yeteneği, insanın anlama çabasının en önemli parçasıdır. Öğrencilerde bu yeteneğin gelişimi ve korunmasında okulların büyük görevler üstlendiği söylenebilir. Kuşkusuz okullar bu yeteneklerin gelişiminde önemli görevler üstlenirken kimi zaman bu yeteneklerin körelmesine veya statik kalmasına da neden olabilmektedirler. Düşünme, sorgulama, araştırma faaliyetlerinin başlangıç basamağının “soru sorma” olduğu düşünülürse okulların öğrencilerin kendini özgürce ifade ettiği ve her türlü sorunun sorulabildiği mekanlar haline gelmeleri öğrencilerin düşünme yetilerinin gelişimi açısından önemlidir. Bu çalışma, öğrencilerin soru sorma becerilerini ve akademik başarılarını geliştirecek bir teknik geliştirmeye yöneliktir. Öğrencilerin derslerde anlamlı sorular sorarak, aktif katılım sergilemeleri, verilen olduğu gibi değil eleştirel süzgecinden geçirerek almaları ve bu esnada anlamadıkları veya bağlantısını kuramadıkları durumlar oluştuğunda öğretmene ve sınıf arkadaşlarına soru sorarak oluşan durumun üstesinden gelmeleri önemli görülmektedir.

Öğrenciyi merkeze alan günümüz eğitim anlayışlarının öncelikli amacı olan öğrencinin dil ve zihinsel becerilerinin geliştirilmesinin püf noktası düşünme ve sorgulamadır. Zira düşünme ve sorgulama, “bireyin zihinsel işlem ve süreçlerini harekete geçirmekte, problem çözme, karar verme ve kavramlaştırma becerilerini geliştirmektedir” (Güneş, 2012:128). Eleştirel ve sorgulayıcı düşünme becerisi geliştirmenin ilk basamağı soru sormakla başlar. Sorular, öğrencilerin anlama faaliyetlerini gerçekleştirmelerinde, bilgiyi edinme, yapılandırma ve kavramada önemli yer tutan bilişsel bir süreçtir. Akyol (2001) soruları, “anlamayı geliştirmek ve ölçmek için kullanılan temel araçlardan birisi” olarak tanımlar. Soru, bilinmeyeni bilinir kılan, bilgi edinmeyi sağlayan, bu bilgileri işler hale getiren, anlamlandıran ve yöneltmesi karşılığında bir cevap beklentisi oluşturan araç olarak tanımlanabilir.

Eğitim sürecinde soruların önemli işlevleri vardır. Öğretmenin öğrencilere sorduğu soruların temel amacı, öğrencinin öğretilenlerden neyi ne kadar anladığını öğrenmek, derse ilgisini artırmak, başarı düzeylerini belirlemek ve daha üst seviyelerde düşünmelerini sağlamaktır (Aydemir ve Çiftçi, 2008; Kalaycı ve Büyükalan, 2001). Ders kitaplarındaki metin sonrası sorular, konu hakkında öğrenilenleri pekiştirmekle beraber öğrenilenlere yenilerini de eklemektedir. Metnin anlaşılmasını sağlamak için temel metot olarak okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında öğrencilere soru sormak gerekir. Okuma öncesi sorular öğrencide merak, araştırma isteği uyandırırken; okuma sonrası sorular ise, öğrencinin eski ve yeni bilgilerini ilişkilendirmesini, yeni bakış açıları oluşturmasını sağlar (Akyol, 1997). Sanders(1966; akt. Filippone, 1998), sınıfta çeşitli entelektüel atmosferlerin oluşturulabilmesi amacıyla öğretmenlerin çok farklı türde sorular sormalarını tavsiye etmektedir. Sanders’e göre üst bilişsel basamaklardaki sorular, hafızanın ötesinde ve eleştirel düşünce üzerinde, bilişsel becerileri harekete geçirir. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi kazanmaları ve bilişsel becerilerini harekete geçirebilmeleri için öğretmen tarafından sorulan sorularla yetinmemeleri, kendilerinin de basit sorularla başlayarak sonrasında üst bilişsel basamakta sorular sorma davranışları sergilemeleri önemlidir.

Alanyazın incelendiğinde öğretmenin öğrencilere ne tür sorular sorması gerektiği üzerine birçok çalışma (Alexander, Jetton, Kulikowich, 1994; Kalaycı ve Büyükalan, 2001; Filiz, 2004; Aydemir ve Çiftçi, 2008) mevcutken öğrencilerin soru sorma davranışları veya ne tür sorular soracakları konusunda pek durulmadığı söylenebilir. 21. yy da olayların girift bir hal aldığı, bir sorunun birden fazla nedenin olabilmesi, kimi zaman olayların kavranması için derin bir analize ihtiyaç duyulması, genelde eleştirel düşüncenin özelde ise soru sormanın önemini artırmıştır. Harvard Üniversitesi profesörlerinden Nobel fizik ödülü alan profesöre,

üniversitesinde öğrencileriyle yaptığı toplantıda, öğrencilerden birisi sorduğu “sizin üzerinde çalıştığınız konuda, dünyada on bin, Amerika’da ise üç bin profesör var. Bu ödül neden size verildi, kime borçlusunuz?” soruya profesörün verdiği şu yanıt anlamlıdır: “anneme borçluyum. Benim arkadaşlarımın anneleri, arkadaşlarıma, öğretmeninin sorduğu sorulara bugün cevap verebildin mi diye sorarken; benim annem bana eve gittiğimde, oğlum bugün öğretmenlerine ne tür anlamlı sorular sordun derdi. Annemin sayesinde sorgulamayı ve eleştirel düşünmeyi öğrendim” (Battal, 2008).

Eleştirel düşünme bilgi edinme sürecinde, irdeleyebilmeyi, çok yönlü sorgulayabilmeyi gerektiren düşünme süreçlerini etkili, tarafsız, disiplinli bir şekilde uygulayabilmeyi, yeni durum ve ürünleri ölçütlere dayalı değerlendirmeyi ve geliştirmeyi içeren zihinsel, duyuşsal bir süreç olarak tanımlanabilir. Eleştirel düşünme becerileri, doğayla iç içe olmayı, bilimle ilgili bazı temel kavram ve prensipleri anlamayı, bilimsel düşünme kapasitesine sahip olmayı, bilimsel bilgiyi ve bilimsel düşünmenin kişisel ve genel problemlerin çözümünde kullanılabilmesini kapsar (Akınoğlu, 2003). Öğrencilerin eleştirel, sorgulayıcı bir bakış açısına sahip olmasının ise daha çok soru sormalarıyla ilintili olduğu söylenebilir. Öğrencinin sorgulama ve analiz yeteneğinin gelişmesi, eleştirel düşünmesi ve ezber mantığından uzaklaşıp, bilginin aktif kullanıcısı olması için soru sorması önemli bir yer tutar. Kökdemir (2000) eleştirel düşünen bireylerin özelliklerini sıralarken öğrencinin etkili soru sorabilmesinin önemli bir özellik olduğuna vurgu yaparken, Uysal (1998) ise, eleştirel düşünme becerilerinin öğrenciye kazandırılırken yapılması gerekenlerin başında öğrencilerin nitelikli soru sormaya teşvik edilmesinin önemine dikkat çekmektedir.

Eğitim programlarında eleştirel ve sorgulayıcı düşüncenin öncelenmesi ya da buna yönelik etkinliklere yer veren eğitim programlarının hazırlanması öğrencinin akademik gelişimine önemli oranda katkı sağlayacağı ifade edilebilir (Lipman, 2003). Bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde eleştirel ve sorgulayıcı düşünmenin akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği yönündeki bulgulara rastlanmaktadır (Adams, Whitlow, Stover ve Johnson, 1999; Ip, Lee, Chau, Wootton ve Chang, 2000; akt., Tümkaya, 2011). Dolayısıyla hazırlanacak eğitim programlarında öğrencilerin eleştirel ve sorgulayıcı becerileri kazanabilmeleri için, öğrenme ve öğretme süreci içinde öğrenciyi aktif kılacak çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanması gerekir. Öğrencinin aktif kılındığı öğrenme ortamları aynı zamanda öğrencinin sınıf içerisinde yaptığı etkinliklere bağlı olarak onun analiz, sentez, değerlendirme ve çıkarım yapma becerileri de geliştirecektir (Bloom, 1956).

Öğrenciyi sınıf içinde aktif kılabilme amacıyla Walker (2003), öğrencinin eleştirel ve sorgulayıcı düşünme becerilerini geliştirmede çağdaş öğretim yöntem ve teknikleri olarak durum çalışmaları, tartışma yöntemleri ve sorgulama tekniklerinin önemine vurgu yapar. Öğrencilere sorgulamanın nasıl yapılması gerektiğinin mantığı kazandırılmalıdır. Bunun içinde sorunun nasıl sorulacağına bağlı olarak onların yorumlama, analiz ve tanımlama gibi zihinsel etkinlikler yapacak eleştirel ve sorgulayıcı düşünme becerilerini kullanmalarının yolu açılabilir. Bu nedenle çağdaş öğretim yöntem tekniklerinde öğrencilerin eleştirel ve sorgulayıcı düşünme becerilerini geliştirebilecek tekniklerin kullanılması oldukça önemlidir. Bu araştırmaya konu olan soru topları tekniği de bu anlayışla geliştirilen bir tekniktir.

Öğrencilerin soru sormaları eğitim öğretim faaliyeti içerisinde konuların anlaşılması, anlatılan konunun derinleştirilmesi, dersin öğrenci merkezli bir anlayışla işlenmesi açısından da önemlidir. Geliştirilen soru topları tekniğinin amacı soru sormakta çekince gösteren, derslerde veya güncel bir konuda problem yaşayan öğrencileri, bir sorgulama faaliyetine yöneltmek ve bunlara bir çözüm bulabilmektir. Bu anlamda cevabı aranan soru, çocuklara başlangıçta çekinmeden soru sorma cesareti, sonrasında anlamlı ve derin kavrayış gerektiren sorular sorma becerisinin nasıl sağlanabileceği sorusudur. 2005 yılında yapılandırıcı eğitim

anlayışına geçilmesine karşın derslerin öğretmen merkezli anlayıştan öğrenci merkezli anlayışa tam olarak geçemediği tartışılmaktadır. Öğretmenler, ders kitaplarında konu sonunda geçen soruları sormakta ve öğrencilerden belirli standart cevaplar beklemek şeklinde bir soru cevap yöntemi devam etmektedir. Olması gereken ise; öğrencinin işlenen dersi hayatla ilişkilendirmesi ve bu ilişkilendirme aşamasında yaşadığı anlamlandırma sorunlarını öğretmen ve arkadaşlarına soru sormak yoluyla aşmak olmalıdır.

Konuyla ilgili bir başka husus, sorgulayıcı düşünmenin ve soru sorma alışkanlığının öğrencilerin akademik başarısı üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğudur. Wolman'a göre başarı (1973), istenilen bir sonuca ulaşma yönünde bir ilerlemedir. Başarı bu kadar geniş bir biçimde tanımlanmasına karşın, eğitimde başarı denildiğinde, genellikle okulda okutulan derslerde geliştirilen ve öğretmenlerce takdir edilen notlarla, test puanlarıyla ya da her ikisi ile belirlenen beceriler veya kazanılan bilgilerin ifadesi olan "akademik başarı" kastedilmektedir (Carter ve Good,1973: Akt: Memduhoğlu ve Tanhan, 2013; Keskin ve Sezgin, 2009 ). Akademik başarı, bireyin psikomotor ve duyuşsal gelişiminin dışında kalan, bütün program alanlarındaki davranış değişmelerini ifade eder (Erdoğan, 2006). Başarının bireylerin okul yaşamı üzerinde önemli bir yerinin olduğu söylenebilir. Başarıyı tadan ve yakalayan bireyler daha çok çalışmaya ve yoğunlaşmaya motive olmaktadır. Bireylerin bilişsel kapasitelerini kullanmada ve geliştirmede isteksizlikleri başarıyı etkiler. Başarı konusunda özgüvenini kaybedenler, yetenekleri olsa bile başarısız olurlar (Bandura, 1982: Akt: Keskin ve Sezgin, 2009).

Sorgulayıcı ve eleştirel düşünme, öğrencilerde irdeleyici ve bilimsel bir bakış açısı geliştirir. Öğrencilerin süreçte aktif olmaları, özgür bir ortamda her türlü sorunun sorulabilmesi, sonrasında bunun getireceği anlamlı ve derin kavrayış gerektiren sorular sormalarına katkı sağlar. Bu durum, öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri, özgüven duygusu geliştirmeleri ve akademik başarıları üzerinde de etkili olabilir. Özgür düşüncenin eğitim kurumlarında yaygınlaşmasında sorgulayıcı düşünme, soru sorma, öğrencilerin kendini özgür hissetmeleriyle doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin derslerde eleştirel ve sorgulayıcı bir tutumla derse katılmaları, ders esnasında anlamadıkları yerleri sormaları eğitimin kalitesini ve öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci iletişimini artıracığı söylenebilir. Eğitimde dönüt, öğrencilerin derslerde işlenen konuları anlayıp anlamadıklarını öğrenmede önemli bir yer tutar. Öğrencilerin anlatılan konularla ilgili derslerde soru sormaları, dönüt sağlarken, aktarılan bilgilerin ne düzeyde kavranmış olduğu üzerine de bilgi verir. Öğrenciler tarafından sorulan sorular ders esnasında anlaşılamayan yerlerin açığa çıkması ve bunların anlaşılması ve öğrencilerin bilgiyi yapılandırmaları açısından önemlidir.

Öğretim sürecinde daha çok öğretmenin ne tür sorular sorduğu ya da sorması gerektiği üzerinde durulurken, öğrencilerin soru sormaları üzerinde çokta durulmaması bu çalışmayı daha da anlamlı kılmıştır. Bu bağlamda geliştirilen soru topları tekniğinin, öğrencilerin kimseden çekinmeden aklına gelen her türlü soruyu sormalarına, sonrasında derin bir kavrayış gerektiren analiz ve sentez basamağı düzeyinde soruların sorulmasını sağlayarak dersin anlaşılmayan noktalarının açığa çıkmasına katkı sağlayabilir. Bu teknikle öğrencilerin derse hazırlık yapmaları sağlanarak, anlamlı sorularla derse önemli katkılar sunulabilir. Bu tekniği önemli kılan bir diğer unsur ise öğretmenin nasıl soru soracağından çok öğrenciye soru sordurma ve dersin öğrenci merkezli bir anlayışla işlenmesine katkı sunma potansiyelidir.

## Amaç

Bu araştırmanın iki temel amacı vardır: Birincisi, sorgulayıcı ve eleştirel düşünmeyi ve soru sorma becerisini geliştirmeye yönelik yeni bir teknik (soru topları tekniği) geliştirmek, ikincisi geliştirilen bu tekniğin öğrencilerin soru sorma becerisi ve akademik başarısı üzerindeki etkisini belirlemektir. Araştırmada bu genel amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Deney grubunda soru topları destekli konu işlendikten sonra öğrencilerin sorduğu soru sayısında ve soru soran öğrenci sayısında kontrol ve deney grupları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. Deney ve kontrol gruplarında uygulama öncesi ve sonrasında öğrencilerin soru sorma davranışları arasında ilişki var mıdır?
3. Deney grubundaki soru sayısı artış oranı ile kontrol grubundaki artış oranı arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney ve kontrol gruplarında uygulama öncesinde soru sormayıp uygulama sonrası soru soran öğrenci oranları anlamlı olarak değişmekte midir?
5. Deney grubunda soru topları destekli konu işlendikten sonra öğrencilerin akademik başarıları kontrol ve deney gruplarında anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

## 2. YÖNTEM

Araştırmanın modeli, çalışma grubu, geliştirilmeye çalışılan tekniğin özellikleri, uygulama süreci ve verilerin çözümlenmesine aşağıda yer verilmiştir.

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, ön test son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır (Arseven, 1993; Karasar, 2003). Bu desen eğitim ve psikolojide çok sık kullanılan deneysel desenlerden biridir. Deney ve kontrol grubu seçkisiz olarak belirlenir. Daha sonra iki grupta yer alan deneklerin, uygulama öncesinde bağımlı değişkenle ilgili ölçümleri alınır. Uygulama sürecinde ise etkisi test edilen deneysel işlem deney grubuna verilirken kontrol grubuna verilmez. Son olarak gruplardaki deneklerin bağımlı değişkene ait ölçümleri aynı araç kullanılarak tekrar elde edilir. Ön test son test kontrol gruplu desen, aynı zamanda ilişkisiz bir desen niteliğine sahip olduğundan karışık desen olarak sayılır (Howitt, 1997, akt. Büyüköztürk ve ark., 2011). Desenin simgesel gösterimi aşağıda gösterilmiştir.

Grup	Random	Ön test	İşlem	Son test
D	R	O1	X	O3
K	R	O2		O4

Araştırma ortaokulda ikisi altıncı sınıf ikisi sekizinci sınıf olmak üzere dört şube üzerinde yapılmıştır. Biri altıncı sınıf, diğeri sekizinci sınıf olmak üzere iki şube kontrol grubu, iki şube de deney grubu olacak şekilde seçkisiz (random) olarak belirlenmiştir. İki hafta boyunca ön test uygulanmış, daha sonra dört haftalık sadece deney grubuna işlem yapılmış ve son aşamada iki hafta boyunca son test yapılmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırma Şırnak'ın Cizre ilçesinde Ahmed-i Hani Ortaokulunda bulunan dört sınıf üzerinde yapılmıştır. Bu sınıflardan ikisi altıncı sınıf, ikisi sekizinci sınıftır. Biri altıncı sınıf,

diğeri sekizinci sınıf olmak üzere toplam iki şube (6/A, 8/F) deney grubunu, iki şube de kontrol grubunu (6/B, 8/H) oluşturmuştur. Şubeler gruplara seçkisiz (random) olarak atanmıştır. Deney grubunda yer alan 6/A şubesinin öğrenci sayısı 33, 8/F şubesinin öğrenci sayısı 24'tür. Kontrol grubunda yer alan 6/B şubesinin öğrenci sayısı 34, 8/H şubesinin öğrenci sayısı 19'dir. Altıncı sınıfların iki şubesinde sosyal bilgiler dersinde, sekizinci sınıflarda ise Türkçe dersinde aynı öğretmenler tarafından uygulama yapılmıştır. Uygulama, sosyal bilgiler dersinde "Ülkemiz ve Kaynakları ile Ülkemiz ve Dünya" ünitelerinde, Türkçe dersinde "cümlede anlam, imla ve noktalama" konularında yürütülmüştür.

### **Soru Topları Tekniği**

Geliştirilen öğretim tekniği, öğretmen ve program merkezli geleneksel anlayış yerine bilginin yapılandırılmasını amaçlayan öğrenci merkezli, konuları ilgi çekici ve kolay hale getiren anlayışı esas almaktadır. Bu anlamda çocukların bilişsel becerilerini program çerçevesinde kullanmaları hedeflenmiştir. Geliştirilen teknik soru topları tekniği olarak adlandırılmıştır. Tekniğin uygulaması iki hafta ön test, dört hafta uygulama ve iki hafta son test uygulamaları şeklinde toplam 8 hafta sürmüştür. Dört haftalık uygulama esnasında tekniğin uygulanma şekli, geliştirilen tekniğin temel özellikleri ve uygulama süreçleri aşağıda açıklanmıştır:

İçerisine her hafta anlatılacak konu ile ilgili soruların bulunduğu soru topları hazırlandı. Bu soru toplarının bazılarında konu ile ilgili soru bulunurken bazılarında "şimdi sıra sende, sorunu sor bakalım" ifadesinin yazıldığı kâğıtlar kondu. Sınıftaki öğrenci sayısı kadar dolu ve boş soru topları bez bir torbanın içerisine kondu. Dolu ve boş soru topları oranı her hafta aşağıdaki gibi değiştirildi.

*Birinci hafta*, öğrenci sayısı kadar olan topların %80'i içinde konu ile ilgili sorunun olduğu dolu top, %20'si ise boş olacak şekilde ayarlandı. Konu işlendikten sonra her öğrenci torbadan bir top çekerek içinden çıkan soruyu okuyarak cevaplıyor. İçinden soru çıkmayan boş topu çeken öğrenciler 'şimdi sıra sende sorunu sor bakalım' ifadesine uygun olarak sınıfa konu ile ilgili bir soru soruyor. *İkinci hafta*, soru toplarının %70'i dolu, %30'u boş; *üçüncü hafta*, soru toplarının %50'si dolu %50'si boş; *dördüncü hafta*, soru toplarının %20'si dolu %80'i boş tutuldu.

İlk haftalarda dolu topların içine öğrencilerin aklına kolayca gelebilecek sorular yazılmadı. Böylelikle boş topları çeken öğrencilerin akla gelebilecek basit soruların öğrenciler tarafından rahatça sorulması amaçlandı. Sonrasında analiz sentez ve değerlendirme boyutlarında soruların öğrenciler tarafından sorulmasına zemin hazırlandı. Topların büyüklüğü soruların zorluğu ile ilişkilendirildi. Buna göre büyük toplarda konuya ilişkin görece daha zor sorular yer aldı. Öğrenciler, konuyla ilgili zor soruları çözmeleri, yani torbadan büyük topları çekmeleri yönünde yöreklendirildi. Konulara başlarken, öğrencilerin dikkatini çekmek ve ne tür sorulara cevap aranacağını hissettirmek amacıyla, öğrencilere torbadan birkaç top çektiler ve topu çeken öğrenciler tarafından sınıfa sorular yöneltildi. Konunun sonunda bütün konuyu kapsayacak türden soruların ve boş topların olduğu soru topları torbası sınıfta dolaştırıldı. İsteyen öğrenci torbadan bir top çeker. Topu çeken öğrenci soruyu sessizce okur, kendisi veya sınıfın tamamı cevaplayacaksa soru seslice okunur. Önce kendisi soruyu cevaplamaya çalışır sonrasında isteyen öğrenci soruyu cevaplamak isteyebilir. Soru topunun boş çıkması durumunda öğrenci sınıfa, konuyla ilgili bir soru yöneltmek zorundadır. Soru topu dolu çıkarsa ve öğrenci, soruyu yanıtlamayacağını düşünüyorsa soruyu kapatır ve bildiğini düşündüğü bir arkadaşına soru topunu atar. Kendisine top atılan öğrenci soruyu cevaplar. Soruyu öncelikle kendisi veya fırlattığı kişinin cevaplaması sınıfça makbul görülür. Amaç öğrencinin bilemediği soruyu kendisinin cevaplamasını veya doğru kişiye yöneltebilmesini sağlamaktır. Soru topu boş çıkarsa öğrenci konuyla ilgili kendisi



anamlı bir soru sorar. Bununla öğrencinin soru sorma becerisi kazanması hedeflenir. Öğrencinin sorduğu soru analiz sentez düzeyinde olması durumunda öğrenci “alkışlanır ve çok güzel soru sordun” şeklinde pekiştirildi. Bu yolla öğrencilerin üst düzey düşünme becerisi gerektiren sorular sormaları hedeflendi.

### **Verilerin Toplanması ve Uygulama Süreci**

Çalışmanın uygulanması ve verilerin toplanması sürecinde aşağıdaki işlem basamakları izlenmiştir.

- Araştırma sırasında yapılan çalışmaların planlanması aşamasında işlem-zaman çizelgesi hazırlandı.
- Okul müdüründen uygulama konusunda izin alındı. Uygulama yapacak öğretmenlerle ve okul yöneticileriyle görüşme yapılarak gereksinim analizi yapıldı.
- Okulda diğer zümre öğretmenlerle (Türkçe ve sosyal bilgiler dersleri) görüşülerek, yürütülen uygulama zümre kararı haline getirildi.
- Konu başlıkları belirlendi ve konular program akışı içerisinde seçildi.
- Konuyla ilgili öğrencilere kazandırılmak istenen hedef davranışlar belirlendi. Bilişsel duyuşsal ve psikomotor hedeflerin bilişsel yönleri Bloom taksonomisine göre düzenlendi.
- Bloom’un bilişsel alan hedeflerine yönelik ortaya koyduğu aşamalılık ilkesine yönelik içerik analiz çizelgesi ve aşamalılık ilkesi çizelgesi hazırlandı.
- Eğitim durumuna ilişkin olarak günlük ders planları hazırlandı ve yapılacak etkinlikler zaman kavramı göz önünde bulundurularak düzenlendi.
- İşlenecek üniteye yönelik uzman görüşüne dayalı bir başarı testi hazırlandı. Testler uygulamadan önce (ön test) ve sonra (son test) olarak uygulandı.
- Konunun işlendiği dört haftalık süreçten önceki iki hafta boyunca öğrencilere haber verilmeden öğrencilerin sorduğu soru sayıları belirlendi (uygulama öncesi soru sayısı). Dört haftalık uygulamadan sonra iki hafta süresince de öğrencilerin sorduğu soru sayıları tekrar belirlendi (uygulama sonrası soru sayısı)
- Deneysel grubunu oluşturan sınıflarda normal programın yanında geliştirilen soru topları tekniği, kontrol grubunu oluşturan sınıflarda bu tekniği içermeyen normal program uygulandı.

Araştırma kapsamında ayrıca uygulamadan sonra uygulamayı yürüten iki öğretmenle geliştirilen tekniğin etkililiği konusunda görüşme yapılmıştır.

### **Verilerin Çözümlemesi**

Uygulamada elde edilen veriler SPSS ve Minitab istatistik paket programları kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin çözümlemesine; betimsel istatistikler (frekans, yüzde), poisson dağılım gösteren iki bağımsız gruba ait Z-testi (CI for Two-Sample Poisson), T-testi, Ki Kare analizi, korelasyon analizi ve eşleştirilmiş ilişkisiz T-testi analizleri yapılmıştır.

### 3. BULGULAR

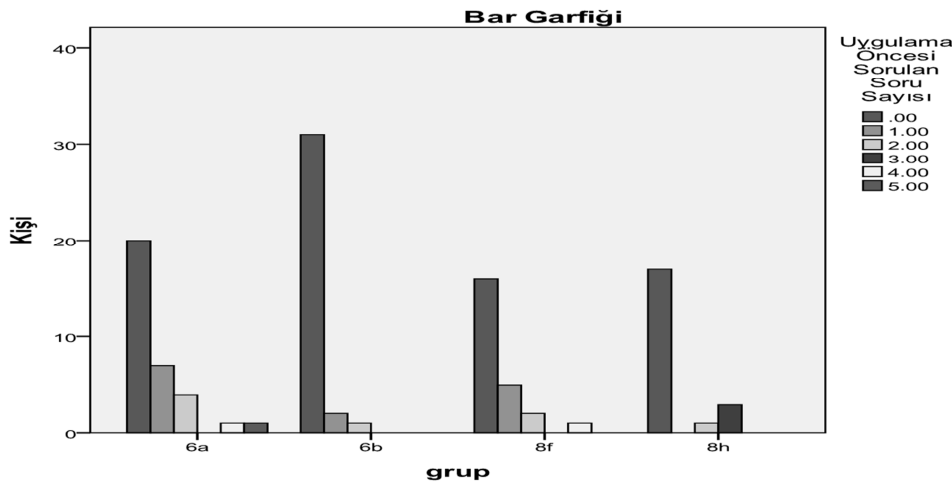
#### Soru Topları Tekniğinin Öğrencilerin Soru Sorma Becerisi Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırmada soru topları tekniğinin soru sorma becerisi üzerindeki etkisi iki açıdan ele alınmıştır: Tekniğin sorulan soru sayısı ve soru soran öğrenci sayısı etkisi. Araştırma kapsamında soru topları tekniğinin uygulanmasından önce kontrol ve deney gruplarında yer alan öğrenciler tarafında sorulan soru sayılarına ilişkin frekans ve yüzdelerin gösterildiği karşılaştırmalı Tablo (Crosstab), Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Uygulama Öncesi Kontrol ve Deney Gruplarında Sorulan Soru Sayısına İlişkin Betimsel İstatistikler (Frekans ve Yüzde Dağılımı)

		Hiç Soru sormayan	1 soru soran	2 soru soran	3 soru soran	4 soru soran	5 soru soran
Deney grubu (6-A)	f	20	7	4	0	1	1
	%	60,6	21,2	12,1	0	3	3
Kontrol grubu (6-B)	f	31	2	1	0	0	0
	%	91,2	5,9	2,9	0	0	0
Deney grubu (8-F)	f	16	5	2	0	1	0
	%	66,7	20,8	8,3	0	4,2	0
Kontrol grubu (8-H)	f	17	0	1	3	0	0
	%	81	0	4,8	14,3	0	0
Toplam	f	84	14	8	3	2	1
	%	75	12,5	7,1	2,7	1,8	0,9

Tablo1’de görüldüğü gibi uygulama öncesindeki iki hafta boyunca öğrencilerin büyük çoğunluğu derste hiç soru sormamıştır. Hiç soru sormayan öğrencilerin oranı %75’tir. Soru soranların çoğu da iki hafta süresince bir ya da iki soru sormuştur. Bu durum, öğrencilerin soru sorma becerilerinin oldukça zayıf olduğunu göstermektedir. Tablo 1’de verilen ve betimlenen bu veriler aşağıdaki bar grafiğinde de daha açık şekilde görülebilmektedir.



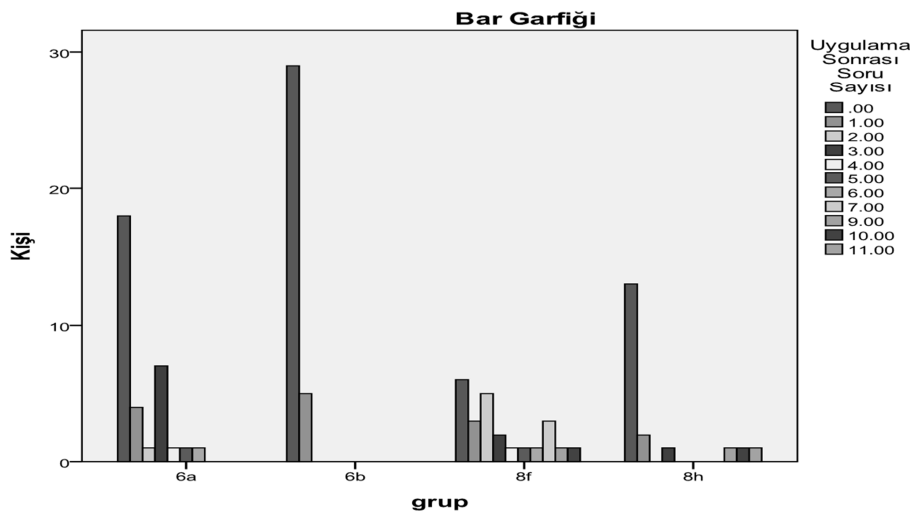
**Grafik 1.** Uygulama Öncesi Sorulan Soru Sayısına İlişkin Bar Grafiği

Soru topları tekniğinin uygulanmasından sonra öğrencilerin soru sorma davranışlarındaki değişimi gösteren *sordukları soru sayılarına* ilişkin frekans ve yüzdelerin gösterildiği karşılaştırmalı tablo (Crosstab) Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Uygulama Sonrası Kontrol ve Deney Gruplarında Sorulan Soru Sayısına İlişkin Betimsel İstatistikler (Frekans ve Yüzde Dağılımı)

		Hiç Soru sormayan	1 soru soran	2 soru soran	3 soru soran	4 soru soran	5 soru soran	6 soru soran	7 soru soran	9 soru soran	10 soru soran	11 soru soran
Deney grubu (6-A)	f	18	4	1	7	1	1	1	0	0	0	0
	%	54,5	12,1	3	21,2	3	3	3	0	0	0	0
Kontrol grubu (6-B)	f	29	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	%	85,3	14,7	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Deney grubu (8-F)	f	6	3	5	2	1	1	1	3	1	1	0
	%	25,0	12,5	20,8	8,3	4,2	4,2	4,2	12,5	4,2	4,2	0
Kontrol grubu (8-H)	f	13	2	0	1	0	0	0	0	1	1	1
	%	68,4	10,5	0	5,3	0	0	0	0	5,3	5,3	5,3
<b>Toplam</b>	f	66	14	6	10	2	2	2	3	2	2	1
	%	60	12,7	5,5	9,1	1,8	1,8	1,8	2,7	1,8	1,8	9

Tablo 2 de görüldüğü gibi tekniğin uygulandığı deney guruplarında soru sorma sayısında kontrol grubuna oranla belirgin bir artış yaşanmıştır. Deney grubunu oluşturan altıncı sınıfta (6/A) hiç soru sormayan öğrencilerin oranı önemli oranda azalırken, bu azalma sekizinci sınıfta (8/F) çok daha büyük orandadır. Nitekim 8-F sınıfta uygulama öncesinde öğrencilerin yaklaşık yüzde 67'si hiç soru sormamışken bu oranın tekniğin uygulanmasından sonra yüzde 25'e düştüğü görülmektedir. Başka bir ifadeyle 8-F sınıfında uygulama öncesi 16 öğrenci hiç soru sormamışken, uygulama sonrası bu sayının 6'ya düştüğü görülmektedir. Ayrıca deney grubunda uygulama öncesinde en fazla 5 soru sorulurken, uygulama sonrasında bu sayı 10'a kadar çıkmıştır. Kontrol grubundaki altıncı ve sekizinci sınıflarda ise hiç soru sormayan öğrencilerin oranındaki azalma çok daha azdır. Kontrol grubunda uygulama sonrasında 9, 10, 11 soru soran öğrenciler bulunması yanıltıcı olabilir. Nitekim bu kadar yüksek sayıda soru soran öğrenci olmasında karşın, soru soran öğrenci sayısında bu kadar artış görülmemektedir. Başka bir ifadeyle öğrencilerin büyük çoğunluğu yine soru sormamıştır. Dolayısıyla uygulama sonrasında çok soru soran üç öğrenci (H181, H191, H199), uygulama öncesinde de soru soran ve soru sorma becerisi olan öğrencilerdir. Kontrol grubundaki diğer öğrencilerin çoğunluğunda soru sorma davranışı gözlenmemiştir. Oysa deney grubunda uygulama sonrasında soru soran öğrenci yelpazesi oldukça genişlemiş, hiç soru sormayan öğrenci sayısı önemli oranda azalmış, öğrencilerin büyük çoğunluğu soru sormaya başlamıştır. Uygulama sonrasında deney ve kontrol gruplarındaki soru sorma sayısı aşağıdaki bar grafiğinde de daha çık şekilde görülebilmektedir.

**Grafik 2.** Uygulama Sonrası Sorulan Soru Sayısına İlişkin Bar Grafiği

Deney grubunda soru topları tekniğinin uygulanmasından önce ve sonra öğrenciler tarafından sorulan soru sayıları ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin poisson dağılım gösteren iki bağımsız gruba ait Z-testi (CI for Two-Sample Poisson) sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3.** Deney grubunda Soru Topları Tekniğinin Uygulanmasından Önce ve Sonra Sorulan Soru Sayılarındaki Değişimin Anlamlılığına İlişkin Poisson Dağılım Gösteren İki Bağımsız Gruba Ait Z İstatistik Testi

Değişken	N	Sorulan Soru Sayısı	$\bar{X}$	Fark	Aralık	P
Uygulama Öncesi Soru Sayısı	57	37	0.65	-1.39	-1.81 / -0.96	.000
Uygulama Sonrası Soru Sayısı	57	116	2.04			

Tablo 3 incelendiğinde deney grubunda uygulama öncesinde öğrenciler tarafından 37 soru sorulurken, uygulama sonrasında 116 sorunun sorulduğu görülmektedir. 79 soruluk büyük bir artışın olduğu görülmektedir. Uygulama öncesinde öğrenci başına yarım sorudan biraz fazla soru sorulurken, uygulama sonrasında öğrenci başına iki sorudan biraz fazla soru sorulduğu görülmektedir. Uygulama öncesi ile uygulama sonrası soru ortalaması arasındaki fark yaklaşık 1,4 soru civarındadır. Deney grubunda uygulama öncesi ve uygulama sonrasında sorulan soru sayıları ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak çok anlamlıdır.

**Tablo 4.** Kontrol Grubunda Soru Topları Tekniğinin Uygulanmasından Önce ve Sonra Sorulan Soru Sayılarındaki Değişimin Anlamlılığına İlişkin Poisson Dağılım Gösteren İki Bağımsız Gruba Ait Z İstatistik Testi

Değişken	N	Sorulan Soru Sayısı	$\bar{X}$	Fark	Aralık	P
Uygulama Öncesi	55	15	0.27	-0.48	-0.75 / -0.21	.001
Uygulama Sonrası	57	40	0.75			

Tablo 4 incelendiğinde kontrol grubunda uygulama öncesinde öğrenciler tarafından 15 soru sorulurken, uygulama sonrasında 40 sorunun sorulduğu görülmektedir. 25 soruluk artışın olduğu görülmektedir. Uygulama öncesi öğrenci başına sorulan soru sayısı 0,3 sorudan uygulama sonrasında 0,7'ye yükseldiği görülmektedir. Uygulama öncesi ve sonrası soru sayısı arasındaki artış yaklaşık 0,4 civarındadır. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Aşağıda tablo 5'te uygulama sonrası deney ve kontrol grupları sorulan soru karşılaştırılması yapılmıştır.

Tablo 3 ve tablo 4'te görüldüğü gibi, uygulama öncesinde ve sonrasında soru sayısı hem deney grubunda, hem de kontrol grubunda artmış ve bu artış istatistiksel olarak anlamlıdır. Ancak deney grubundaki ortalama artış miktarı, 1,39 iken kontrol grubunda 0,48' düzeyindedir. Deney grubundaki artış oranı görece daha fazladır. Bu artış miktarının, kontrol grubundaki artış miktarına göre anlamlı olup olmadığını belirlemek yani iki ortalama farkı karşılaştırmak için aşağıdaki Z testi yapılmıştır.

$$z = \frac{\hat{p}_1 - \hat{q}_2}{\sqrt{\hat{p} \cdot \hat{q} \cdot \left( \frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right)}} = \frac{0,91}{\sqrt{0,033}} = 5,00$$

Analiz sonucunda elde edilen  $Z=5,00$  değeri,  $\alpha=.05$  değerinden büyük olduğu için, iki grubun artış oranları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Buna göre deney grubunda uygulama öncesi ve sonrası sorulan soru sayısındaki artış miktarı, kontrol grubundaki artış miktarına göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. İki grup arasındaki bu farkın dört haftalık süreçte deney grubuna uygulanan soru topları tekniğinden kaynaklandığı söylenebilir. Bu bulguya göre, geliştirilen soru topları tekniğinin öğrencilerin soru sorma davranışlarını artırdığı, sorgulayıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

Araştırmada uygulama öncesi ve sonrası sorulan soru sayısındaki değişimin yanında soru soran öğrenci sayısındaki değişime de bakılmıştır. Deney ve kontrol gruplarında soru topları tekniğinin uygulanmasından önce ve sonra *soru soran öğrenci sayısındaki değişimi* görmek için SAS programı kullanılarak analiz yapılmıştır. Bunun için deney ve kontrol gruplarında uygulama öncesi soru sormadığı halde uygulama sonrasında soru soran öğrenci oranları z istatistiği karşılaştırılmıştır. Bu analize ilişkin veriler Tablo 5’te gösterilmiştir.

**Tablo 5.** Deney ve Kontrol Gruplarında Uygulama Öncesinde Soru Sormayıp Uygulama Sonrası Soru Soran Öğrenci Oranlarının Karşılaştırılması

Grup	N	Uygulama Öncesinde Hiç Soru Sormayan Öğrenci Sayısı	Soru Sormayanlar İçinde Uygulama Sonrası Soru Soran Öğrenci Sayısı	Değişim Oranı (%)	Z	P
Deney Grubu	57	36	18	50	3.90	0.000
Kontrol Grubu	55	48	6	12		

Tablo 5’te görüldüğü gibi uygulama öncesinde deney grubunda 36 öğrenci hiç soru sormazken uygulama sonrasında bu öğrencilerin 18’i soru sormuştur. Kontrol grubunda ise ön test sonucuna göre hiç soru sormayan öğrenci sayısı 48 iken son test sonuçlarına göre bunlardan altısı soru sormuştur. Buna göre deney grubunda soru sormayan öğrencilerin %50’si uygulama sonrasında soru sormaya başlarken, bu oran kontrol grubunda %12 düzeyinde kalmıştır. Oranlar arasındaki bu değişimin karşılaştırıldığında bu farklılaşmanın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre soru topları tekniği soru sormayan öğrencilerin soru sorma davranışlarını anlamlı şekilde artırdığı söylenebilir ( $Z=3,90$ ;  $P<.05$ ).

Aynı şekilde uygulama öncesi ve sonrasında (öntest-sontest) öğrencilerin soru sorma davranışları arasındaki ilişki Ki Kare ( $X^2$ ) testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 6’da ve Tablo 7’de gösterilmiştir.

**Tablo 6.** Deney Grubunda Uygulama Öncesi ve Sonrası (Öntest-Sontest) İlişkiye İlişkin Ki Kare Testi Sonuçları

		Uygulama Sonrası (sontest)			$X^2$	P
		Soru Sormayan	Soru Soran	Toplam		
Uygulama Öncesi (öntest)	Soru Sormayan	18	18	36	2.50 .114	
	Soru Soran	6	15	21		
	Toplam	24	33	57		

Tablo 6’da görüldüğü gibi deney grubunda uygulama öncesinde (öntest) soru sormayan 36 öğrenciden 18’i uygulama sonrasında (sontest) soru sormuştur. Ki Kare analizine göre öntest ve sontest arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir. Buna

göre sontestteki değişim öntestten bağımsızdır. Başka bir ifadeyle uygulamadan önce (öntest) soru soran öğrenci sayısı, uygulama sonrası (sontest) için belirleyici değildir. Dolayısıyla sontestte soru soran öğrencilerin oranı öntestten bağımsız olarak değişmektedir. Bu değişimin uygulanan soru topları tekniğinden kaynaklandığı söylenebilir.

**Tablo 7.** Kontrol Grubunda Uygulama Öncesi ve Sonrası (Öntest-Sontest) İlişkiye İlişkin Ki Kare Testi Sonuçları

		Uygulama Sonrası (sontest)			$X^2$	p
		Soru Sormayan	Soru Soran	Toplam		
Uygulama Öncesi (öntest)	Soru Sormayan	42	6	48	13.26	.000
	Soru Soran	2	5	7		
	Toplam	44	11	55		

Tablo 7'ye göre ise kontrol grubunda uygulama öncesinde (öntest) soru sormayan 48 öğrenciden altısı uygulama sonrasında (sontest) soru sormuştur. Ki kare analizine göre öntest ve sontest arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır. Buna göre sontestte soru sorma durumu, öntestteki soru sorma eğilimine bağlı olarak bir değişim göstermiştir. Dolayısıyla öntestteki durum son testte de devam etmiştir. Bu bulgulara göre deney grubunda uygulanan soru topları tekniğinin soru sormayan öğrencilerin soru sorma eğilimini artırdığı, sorgulama davranışlarını geliştirdiği söylenebilir.

#### **Soru Toplari Tekniğinin Öğrencilerin Akademik Başarısı Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular**

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilere uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında uygulanan akademik başarı testlerine (öntest, sontest) ilişkin betimsel istatistikler ve öntest ile sontest arasındaki değişime ilişkin korelasyon değerleri Tablo 8'de verilmiştir.

**Tablo 8.** Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası akademik başarılarına (öntest, sontest) ilişkin betimsel istatistikler ve öntest ile sontest arasındaki değişime ilişkin korelasyon değerleri

Grup	Kategori	N	$\bar{X}$	Ss	Fark	R	P
Deney	Uygulama Öncesi	51	32.90	17.446	-22,020	.749	.000
	Uygulama Sonrası	51	54.92	17.641			
Kontrol	Uygulama Öncesi	40	22.33	15.430	-20,525	.417	.007
	Uygulama Sonrası	40	42.85	15.239			

Tablo 8 incelendiğinde deney grubunda ön test ve son test akademik ortalamaları arasındaki farkın -22,020 olduğu ve bu iki test arasındaki korelasyonun yüksek ve ( $r=0,749$ ;  $p<.05$ ) anlamlı olduğu görülmektedir. Bu da ön test ve son test arasında yüksek düzeyde pozitif ilişkinin olduğunu göstermektedir. Tabloya göre kontrol grubunda ilk ve son test akademik ortalamaları arasındaki farkın ise -20,525 olduğu ve bu iki test arasındaki korelasyonun yaklaşık %42 olduğu ve bu ilişkinin ( $r=0,417$ ;  $p<.05$ ) anlamlı olduğu görülmektedir. Bu da ön ve son test arasında orta düzeyli bir değişim ilişkisinin olduğunu göstermektedir. Deney ve kontrol gruplarında öntest ile sontest arasındaki değişimin anlamlılığına ilişkin yapılan t testi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

**Tablo 9.** Deney ve kontrol grupları öntest ile sontest ortalamaları arasındaki değişime ilişkin t testi sonuçları

Grup	İşlem	N	$\bar{X}$ (Fark)	ss	En Düşük	En Yüksek	Df	t	P
Deney	öntest-sontest	51	-22,020	12,435	-25,517	-18,522	50	-12,646	.000
Kontrol	öntest-sontest	40	-20,525	16,558	-25,820	-15,230	39	-7,840	.000

Tablo 9’da görüldüğü gibi, deney grubunda ilk ve son test akademik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak çok anlamlıdır ( $t_{(50)} = -12,646$ ;  $p < .05$ ). Aynı şekilde kontrol grubunda da ilk ve son test akademik ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ( $t_{(39)} = -7,840$ ;  $p < .05$ )

Görüldüğü gibi her iki grupta da öntest ile sontest arasındaki fark anlamlıdır. Ancak deney grubundaki farklılık görece daha büyüktür. Yani deney grubunda uygulamadan sonraki akademik başarı görece daha çok artmıştır. Deney grubu lehinde olan bu artışın anlamlı olup olmadığını belirlemeye yönelik eşleştirilmiş farklar analizi yapılmıştır. Başka bir ifadeyle deney grubunun öntest ile sontest ortalamaları arasındaki fark ile kontrol grubunun öntest ile sontest ortalamaları arasındaki fark arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin aşağıdaki formül kullanılarak eşleştirilmiş farklar analizi yapılmıştır.

$$t = \frac{Fark(deney) - Fark(kontrol)}{\frac{ss(deney)}{\sqrt{N}} + \frac{ss(kontrol)}{\sqrt{N}}} = \frac{22,020 - 20,525}{\frac{12,435}{\sqrt{51}} + \frac{16,558}{\sqrt{40}}} = 0,34$$

Analiz sonucunda bulunan  $t = 0,34$  değeri, t tablosuna göre değerlendirildiğinde farkın anlamlı olduğu görülmüştür. Buna göre deney grubunda öntest ve son test arasındaki fark, kontrol grubundaki öntest ve sontest arasındaki farka göre anlamlı olarak daha büyüktür. Bu bulguya göre deney grubuna uygulanan soru topları tekniği, bu tekniğin uygulanmadığı gruba göre öğrencilerin akademik başarılarında anlamlı düzeyde artış sağlamıştır. Elde edilen bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde geliştirilen soru topları tekniğinin öğrencilerin soru sorma becerilerini geliştirdiği ve akademik başarılarını artırdığı söylenebilir.

### Nitel Görüşmelere İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubunda uygulamayı yürüten Sosyal Bilgiler ve Türkçe öğretmenleriyle tekniğini etkililiğine ilişkin yapılan görüşmelerde öğretmenler geliştirilen ve uygulanan soru topları tekniğinin, sınıfa canlılık getirdiğini, sınıfı monotonluktan kurtardığını, öğrencileri derse hazırlıklı gelmeye yönelttiğini ve öğrencilere işlenen konuyla ilgili soru sorma alışkanlığı kazandırdığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerine göre, öğrencilerin bu sayede dersi daha eğlenceli görmeye başladığı, dersten daha çok keyif aldıkları, derse ve öğretmenlere yönelik sempatinin arttığı, başarılı öğrenciler kadar özellikle başarısı düşük öğrenciler üzerinde daha olumlu etkiler yarattığı belirlenmiştir. Öğretmenler, yöntemin uygulama aşamasının başında öğrencilerin top çekmede isteksizlik gösterdiğini, ancak sonrasında çok istekli davrandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, uygulanan teknik sayesinde öğrencilerin süreçte daha çok aktifleştiklerini, kendilerinin eskisinden daha az yorulmaya başladıklarını, uygulama yaptıkları sınıflarda performanslarının arttığını, okuldaki diğer birçok öğretmenin de takdirini aldıklarını belirtmişlerdir.

#### 4. SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Eğitim sürecinde öğrencilerin sorgulayıcı düşünme ve soru sorma becerisini geliştirmeye yönelik yeni bir teknik (soru topları tekniği) geliştirmeyi ve geliştirilen bu tekniğin öğrencilerin soru sorma becerisi ve akademik başarısı üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan kontrol ve deney grubunun toplamında, yapılan uygulama öncesinde hiç soru sormayan öğrencilerin oranı %75'tir. Bu bulgu öğrencilerin soru sorma eğilimlerinin zayıf olduğunu ortaya koymaktadır. Soru soranların çoğu da iki hafta süresince bir ya da iki soru sormuştur. Ancak deney grubunda dört haftalık ders işleme süresince soru topları tekniğiyle öğrenciler soru sormaya yönlendirildikten sonra, daha önce hiç soru sormayan öğrencilerin büyük çoğunluğunun soru sormaya başladığı ve soru sayısının büyük oranda arttığı belirlenmiştir. Deney grubundaki bu artış, bu tekniğin uygulanmadığı kontrol grubunda dört haftalık ders işleme sürecinden sonra soru soran öğrenci sayısı ve toplam soru sayısı açısından gözlemlenen artıştan anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. İki grup arasındaki bu farkın dört haftalık süreçte deney grubuna uygulanan soru topları tekniğinden kaynaklandığı söylenebilir. Bu nedenle, geliştirilen soru topları tekniğinin öğrencilerin soru sorma davranışlarını artırdığı, sorgulayıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

Geliştirilen soru topları tekniğinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili olduğu ve öğrencilerin başarılarını kontrol grubundaki öğrencilere oranla önemli düzeyde artırdığı belirlenmiştir.

Uygulamayı yürüten öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenler, yöntemin sınıfa canlılık kattığını, dersi monotonluktan kurtardığını, öğrencileri derse hazırlıklı gelmeye ve daha çok soru sormaya yönelttiğini, özellikle başarı düzeyi düşük öğrenciler üzerinde daha olumlu etkiler yarattığını belirtmişlerdir. Bunun yanında öğrencilerin süreçte daha çok aktifleştiklerini, bu sayede kendilerinin eskisinden daha az yorulmaya başladıklarını, uygulama yaptıkları sınıflarda performanslarının arttığını, okuldaki diğer öğretmenlerin de takdirlerini topladıklarını ifade etmişlerdir.

Elde edilen sonuçları bir bütün olarak değerlendirildiğinde geliştirilen soru topları tekniğinin öğrencilerin soruduğu soru sayısında büyük bir artış sağladığı ve soru sorma alışkanlığı olmayan öğrencilerin çoğunu soru sormaya yönelttiği söylenebilir. Ayrıca ders işleme sürecinde bu tekniğin uygulanmasıyla, öğrencilerin akademik başarılarında önemli düzeyde artış sağlanmıştır. Tekniğin ders işleme sürecinde uygulanmasıyla öğrenciler daha çok soru sormaya yöneldiğinden, işlenen konulara ilişkin daha çok dönütler almaları ve aktarılan bilgileri daha iyi kavramalarının beraberinde akademik başarıyı da artırdığı söylenebilir.

Eğitim programlarının öncelik vermesi gereken konuların başında, öğrencilerin eleştirel düşünen, sorgulayan, irdelleyen, doğru bilgiye ulaşmak için çaba harcayan, sorular soran ve cevaplar arayan bir anlayışa sahip öğrenciler yetiştirmek olmalıdır. Bu anlayışa sahip öğrencilerde, özgüven ve başarı duygusunun artacağı, daha sağlıklı bir kişilik gelişiminin sağlanacağı söylenebilir. Bu nedenle doğru bilginin hızlı bir biçimde değiştiği ve aktarılan bilgilerin sorgulamadan kabul ve tasdik edildiği bilgi aktarma evresinin aşıldığı günümüz eğitim anlayışında, bu yeni anlayışa uygun yöntem ve tekniklerin geliştirilmesi ve okullarda derslerin bu anlayışla işlenmesi kaçınılmaz zorunluluk halini almıştır. Artık okulların bu yeni temel işlevine uygun olarak öğretmenlerin öncelikli rolleri; yapılması gereken bilgiyi üretebilen, düşünen, bir zamanın doğrusuna takılıp kalan değil değişen zamanların doğrularını yakalayan öğrencilerin yetişmesine rehberlik yapmak olmalıdır. Bu bağlamda araştırmacılar, karar alıcılar ve uygulayıcı öğretmenler, öğrencilerin eleştirel ve sorgulayıcı düşünme



becerilerini geliştirmeye dönük soru topları tekniği gibi, eğitime yüklenen yeni anlam ve okullara biçilen yeni rollere hizmet edecek yeni yöntem, teknik ve uygulamalara yönelmelidirler.

Soru topları tekniği, gelişen eğitim teknolojileri ve Fatih Projesi kapsamında okullarda oluşturulan teknolojik altyapı göz önüne alındığına, bilgisayar yardımıyla geliştirilecek bir eğitim programına dönüştürülebilir. Böylece geliştirilen teknik, pek çok disipline uyarlanarak yaygınlaştırılabilir. Bu teknik, gerek akıllı tahtalarda gerekse de projeksiyon, bilgisayar vb. teknolojik araçlar yardımıyla kullanımı kolaylaştırılabilir. Geliştirilecek program yoluyla tekniğe, konuya hazırlayıcı sorular, konu sonunda sorulacak sorular, çoktan seçmeli ve yoruma dayalı sorular, cevaba soru bulma ya da soruya seçenekler bulma, doğrudan soru söyleme gibi sekmelerle teknik zenginleştirilebilir. Eğitici oyun şeklinde tasarlanacak program, toplar çeşitli büyüklükte ve topların büyüklükleri ile soruların zorluk düzeyi ve doğru bilindiği durumda alınacak puanın doğru orantılı olarak seçilebildiği şekilde oluşturulabilir. Ayrıca programda soruların zorluk düzeyine göre seviyeler konularak programa aşamalılık katılmak suretiyle zenginleştirilebilir. Bu konuda öğretim teknolojileri uzmanlarının desteği alınabilir.

Öğrencilerin soru sorma becerisini geliştirmeye dönük eğitimcilerin kolayca erişebilecekleri çeşitli teknikler geliştirilebilir. Zengin bir öğrenme öğretme ortamı için öğrencilerin eleştirel, sorgulayıcı bir perspektif kazanacakları bilgisayar tabanlı programlar geliştirilmelidir. Geliştirilen teknikler MEB'in yardımıyla öğretmenlerin kolayca ulaşabilecekleri bir şekilde akıllı tahtalar vb. araçlarda öğretmenlerin kullanımına sunulabilir.

## KAYNAKÇA

- Akinoğlu, O. (2003). Bir eğitim değeri olarak eleştirel düşünme, *Değerler Eğitimi Dergisi*. 1(3), 7-26
- Akyol, H. (1997). Okuma metinlerindeki soruların sınıflandırılması. *Eğitim ve Bilim*. 21,(105), 10-17
- Akyol, H. (2001). İlköğretim okulları 5. sınıf Türkçe kitaplarındaki okuma metinleriyle ilgili soruların analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. 7(2): 169-178.
- Alexander,P.A.,Jetton, T.L. andKulikowich, J.M. (1994), Contrastinginstructionalandstructuralimportance: theseductiveeffect of teacherquestions. *Journal of Reading Behaviour*, 26 (1), 19-45.
- Aydemir, Y., Çiftçi, Ö. (2008). Edebiyat öğretmeni adaylarının soru sorma becerileri üzerine bir araştırma (Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. V,(II),103-115
- Battal, N. (2008). Eleştirel düşünme. <http://iys.inonu.edu.tr/webpanel/dosyalar/840/file/elestirel%20dusunme.doc>. (erişim: 14.08.2013)
- Bloom, B. S. &Kathwohl D. R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: TheClassification of EducationalGoals, by a Committee of CollegeandUniversityExaminers, Handbook I: Cognitive Domain*, New York: Longmans, Gren.
- Erdoğan, Y.M. (2006). Yaratıcılık ile öğretmen davranışları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(17) : 95-106.
- Filippone, M., (1998). *Questioning at theElementary Level*,Kean. KeanUniversity. www.eric.ed.gov (ED 417 431).

- Filiz, S., B. (2004). *Soru Sorma Sanatı*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme, *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi* (TÜBAR). Güz, (32),127-146.
- Kalaycı, N.,Büyükalan, S. (2001). Soru sorma becerisinde ustalaşmak, *Sosyal Bilimler Dergisi*, Mart, (1), 57-69.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*.Ankara: Nobel Yayınlar.
- Keskin. G. Sezgin. B. (2009). Bir grup ergende akademik başarı durumuna etki eden etmenlerin belirlenmesi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 4(10): 3-18
- Kökdemir, D. (2000). Deniz yıldızlarını kurtarmaya çalışanların öyküsü: Eleştirel ve yaratıcı düşünme, *Ege Üniversitesi XI. Ulusal Psikoloji Kongresi*, 19–22 Eylül 2000, İzmir.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*, (Second Edition), UK: Cambridge UniversityPress.
- Memduhoğlu, H. B .Tanhan, F. (2003). Üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen örgütsel faktörler ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, X(I), 106-124.
- Tümkaya, S. (2011). Fen bilimleri öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve öğrenme stillerinin incelenmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (3), 215-234.
- Uysal, A. (1998). *Sosyal Bilimler Öğretim Yöntemlerinin Eleştirel Düşünme Gücünün Geliştirilmesindeki Rolü*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Walker, S. E. (2003). Active learningstrategiestoprometecriticalthinking. *Journal of Athletic Training*. 38 (3): 263-267.



# KURUCU MÜDÜRLERİN OKUL YÖNETİMİ BAĞLAMINDA KARŞILAŞTIKLARI TEMEL YÖNETSEL SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

BASIC ADMINISTRATIVE PROBLEMS AND SOLUTION SUGGESTIONS THAT  
FOUNDING ADMINISTRATORS COME ACROSS IN THE CONTEXT OF SCHOOL  
MANAGEMENT

Cemal AKÜZÜM<sup>1</sup>

## Öz

Bu araştırmanın amacı, yeni açılmakta olan eğitim kurumlarının eğitim ve öğretime hazır hale getirilme sürecinde okul yönetimi bağlamında karşılaşılan temel yönetsel sorunları ve bu sorunların çözümüne yönelik atılabilecek adımları, kurucu müdürlerin görüşlerine dayalı olarak belirlemektir. Fenomenoloji deseninde tasarlanan araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ilindeki resmi okullarda kurucu müdürlük yapan veya yapmış olma ölçütü dikkate alınarak, 2'si araştırma döneminde kurucu müdür olarak görev yapan, 7'si ise daha önce kurucu müdürlük yapanlar olmak üzere toplam 9 kişiden oluşmaktadır. Araştırma verileri, kurucu müdürlerle bireysel olarak yüz yüze yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler ile araştırmacı tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde ise, betimsel analizden yararlanılmıştır. Araştırma bulguları, kurucu müdürlerin yeni açılmakta olan eğitim kurumunun bina ve alt yapısı, bürokratik işlemleri, mal ve hizmet alımına yönelik harcamaları, öğretmen ve yardımcı personel atamaları ve öğrencilerin okula alınması gibi okulun yönetsel işlevlerine yönelik birçok sorunla karşılaştıklarını göstermiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Kurucu müdür, okul yönetimi, yönetsel sorun, çözüm önerisi.

## Abstract

The purpose of this research is to determine the basic administrative problems and solution suggestions for those problems in the process of preparing the new opening schools for education and training according to the views of founding administrators. As taking the criterion of having worked or working as founding administrator in Diyarbakır in 2015-2016 academic year into consideration, working group planned in phenomenology design consists of totally nine people, two of them are founding administrators during the research, seven of them worked as founding administrators before. The research data were collected with semi-structured interview forms developed by researcher by means of face to face interviews made with the founding administrators individually. Descriptive analysis was used in analyzing of the data. The findings of the research shows that founding administrators come across many problems regarding to administrative functions of school such as building and substructure, of new opening educational institutions, bureaucratic procedures, expenses for purchase of goods and services, assignments of teacher and auxiliary staff and registration of the students.

**Keywords:** Founding administrator, school management, administrative problem, solution suggestion.

---

<sup>1</sup> Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı,  
[cemalakuzum@hotmail.com](mailto:cemalakuzum@hotmail.com)

## 1. GİRİŞ

Eğitim sisteminde asıl üretim işlemi okulda yapıldığı için sistemin kilit, stratejik ve vazgeçilmez ögesi okuldur (Aytaç, 2013). Okul, toplumun eğitim kavramı ve hizmetiyle özdeşleştirdiği bir kurum olarak (Açıkalın, 1997), eğitim sisteminin amaç ve ilkeleri doğrultusunda öğrencilere bilgi, beceri ve davranışların kazandırıldığı (Balcı, 2010) sosyal ve açık bir sistemdir (Başaran, 1993). Bu bağlamda, sosyal, açık bir sistem olan eğitim; toplumsal sistemin bir alt sistemidir. Toplumsal sisteme bağlı olan diğer alt sistemler, eğitim sistemini, eğitim sistemi de onları etkiler ve değiştirir. Yani, onların çıktıları eğitimin, eğitimin çıktuları da onların girdi ve işlemleri olabilir (Sönmez, 2003). İnsan ögesinin ağır bastığı okulların (Bursalıoğlu, 1971) bağlı buldukları üst sistemlere bakıldığında mikro bir sistem, fakat içinde barındırdığı öğretmen, öğrenci vb. sistemler göz önüne alındığında makro bir sistemdir. Sistem yaklaşımı açısından okul bütün yönleriyle ve içinde bulunduğu çevreyle devamlı ilişki içinde bulunan tüm bir yapı olarak ele alınmaktadır (Erdem ve Şimşek, 2009).

Bir örgüt olarak okulun örgütsel, yönetsel ve eğitsel amaçları (Başaran, 2008) ile toplumsal, ekonomik ve politik görevleri vardır (Bursalıoğlu, 2010). Bu bağlamda okulların en önemli görevi farklı öğretim basamaklarında, değişik eğitim programları uygulayarak ülkenin ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünü yetiştirmektir (Çinkır, 2010), diğer bir deyişle bir ülkenin geleceğini inşa etmektir (Açıkalın, 1997). Bu nedenle bir bütün olarak eğitim sistemlerinin başarısı açısından okulların işleyişi oldukça önemlidir. Ancak sistem kuramı açısından bakıldığında okul; girdileri, işleme süreci, sonuçları ya da çıktuları açısından diğer örgütlerden farklılaşmaktadır (Şişman ve Turan, 2004). Kendine özgü farklılıkları çerçevesinde okulun etkililiğinden, çevreye uyumunu sağlamaktan, etkin bir biçimde sürekliliğinden (Çelikten, 2004), yani okul örgütünü amaçlarına uygun olarak yaşatmak da, okul yönetiminin görevidir (Bursalıoğlu, 2010).

Eğitim yönetiminin sınırlı bir alana uygulanması olan (Bursalıoğlu, 2010) okul yönetiminin yönetsel amacı, buldukları eğitim kademesinin amaçlarını gerçekleştirmeye dönük olarak eğitim programları, işgören, öğrenci, genel hizmetler ve örgüt geliştirme işlerini etkili biçimde yönetmektir (Akçay ve Başar, 2004). Bu açıdan bakıldığında, eğitim yönetimi sistem ile ilgilenirken, okul yönetimi, okul düzeyinde yoğunlaşan sorunlar ile ilgilenir. Eğitim yönetimi eğitime makro düzeyde, okul yönetimi ise mikro düzeyde bir bakış açısı ile yaklaşır (Erdoğan, 2000). Okul yönetimi, başta okul müdürü olmak üzere okulun yönetim ekibi tarafından uygulanır. Okul yönetiminin önemi ise, aslında yönetimin görevinden doğmaktadır (Bursalıoğlu, 2010).

Etkili ve verimli sonuçlar alınabilecek bir öğretme-öğrenme ortamının oluşturulmasında birçok etkenden söz edilebilir. Ancak etkili eğitimin en belirleyici bileşenlerinden biri, öğretim lideri olarak yöneticilerdir (Topcu ve Aslan, 2009). Okul yöneticileri, eğitim sisteminin işletilmesinden ve sistem içinde yapılan değişikliklerin okullara uygulanmasından birinci derecede sorumlu olmakla birlikte (Aslan ve Yıldırım, 2013; Erdem ve Kıran, 2014), aynı zamanda eğitim örgütlerini şekillendiren, onları kendi yaşam felsefeleri ve gelişime açıklıkları oranında modernleştiren kişilerdir (Dönmez ve Bakır, 2016). Bu bağlamda, okul yöneticilerinin görevi, okuldaki tüm insan ve madde kaynaklarını en verimli bir biçimde kullanarak okulu amaçları doğrultusunda yaşatmaktır (Balcı, 2010; Bursalıoğlu, 2010; Dönmez, 2001). Bütün bu özellikler ortaya koymaktadır ki, yöneticinin yapması gereken görevler, rutin görevler, yazışmalar, formaliteler, bürokratik iş ve işlemlerin çok ötesine taşmaktadır (Akçay ve Başar, 2004).

Açıkalın'ın (1997) ifade ettiği şekliyle, eğitim hizmetinin üretildiği yer olan okul, yöneticisi kadar okuldur. Bu noktada, okulun ayrıcalıklı, etkili ve özel konumu, aynı zamanda

okul yöneticiliğini de ön plâna çıkarmaktadır (Aslan ve Yıldırım, 2004). Ancak, eğitim sistemimizde “meslekte esas öğretmenliktir” sloganının günümüze kadar yaşatılması, okul yöneticiliğinin profesyonel bir meslek olarak görülmesinde ve okul yöneticisi yetiştirme ve geliştirme çabalarını da olumsuz yönde etkilemiştir (Bursalıoğlu, 2010; Turan, 2007b). Türk Eğitim Sisteminde yönetici görevlendirme politikaları bu araştırmanın kapsamı ve tartışmaları dışında olmakla beraber, son on yıllık süre zarfında okullara görevlendirilecek yöneticilere dair sekiz yönetmelik çıkartılmış ve bu yönetmeliklerde de çok sayıda (ör. 13.08.2009 tarihli yönetmelikte 2009-2011 yılları arasında beş kez) ekleme ve değişikliklerin yapıldığı görülmektedir (Süngü, 2012). Eğitim sistemimizde eğitim kurumları yöneticilikleri ikinci görev olarak yürütülmekte ve görevlendirilmeleri de ilgili kanun ve yönetmeliklere ilişkin usul ve esaslarla düzenlenmektedir. Daha önce (en son 4 Ağustos 2013 tarihli yönetmelikte) “Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumu Yöneticileri Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği” adıyla yayımlanan yönetmelik son değişiklikler doğrultusunda (ilk kez 2014 tarihli yönetmelikte) “Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine İlişkin Yönetmelik” ile tüm yönetmeliklerde vurgulandığı şekliyle ikinci görev olan okul yöneticiliği “atama” yerine “görevlendirme” adıyla yürürlüğe girmiştir (MEB, 2013; MEB, 2014).

Daha önce vurgulandığı gibi, okul yönetiminin başında okul müdürü bulunur, yani okul örgütünü okul müdürü yönetir (Balcı, 2014). Okul müdürü ilgili yasaların, eğitim politikalarının ve çağdaş eğitim anlayışının beklentileri doğrultusunda okulu amaçlarına ulaştırmak için kendisine verilmiş olan yetkileri kullanan kişidir (Kaya, 1999). Halen yürürlükte olan ve 6 Ekim 2015 tarih ve 29494 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan “Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine Dair Yönetmelik”te “Müdür, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında müdürlük görevini ikinci görev kapsamında yürütenleri ifade eder.” şeklinde tanımlanmıştır. Araştırmanın odak noktasını oluşturan kurucu müdür ise aynı yönetmelikte, “Kurucu Müdürlüğe Görevlendirme” başlığı altında aşağıdaki şekliyle ifade edilmektedir (MEB, 2015):

*MADDE 29 – (1) Yeni açılmakta olan eğitim kurumlarını eğitim ve öğretime hazır hale getirmek üzere, eğitim kurumunun eğitim ve öğretime açılıp kuruma müdür norm kadrosu verildiği tarihe kadar geçen süre içerisinde yönetim hizmetlerini yürütmek üzere, müdür görevlendirilmesine ilişkin şartları taşıyanlar arasından il millî eğitim müdürünün teklifi üzerine vali tarafından kurucu müdür görevlendirilir.*

İlgili yönetmelik maddesinde kurucu müdürlük, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yeni açılmakta olan eğitim kurumlarını insan ve madde kaynakları açısından eğitim-öğretime hazır hale getirmek için yönetim hizmetlerini yürütmek üzere görevlendirilecek kişileri tanımlamaktadır. Bu görevlendirmenin de müdür görevlendirmesine ilişkin şartları taşıyan yöneticiler veya öğretmenler arasından yapılacağı ve görevlendirme süresi olarak da eğitim kurumunun eğitim-öğretime açılıp kuruma müdür norm kadrosu verileceği tarihe kadar geçerli olacağı açık bir şekilde ifade edilmiştir. Burada anlaşılacağı üzere, kurucu müdürlük görevini üstlenen kişinin görevlendirmesi, kuruma asil müdür görevlendirilinceye kadar devam etmekte ancak, dikkat edilmesi gereken bir diğer konu, kuruma müdür norm kadrosu verildiğinde görevde bulunan kurucu müdür, yönetmeliğin aşağıda açıklanan maddelerinde belirtildiği gibi müdür olarak görevlendirileceklerde aranan özel ve genel şartları taşıyorsa aynı kurumda müdür olarak görevine devam edebileceği gibi, söz konusu şartları taşıyan başka bir öğretmen veya yönetici de bu göreve getirilebilmektedir.

Yukarıda bahsi geçen 2015 tarihli yönetici görevlendirme yönetmeliğinde “kurucu müdür” ifadesinin yer aldığı ilgili yönetmelik maddeleri incelendiğinde; müdür olarak

görevlendirileceklerde aranacak özel şartlar arasında, yönetici olarak en az üç yıl görev yapmış olanların müdür olarak görevlendirilebileceği ve bu yöneticilikler arasında kurucu müdür olarak geçirilen süre dikkate alındığı (Madde 6) gibi, müdürlüğe atanmada kurucu müdür olarak görev yapılan eğitim kurumuna müdür olarak görevlendirme isteğinde bulunanlara ilave beş puanın verileceği (Madde 26) belirtilmiştir. Ayrıca müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısı olarak görevlendirileceklerde aranacak özel şartlar arasında, kurucu müdür olarak görev yapmış olanların bu yöneticiliklere görevlendirmede yapılacak yazılı sınava girmeye hak kazanacakları (Madde 7, Madde 14) hükme bağlanmıştır. Yöneticiliğin görev süresine ilişkin yapılan düzenlemelere göre ise, eğitim sistemimizde yöneticiler dört yıllığına görevlendirilmektedir (Madde 27). Ayrıca bir yönetici, aynı unvanla aynı eğitim kurumunda sekiz yıldan fazla süreyle yönetici olarak görev yapamamaktadır. Ancak kurucu müdürlük kapsamında geçen süreler, dört ve sekiz yıllık sürenin hesabında değerlendirilmemektedir (Madde 28) (MEB, 2015). Böylece, yeni açılmakta olan bir eğitim kurumunun eğitim-öğretime hazırlanması gibi zor bir görevi üstelenecek kurucu müdürlerin yönetici olarak görevlendirilmelerinde birtakım haklarının yasal düzenlemelerle güvence altına alınmaya çalışıldığı söylenebilir.

Dolayısıyla kurucu müdürler, görevlendirilme süresiyle sınırlı olmak koşuluyla, okul müdürlerinin görev ve sorumlulukları dâhilindeki a) eğitim programının yönetimi, b) öğrenci kaynağının yönetimi, c) işgören kaynağının yönetimi, d) genel hizmetlerin yönetimi ve e) parasal kaynağın yönetimi gibi konuların yanında, öğretimi devam eden okullardan farklı olarak ayrıca, yeni açılmakta olan okulların eğitim-öğretime hazırlanmasına yönelik beklentilere cevap verecek nitelikte yönetsel görevleri yerine getirme gibi ek konularla da ilgilenmektedirler. Toplumsal dinamikler bağlamında giderek daha karmaşık bir yapı ve işleyişe bürünen okul örgütünün, etkileşim halinde olduğu üst yönetimlerin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve ailelerin okul ve okul müdürlerine yönelik artan ve farklılaşan beklentileri de göz önüne alındığında, kurucu müdürlerin yönetsel amaçları gerçekleştirme yolunda sorunla karşılaşmaları kaçınılmaz görünmektedir.

Okul yönetimi sürecinde yaşanan sorunlar, alan yazında yapılan çalışmalar doğrultusunda çeşitli açılardan farklı şekillerde sınıflandırılabilir: a) Maddi kaynakların yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar (Aslanargun ve Bozkurt, 2012; Çelikten, 2004; Çinkır, 2010; Demirtaş ve Özer, 2014; Erol, 1995; Gümüşeli, 2009; Korkmaz, 2005; Meşe, 2009; Özer, Demirtaş ve Ateş, 2015; Sarıce, 2006; Şahin, 1996; Turan, Yıldırım ve Aydoğdu, 2012), b) Fiziksel koşulların yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar (Demirtaş, Üstüner ve Özer, 2007; Erol, 1995; Memduhoğlu ve Meriç, 2014; Sarıce, 2006), c) Bürokratik işlemlerden kaynaklanan sorunlar (Aslanargun ve Bozkurt, 2012; Garton ve McIntre, 1978; Griffin, 1993; Hallinger ve Murphy, 1987; Murphy, 1990), d) İşgören kaynağının yönetiminden kaynaklanan sorunlar (Aydemir, 2013; Bıyık, 2014; Çinkır, 2010; Erol, 1995; Gülde, 2007; Meşe, 2009; Turan, 2007) ve e) Öğrenci kaynağının yönetiminden kaynaklanan sorunlardır (Bıyık, 2014; Çinkır, 2010; Turan, 2007). Bu bağlamda, okul müdürlerinin okulu yönetme sürecinde karşılaştıkları bu sorunların, müdürlerin görev ve sorumlulukları ile aynı doğrultuda olduğu söylenebilir.

Sorunlar, eğitim sistemlerinin gelişme dinamizmini yükselten, gelişime yön veren itici güç olarak görülmektedir (Armağan ve Yıldırım, 2015). Dönmez'in (2007) ifade ettiği gibi, yaşamak sorun çözmektir ve okul yöneticisi de okuldaki varlığını sorunların varlığına borçludur. Ancak değişik nitelikteki ve farklı boyutlardaki bu sorunlar, okulu iyileştirme ve geliştirmede öncelikli konulardan biri olan yönetim uygulamalarının ve insan kaynağına dönük faaliyetlerin iyileştirilmesi yönünde engel oluşturabilmektedir (Memduhoğlu ve Meriç, 2014; Şişman, 2007). Dolayısıyla, yönetim süreçlerinde etkinlik ve verimlilik sağlamak

açısından (Baskan ve Aydın, 2000) kurucu müdürlerin yeni açılmakta olan okulların yönetiminde karşılaştıkları temel sorunların ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin belirlenmesi önemli görülmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın temel amacı, yeni açılmakta olan eğitim kurumlarının eğitim ve öğretime hazır hale getirilme sürecinde okul yönetimi bağlamında karşılaşılan önemli yönetsel sorunları ve bu sorunların çözümüne yönelik atılabilecek adımları kurucu müdürlerin görüşlerine dayalı olarak belirlemektir. Bu temel amaç çerçevesinde araştırmada; 1) Yeni açılmakta olan eğitim kurumunun bina ve alt yapısında, 2) Bürokratik işlemlerinde, 3) Mal ve hizmet alımına yönelik harcamalarında, 4) Öğretmen ve yardımcı personel atamalarında, 5) Öğrencilerin okula alınmasında hangi sorunlarla karşılaşıldığının ve çözüm yollarının neler olabileceğinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

## **2. YÖNTEM**

### **Araştırma Deseni**

Araştırmanın deseni fenomenoloji deseni olarak tasarlanmıştır. Fenomenoloji, bireyin bir fenomenle ilgili bilinçli bir deneyimini betimlemesini içerir. Araştırmacı her katılımcının kendi öznel deneyimleriyle oluşturduğu yaşam dünyasına erişmek için çalışır. Fenomenoloji, insanların bireysel olarak ya da grupla yaşadıkları deneyimleri nasıl anlamlandırdıklarını, algıladıklarını ve zihinlerine nasıl transfer ettiklerini, bir fenomeni nasıl algıladıklarını, tarif ettiklerini, nasıl hatırladıklarını, değerlendirdiklerini ve diğer insanlara nasıl bir dil kullanarak aktardıklarını araştırır (Patton, 2001). Bu araştırmada da fenomen olarak, yeni açılmakta olan eğitim kurumlarının eğitim ve öğretime hazır hale getirilme sürecinde okul yönetimi bağlamında karşılaşılan temel yönetsel sorunları ve bu sorunların çözümüne yönelik atılabilecek adımları, kurucu müdürlerin yaşadıkları deneyimler yorumlanarak yansıtılmaya çalışılmıştır.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubu, araştırmanın desenine uygun olarak, kurucu müdürlük yapan veya yapmış olanlar arasından amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan “ölçüt örnekleme” yöntemi ile seçilmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmanın temel ölçütlerini, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı yeni açılan resmi eğitim kurumlarında kurucu müdürlük yapıyor olma veya kurucu müdürlük yapmış olma ölçütleri oluşturmaktadır. Bu temel ölçütler doğrultusunda araştırmada yer alan katılımcılar belirlenirken Diyarbakır’daki resmi eğitim kurumlarında daha önce kurucu müdür olarak görev yapmış 2 yüksek lisans öğrencinin de görüşü alınarak yeni açılan eğitim kurumlarına ilişkin tecrübeleri olan deneyimli kurucu müdürler belirlenmiştir. Belirlenen kurucu müdürler ile telefon görüşmesi yapılarak araştırmanın amacı ve yöntemi hakkında kısaca bilgi verilmiştir. Telefonla görüşme yapılan kurucu müdürlerin tamamı araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul etmişlerdir.

Bu araştırma, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında, Diyarbakır ilindeki resmi okullarda kurucu müdürlük yapan/yapmış 9 katılımcıyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların 9’u da erkek olup, 2’si bir eğitim kurumunda halen kurucu müdür olarak görev yaparken, 7’si ise daha

önce bir eğitim kurumunda kurucu müdür olarak görev yapmış, şuan öğretmen olarak görev yapmaktadır. Mesleki deneyimlerine bakıldığında 4'ü "10 yıl ve daha az" mesleki deneyime sahipken, 4'ü 11-20 yıl ve 1'i de 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahiptir. Bunun yanında araştırmaya katılan kurucu müdürlerin 6'sı lisans öğrenim düzeyine sahipken, 3'ünün ise yüksek lisans öğrenim düzeyine sahip olduğu görülmüştür.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Araştırma verileri, kurucu müdürlerle bireysel olarak yüz yüze yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler ile araştırmacı tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacılara konunun ana çerçevesini belirleyip kendi konuları kapsamında soru sorma olanağı verirken, aynı zamanda görüşme sırasında ortaya çıkabilecek yeni durumlara göre sorular eklemeye fırsat veren esnek bir yapı sunmaktadır (DiCicco-Bloom ve Crabtree, 2006). Araştırmacı, görüşme yaptığı kişinin verdiği cevaplara odaklanarak konu hakkında derinlemesine bilgi edinme fırsatı bulur (Güler, Halıcıoğlu ve Taşkın, 2013). Araştırmada kurucu müdürlerin konuya ilişkin görüşlerini belirlemek üzere araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme soruları araştırmanın amaçları göz önünde bulundurulmak suretiyle, alanyazın taraması ve uzman görüşleri (iki alan uzmanı, bir dil bilimci) doğrultusunda hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formunda yer alan ifadelerin açıklık ve anlaşılabilirliğini kontrol etmek amacıyla, bir kurucu müdür ile ön uygulama yapılmıştır. Alan uzmanları ve ön uygulama neticesinde son şekli verilen görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın amacı hakkında bilgi verilen birinci bölümde ayrıca kurucu müdürlerin cinsiyet, görev türü, mesleki kıdem ve öğrenim durumlarını belirlemeye dönük sorular yer almıştır. İkinci bölümde ise kurucu müdürlerin, 1) Yeni açılan eğitim kurumunun bina ve alt yapısında, 2) Bürokratik işlemlerinde, 3) Mal ve hizmet alımına yönelik harcamalarında, 4) Öğretmen ve yardımcı personel atamalarında, 5) Öğrencilerin okula alınmasında hangi sorunlarla karşılaştıklarını belirlemeye dönük sorular yer almıştır. Ayrıca, kurucu müdürlerin her bir soruna yönelik çözüm önerilerini belirlemek amacıyla her bir sorudan hemen sonra yer alacak şekilde "...sorunlarının giderilebilmesi için çözüm önerileriniz nelerdir?" sorularına yer verilmiştir.

Görüşmelerin tamamı, kurucu müdürlerle önceden iletişime geçilerek, belirlenen tarihlerde araştırmacı tarafından yüz yüze bireysel olarak yapılmıştır. Katılımcılarla görüşme yeri konusunda görüşülmüş, ulaşım kolaylığı, daha sessiz olması, kendilerini daha samimi bir şekilde ifade edebilmeleri gibi katılımcı önerileri doğrultusunda, görüşmeler araştırmacının çalışma ofisinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yaklaşık 55–75 dakika arasında sürmüştür. Araştırmacı görüşmenin başlangıcında, görüşmenin amacını ve nasıl yürütüleceğini kurucu müdürlere açıklamış ve verilerin güvenilir bir biçimde elde edilebilmesi için ses kayıt cihazı ile kaydetme izni istenmiş ancak cihazın kullanılmasından rahatsız olduğunu belirten veya hissettiren katılımcılar olduğu için araçtan vazgeçilerek not alma yoluna gidilmiştir. Görüşmelerin birden fazla ve derinlemesine olması olgunun daha iyi anlaşılmasını sağlar (Krueger ve Casey, 2000). Yeni görüşmelerle daha fazla veri toplamak ve ortaya çıkan kavramların yeterince açıklanması ve bu kavramlar ışığında araştırma konusuna ilişkin yeni boyutların keşfedilmesi amaçlanmaktadır (Aslanargun, 2012). Bu kapsamda araştırma verileri önce yüz yüze yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerle daha sonra katılımcılara ulaştırılan yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır.

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde, betimsel analizden yararlanılmıştır. Bu yaklaşıma göre elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da



sunulabilir. Betimsel analizde görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu tür bir analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu yaklaşım çerçevesinde, araştırmacı tarafından görüşmeler sırasında her bir katılımcının verdiği cevaplar doğrultusunda alınan notlar ile yine aynı katılımcıya ait görüşme formundan elde edilen veriler bilgisayar ortamında hiçbir değişiklik yapılmadan olduğu gibi görüşme formuna dökülmüştür. Böylece her bir katılımcı için ayrı bir formda birleştirilen görüşmelerin tümü tek tek okunarak değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda araştırmacının alt amaçlarından ve görüşme sorularından yola çıkılarak veri analizi için tematik bir çerçeve oluşturulmuştur. Son aşamada ise, kurucu müdürlerin görüşleri belirlenen temalar çerçevesinde yorumlanarak sunulmuş ve doğrudan alıntılar yapılarak çalışma desteklenmiştir. Katılımcıların kimliklerinin gizliliği esas alındığından araştırma raporunda katılımcılar gerçek adlarıyla değil araştırma kapsamında verilen “Müdür 1, Müdür 2... vb.” kod adlarıyla anılmaktadırlar.

### 3. BULGULAR

Bu bölümde, belirlenen temalar çerçevesinde kurucu müdürlerin görüşlerine yer verilmiştir. Okul yönetimi bağlamında karşılaştıkları temel yönetsel sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin kurucu müdürlerin görüşleri, beş ana tema şeklinde sunulmaktadır. Ortaya çıkan temalar başlıklar halinde ve doğrudan alıntılar eşliğinde araştırma soruları çerçevesinde yorumlanmaktadır.

#### 1. Yeni açılan okulun bina ve altyapısına ilişkin yaşanan sorunlar

Yeni açılan okulun bina ve altyapısına ilişkin yaşanan sorunları belirlemek amacıyla katılımcılara “Kurucu müdür olarak yeni açılan okulun bina ve altyapısına ilişkin hangi sorunlarla karşılaşmaktasınız?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen yanıtlardan, kurucu müdürlerin yeni açılan okulların bina ve altyapısında yaşanan sorunlar konusunda bir görüş birliği içerisinde oldukları görülmüştür. Katılımcılar, bu konuya ilişkin sorunlarının temel kaynağı olarak; okulun elektrik, su, telefon, internet, kalorifer, kanalizasyon şebeke ve tesisatlarının tamamlanmadan veya arızaları giderilmeden, yani binaların eğitim-öğretim yapmaya uygun bir konuma getirilmeden Milli Eğitim Bakanlığı’nın denetim birimlerince teslim alınması şeklinde ifade etmişlerdir. Kurucu müdürler, yüklenici firmaların genellikle dayanıksız yapı malzemelerini kullandıklarını, ince işçilikte gereken özeni göstermediklerini ve şartnamelerinde projeye yönelik taahhütleri tam anlamıyla yerine getirmeden binayı tamamladıklarını beyan ettiklerini belirtmişlerdir. Bu beyanlar dikkate alınarak ilgili birimlerce binalar teslim alındığından eğitim-öğretim döneminde okulun tavan bölümlerinde dökülmelerin başladığını, bodrum katlarının su altında kaldığını ve asansörlerin çalışmadığını, bu durumun da eğitim-öğretimle ilgilenmekten ziyade fazlasıyla zaman kaybına neden olan tadilat işleriyle uğraşmak zorunda bırakıldıkları şeklinde ifade edilmiştir. Bu konuya ilişkin bazı katılımcı görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

*“Bina ve altyapı ile ilgili sayabileceğim çok sayıda sorunum var. Örneğin, okul binasının kanalizasyon sistemi, telefon tesisatı, uydu tesisatı, elektrik ve su tesisatında sıkıntılarla karşılaştım ve bunların birçoğu halen devam ediyor. Bunu da belirtmezsem bence eksik olur, yüklenici firmanın kullandığı malzemedan dolayı asansörler çalışmıyor ve binanın tavan kısımlarında dökülmeler başladı, biz de bol bol tamirat işi yapıyoruz.”* [Müdür 2]. *“Kurucu müdürü olduğum bina yeni inşa edildi. Ancak, binayı yapan inşaat firmasından kaynaklı elektrik, su, telefon, internet vb. tesisatlarında sıkıntılar yaşamaktayız. Örneğin, yüklenici firmanın gerek yapı malzemesi gerek ince işçilikte gereken özeni göstermediğini düşünüyorum. Genellikle dayanıksız ve adi malzeme*

kullanılmaktalar. Dolayısıyla sonradan bol bol tamirat işleri çıkmaktadır. Biz de şaşırılmış durumdayız, eğitim-öğretimle mi uğraşalım yoksa altyapı sorunlarıyla mı? İnanın bu durum bizleri fazlasıyla meşgul etmektedir.” [Müdür 5]. “Bina ve altyapıyla ilgili temel sorunlarımızın başında elektrik, internet ve telefon bağlantılarını sayabilirim. Elektrik panolarında kullanılan şalterlerin amperleri düşük olduğundan klimalar açıldığında şalterler atmakta yani elektrik sık sık kesilmektedir. Ana elektrik panosunun yanına yerleştirilen güç kaynağı elektrik kesildiğinde devreye girmemektedir. İnterneti binaya dağıtan cihazda ya da bağlantılarında sıkıntı olduğundan internet binaya dağıtılamamaktadır. Aynı sorun telefon bağlantılarında da mevcut.” [Müdür 7]. “Kendi okulumda yeni açılan okulların genel sorunlarını yaşıyorum. Genel olarak elektrik, su, kanalizasyon gibi binanın altyapısında ve inşaatta kullanılan malzemenin kalitesinin iyi olmadığını, işçilik olarak da hakkını vermediklerini düşünüyorum. Belki, yeni bir okulun oturması için bir yıl gibi bir süreye ihtiyaç var ancak, bu durumun içinde bulunan öğretim yılının kaybına neden olduğunu da unutmamak gerekir. Özellikle, yapılan işçiliğin ve çizilen projelerin hiç uygun olmadığını söyleyebilirim. Düşünsenize, okulun kanalizasyon gideri sürekli tıkanmakta ve siz bunu açmak zorundasınız, bodrum katları yağışlarda su altında kalmakta ve siz pompalarla sürekli bu suları tahliye etmek zorundasınız. Bunlar bir hayli vakit alan işler ve bence binanın sağlığı açısından da olumsuz etkenlerdir bunlar.” [Müdür 8]. “Sorunların temel kaynağı, binanın elektrik tesisatı tamamlanmadan, su, elektrik, internet aboneliği verilmeden, Milli Eğitim Bakanlığı elemanlarınca tam denetimi yapılmadan binanın teslim alınmasıdır. Binanın fiziki görünümünde ilk etapta bir problem görünmüyor, yüklenici firma teknik olarak her şeyi tamamladığını beyan etmekte, denetim elemanları da detaylı testlere tabi tutmadan kâğıt üzerinde binayı teslim almaktadır. Sonradan olan bize oluyor, bir yandan acilen giderilmesi gereken eksiklikleri bizler giderirken, bir yandan da bizi aşan sorunlarda yüklenici firmanın gelmesini beklemek zorundayız, bu da okulun düzenini olumsuz etkilemektedir.” [Müdür 9].

İki kurucu müdür, görev yaptıkları okulun öğrenim düzeyine uygun yeni bir bina inşa edilmekten öte, dönüşümü sağlanan binalarda eğitim-öğretim yapmaya çalıştıklarını, bu durumun da sorunları kaçınılmaz kıldığını ifade etmişlerdir. Özellikle, ilkokuldan liseye dönüştürülen okullarının öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaktan uzak olduğu belirtilmektedir. Bu konuda görüş bildiren kurucu müdürlerden Müdür 3 ve Müdür 4’ün konu hakkındaki görüşleri şöyledir:

“Yeni açılan okulumuz, ilkokuldan liseye dönüştürülen bir okul olduğu için harabe olduğunu söylemek bence abartı olmaz. Çünkü okulun altyapısı sağlıklı değil, zeminindeki fayansların çoğu kırık ve dökülmüş durumda. Okulumuz, ilkokul öğrencilerine göre planlandığından ortaöğretim öğrencilerine pek de uygun olduğunu söyleyemem. Burada sayılabilecek çok eksiklerimiz var, örneğin internet alt yapısının olmaması birçok iş ve işleyişimizde aksaklıklara neden olmaktadır.” [Müdür 3]. “...bir öğretim düzeyine göre yeni bir okul açacaksınız ve bu okul yeni bina yerine yani sıfır bir binadansa dönüşümü sağlanmış bir bina olursa sorunları siz düşünün. Evet, belki altyapı ile ilgili bazı şeyler oturmuş gibi görünüyor ancak, günümüz şartlarında yenilenmesi gereken çok şey var. Ayrıca, dönüştürülen binamız öğrencilerimizin seviyesine uygun olmadığı gibi, birçok amacımızı da karşılamamaktadır.” [Müdür 4].

#### *Yeni açılan okulun bina ve altyapı sorunlarına ilişkin çözüm önerileri*

Kurucu müdürlerin, bina ve altyapı sorunlarına ilişkin çözüm önerilerini belirlemek amacıyla ayrıca katılımcılara “Yeni açılan okulun bina ve altyapı sorunlarının giderilebilmesi için çözüm önerileriniz nelerdir?” sorusu yöneltmiştir. Bu soruya verilen yanıtlar analiz edildiğinde, kurucu müdürlere göre sorunların giderilebilmesi için ilk etapta, yüklenici firma tarafından okulun elektrik, internet, telefon ve su gibi temel sistemlerin hem çalışma

durumları hem de abonelikleri tamamlandıktan sonra teslim edilmesi gerektiğidir. Buna karşılık, Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı teknik elemanların da sayılan bu temel sistemlerin denetimlerini ayrıntılı bir şekilde yapıp, çalışmayan sistemlerin arızalarını giderilmesini sağladıktan sonra binanın kesin kabulünü yapmaları gerektiğidir. Kurucu müdürlere göre, binanın inşaatına başlanmadan önce zemin etüdünün yapılması, yerel yönetimlerle işbirliği yapılması, bina yapımında kullanılan malzemenin kalite kontrolünün inşaatın her aşamasında yapılması ve yapılacak çalışmaların her aşamasına kurucu müdürlerin katılımının sağlanması gerekmektedir. Kurucu müdürler tarafından önemli görülen diğer bir hususun da, dönüşümü gerçekleştirilecek okulların hizmet edeceği öğrenim seviyesine göre yapılandırılması gerektiği veya daha üst bir öğrenim seviyesine göre var olan binanın dönüşümünü yapmaktansa, yeni binaların inşa edilmesi gerektiğidir. Yukarıda bahsi geçen çözüm önerilerine ilişkin bazı katılımcıların ifadeleri şöyledir:

*“Bina teslim alınmadan önce gerekli kontrolleri etraflıca yapıldıktan sonra teslim alınması çok büyük önem arz etmektedir. Bina ve altyapı olarak eksiklikler varsa ki eksiklikler kaçınılmaz oluyor genelde, bu durumda Milli Eğitim Müdürlüğünden teknik eleman istenip bu eksiklikleri tespit ettirmek ve kesin kabulün yapılmasını engellemek ayrıca eksiklikleri yüklenici firmaya zamanında yaptırmak gerekir.”* [Müdür 2]. *“Milli eğitim olarak “kervan yolda düzülür” mantığını terk etmediğimiz sürece sorunlara çözüm üretmemiz bayağı zor görünüyor. Bütün sorunlarımızın en önemli çözüm kaynağı, okul binası teslim alınmadan önce gerekli kontroller yetkili birimlerce yapıldıktan sonra Bakanlık düzeyindeki denetim birimleri tarafından teslim alınmalıdır.”* [Müdür 5]. *“En azından klimaların bağlı olduğu şalterlerin amperleri yüksek olmalıdır. Güç kaynağı, internet, telefon bağlantıları sorunsuz yapılmalıdır. Bu saydığım altyapıya ilişkin temel sistemler detaylı bir test sürecinden geçirildikten sonra teslim alınması gerekmektedir.”* [Müdür 7]. *“Aboneliğe bağlı olan elektrik, su ve internet gibi abonelik işlemleri yapıldıktan ve binanın altyapısına dair tesisatın tamamı detaylı bir şekilde test edildikten sonra teslim alınması gerekmektedir.”* [Müdür 9]. *“Binanın inşaatına başlanmadan önce zemin ve temel etüdünün yapılması, projeler yapıldığı zaman belediyelerden kroki alınması gerekir. Kullanılan malzemenin kalitesi inşaatın her aşamasında kontrol edilmeli ve en önemlisi de binanın yapımında kullanılacak projenin kullanışlı olması gerekir.”* [Müdür 8]. *“Üst yönetim birimleri tarafından ödeneklerin zamanında gönderilmesi, kurumun altyapı eksiklikleri giderildikten sonra teslim alınması, yapılacak çalışmaların her kademesine kurucu müdürlerin katılımının sağlanması gerekir.”* [Müdür 6]. *“Dönüşümü gerçekleştirilmiş okullar, hizmet edeceği öğrenim seviyesine uygun bir şekilde İl veya İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından tadilattan geçirilip eğitim-öğretime uygun hale getirilmelidir.”* [Müdür 3]. *“Bir öğrenim seviyesinden başka bir öğrenim seviyesine dönüşümü yapılacak okullardansa, yeni binaların inşa edilmesi gerekmektedir.”* [Müdür 4].

## 2. Bürokratik işlemlere ilişkin yaşanan sorunlar

Kurucu müdürlerin kurum ve Milli Eğitim Müdürlükleri düzeyinde, resmi iş ve işlemlerinde yaşadıkları sorunların neler olduğunu belirlemek amacıyla katılımcılara “Bürokratik işlemlere ilişkin ne tür sorunlarla karşılaşmaktasınız?” sorusu yöneltilmiştir. Yeni açılan okulun temel iş ve işleyişini ilgilendiren resmi evrakların ilgili kurum ve sorumlularınca yeterli düzeyde incelenmemesinin, üst yönetim birimlerinin yeterli donanıma sahip olmamasının ve yapılacak bir atamada veya araç-gereç temininde onay mercilerinin çok sayıda olmasının, kurucu müdürleri okul yönetmede zorlayan en ciddi sorunlar olduğunu ifade eden katılımcıların, bürokrasinin, işlemleri ve kırtasiyeciliği arttırdığı yönünde hem fikir oldukları görülmektedir. Katılımcılar, okulun kadrolu öğretmenlerinin olmayışının satın alma ve muayene teslim komisyonlarını oluşturmada zorlukların yaşanmasına neden olduğunu belirtmekle beraber, eğitim sistemimizde yönetici atamalarının (görevlendirmelerin) sık sık

değişmesinin kurucu müdürlere rehber olabilecek deneyimli yöneticilerin öğretmenliğe geri döndürülme gibi görev değişimlerinin kendilerini olumsuz etkilediğini belirtmektedirler. Bir taraftan, ödenek, öğretmen ve yardımcı personel konularında bürokratik işlemlerin doğurduğu gecikmelerin diğer taraftan da gerek üst yönetimlerden gerekse meslektaşlardan bürokratik anlamda destek alamayıp, kurucu müdürlerin iş yüklerini arttırdığı görülmektedir. Hatta bir kurucu müdür, “...bürokrasi deyince bende ilk çağrışım yapan şey, yeni açılan okulun temel ihtiyaçlarına yönelik abonelikler oldu. Örneğin, elektrik, su, telefon gibi abonelikler yapılmadan bina teslim alındığından sıkıntılarla karşılaşılmaktayız. Bu sıkıntıları aşmak için, bütün abonelikleri kendi adıma yapmak durumunda kaldım.” [Müdür 7] sözleriyle mevcut durumu açıklamaktadır. Kurucu müdürlerin konu hakkındaki görüşleri şöyledir:

“Bu konuda özellikle resmi evrakların ilgili birim ve sorumlularca yeterli düzeyde incelenmediği, bizi amacımıza hızlı ulaştırabilecek nitelikte bir yeterliliğin olmadığı, dolayısıyla bürokrasiden kaynaklı nedenlerle iş ve işlemlerin yavaş işlediği kanısındayım.” [Müdür 1]. “Okulumuzda henüz kadrolu öğretmen olmadığından satın alma ve muayene teslim komisyonları kurulamamaktadır. Okulun ihtiyaçlarını karşılamak için ilçede görev yapan öğretmen ve yöneticilerden komisyonlar kurmak zorunda kalıyoruz. Burada da yeterli deneyime sahip olmayan kişiler görev aldığından sıkıntılar yaşıyoruz. Bu ve bunun gibi nedenlerle, ilçede işler ağır yürümekte, ihtiyaç duyulan malzemeler geç gelmektedir.” [Müdür 2]. “Sizin de bildiğiniz gibi, Bakanlık düzeyinde yönetici atama yönetmelikleri yetişemediğimiz bir hızda değişmektedir. Elbette genç ve dinamik eğitimcilerin yönetim kademesinde bulunmasını isterim. Ancak, çoğu zaman deneyimli meslektaşlarımız öğretmenliğe geri döndürülmekte bu da bizim için güç kaybı demektir... ayrıca, İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinde bizimle doğrudan alakalı olan şube müdürlerinin yeterli donanıma sahip olmadıklarını, resmi işlemlerde haddinden fazla kırtasiyeciliğin olduğunu, işlere yönelik prosedürlerin de çok zaman aldığını belirtmek isterim.” [Müdür 3]. “...okulun fiziki olanakları, altyapısı zaten eğitim-öğretime uygun değil. Birtakım ihtiyaçları karşılamak için araç gereç talebinde bulunduğum zaman bunların temininde prosedürler çok zaman almaktadır.” [Müdür 4]. “Yeni açılan bir kurumda ödenek, personel görevlendirme gibi işlemlere yönelik prosedürler uzun sürmektedir... Yeni açılacak okullar için bir ayrıcalık veya mevzuatta bir esneklik bekliyorsunuz ancak bunlar olmadığı gibi, ödenekler yeterli oranda değil ve görevlendirmelerde de bürokratik işlemler uzun sürmektedir.” [Müdür 5]. “Okulun yeni açılıyor olması birçok sorunu da beraberinde getirmektedir. Resmi işlemleri hızlı yapmak adına size yardımcı olabilecek veya yol gösterebilecek kimseyi bulamıyorsunuz, aksine her şeyin kurucu müdür tarafından hazırlanması, takip edilmesi ve sonuçlandırılması beklenmektedir.” [Müdür 6]. “Bürokratik işlemlerde karşılaştığımız sıkıntıların başında giderler için ödeneğin olmayışıdır. Dolayısıyla, okula malzeme çektirecek para da yok, temizlik yapmak için eleman da...” [Müdür 8]. “Müdür yardımcısı/müdür yardımcılarının, yardımcı personellerin kurucu müdürle birlikte anında görevlendirilmemesi, resmi bir işlem için birçok kurum onayının beklenilmesi işi sekteye uğratmaktadır...” [Müdür 9].

### *Bürokratik işlemlerde yaşanan sorunlara ilişkin çözüm önerileri*

Kurucu müdürlerin, resmi iş ve işlemlerinde yaşadıkları sorunlara ilişkin çözüm önerilerini belirlemek amacıyla ayrıca katılımcılara “Bürokratik işlemlerde yaşanan sorunların giderilebilmesi için çözüm önerileriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Kurucu müdürlerin bu temaya ve bir önceki temaya ilişkin görüşleri incelendiğinde, okulun eğitim-öğretime bir an önce hazırlanmasında fiziki şartlar kadar bu şartları mümkün kılacak bürokratik engellerin aşılmasıdır. Katılımcıların konuya ilişkin çözüm önerileri ise; kırtasiyecilik yerine resmi yazışmalarda sadece e-belge sisteminin kullanılması, personel ve donatım ihtiyaçlarının okul

açılmadan önce tespit edilmesi, ödenek ve personel temininde yaşanan gecikmeleri önlemek adına birkaç kademedan oluşan onay süreci yerine (en azından yeni açılan kurumlar için) iş ve işlemlerin tek elden yürütülmesi ve yüklenici firmanın bu süreçte üzerine düşen yasal yükümlükleri yerine getirmesinin sağlanması başlıkları altında toplanmaktadır. Bu tür iyileşmelerin, kurucu müdürlerin okulu eğitim-öğretime hazır hale getirebilmeleri için zaman kazanmaları adına stratejik öneme sahip olduğu ifade edilmektedir. Bu konuya ilişkin bazı katılımcı görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

*“Kâğıt israfına son verilmesi kanımca önem arz etmektedir. Mal ve hizmet alımlarında bir bakıyorsunuz teknik şartnameler, ilk gelen resmi yazılar, birimler arası yazışmalar, faturalar, sonuçlandırma evrakları derken yığınla kâğıt birikiyor. Oysa günümüzde teknolojiden yararlanarak birçok kâğıt israfı engellenebilir hatta böyle davranılsa işin karmaşıklığı ve zaman kaybı bile önlenmiş olur. Örneğin, Bakanlık düzeyinde internet üzerinden sadece e-belge sistemiyle, kâğıt vb. materyallere gerek kalmadan yazışmalar yapılabilir.”* [Müdür 1]. *“Yönetim kademelerinin uzun süren onay süreçleri bir yana bırakılıp, okula bir an önce kadrolu öğretmen ataması yapılmalıdır...”* [Müdür 2]. *“...iş ve işlemlerin tek elden yürütülmesi, zaman kazanmak açısından stratejik bir öneme sahiptir.”* [Müdür 3]. *“Eğitim-öğretime başlamadan önce gerekli donanımların temin edilmesi gerekir. Hatta araç-gereç temini yapılmadan okulun öğretime açılmaması, öğretmen ihtiyacını karşılamak için önceden duyuruya çıkılması, özellikle geçici görevlendirmelerin yapılmaması gerekir.”* [Müdür 4]. *“Yönetmeliklerde, yeni açılan eğitim kurumlarıyla ve buralarda görevlendirilecek kurucu müdürlerle ilgili birtakım düzenlemelere gidilebilir. Personel görevlendirmede üst yönetimler hızlı hareket etmeli, ilgili kurumlarca gerekli personel ihtiyacı önceden tespit edilerek bir an önce görevlendirmelerin yapılabilmesi gerekir.”* [Müdür 5]. *“Düşünsenize kamuya ait bir yerde elektrik, su, telefon gibi abonelikler sizin adınıza yapılmış. Belki geçici bir durum olarak algılanabilir, ancak her bir işlem ayrı bir emek ayrı bir zaman kaybı demektir. Bunun için, aboneliklerin okul adına yapılabilmesi gerekmektedir.”* [Müdür 7]. *“Yeni açılan okullara yeterli miktarda (okulun ihtiyaçlarını karşılayacak oranda) ödenek verilmesi ve okulun inşaat sonrası ilk temizliğinin de yüklenici firma tarafından yapılması gerekir...”* [Müdür 8]. *“...personellerin kurucu müdürle birlikte görevlendirilmesi, birçok onaydan geçmesi gereken resmi işlerin okul eğitim-öğretime hazır hale getirilinceye kadar tek elden yürütülmesi maksadıyla birinin yetkili kılınması gerekir.”* [Müdür 9].

### 3. Mal ve hizmet alımına yönelik harcamalara ilişkin yaşanan sorunlar

Araştırma kapsamında katılımcılara “Mal ve hizmet alımına yönelik harcamalara ilişkin ne tür sorunlar yaşamaktasınız?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen yanıtlar incelendiğinde, araştırmaya katılan kurucu müdürlerin mal ve hizmet alımına ilişkin yapılan harcamaların okulun ihtiyaçlarını karşılamada ve hizmet üretmede karşılaşılan önemli bir sorun olduğunu ifade etmişlerdir. Özellikle kurucu müdürler, mal ve hizmet alımına yönelik komisyonların olmayışı, komisyonlara ulaşmada yaşanan zorluklar veya bu anlamda görevlendirilen personelin teknik bilgiye sahip olma noktasında yaşanan aksaklıkların kendilerini etkileyen en önemli etmenler olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konuda Müdür 5, en önemli problemlerinin mal ve hizmet alımında ödeneklerin zamanında gelmemesi şeklinde ifade ederken, Müdür 4 *“Teknik donanıma sahip personel görevlendirilmemesinin mal ve hizmet alımını olumsuz etkilediğini.”*, Müdür 7 ise Bakanlık tarafından ödenek ayrılıp okullara ulaştırılmasına karşın teknik malzemenin nakliye, kurulum ve temizlik gibi destek hizmetlerde aksaklıklar yaşadıklarını ifade etmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri şöyledir:

“...komisyonlar olmadığından ilçede görev yapanlardan zor da olsa komisyon kuruyoruz. İmzalar için bazen ilgili kişileri bulamıyoruz.” [Müdür 2]. “Mal ve hizmet alımlarında gereksiz çok sayıda evrakların bulunması ve hizmet alımında sürenin kısa olması...” [Müdür 3]. “Mal ve hizmet alımında ödeneklerin zamanında gelmemesi en önemli problemimizdir. Ayrıca, deneyimsizlikten ötürü Milli Eğitim Müdürlüğü ve Mal Müdürlüğü malzeme ve hizmet alımlarında yeni görevlendirilmiş kurucu müdüre yeterince rehberlik yapamamaktadırlar ve kurucu müdürler yalnız bırakılmaktadır. Dolayısıyla, aynı zaman diliminde birçok sorunla baş etmek zorunda kalıyorsunuz. Kurulan komisyonlar da görevlerini sağlıklı bir şekilde yürütememektedir.” [Müdür 5]. “Yönetimin üst kademelerinin bünyesinde destek birimleri olmasına rağmen yardımcı olunmadığından ve komisyonlara eleman atanmasında zorluklar yaşanmasından kaynaklanan birtakım sorunlar yaşamaktayız.” [Müdür 6]. “Mal ve hizmet alımında Milli Eğitim Bakanlığı ödenek ayırmakta ve bizlere ulaştırmaktadır. Ancak, okula alınan teknik malzemenin nakliyesi ve kurulumu gibi konularda sıkıntılar yaşanmaktadır. Asıl işlem veya zorluk bundan sonra başlamakta, örneğin okulun temizliği, yani yıkanması veya panoların takılması için işçi tutulması gerekmektedir. Bu gibi hizmetlerde pek de destek aldığımızı söyleyemeyiz.” [Müdür 7]. “Ortaokullarda ödenek olmadığı için mal ve hizmet alımında sıkıntı yaşamaktayız. Malzeme bulunmuyor veya eksik gönderiliyor. Temizlik yaptırarak eleman da bulamıyoruz...” [Müdür 8]. “Mal ve hizmet alımlarına yönelik önceden komisyonun (satın alma, muayene) kurulmaması beraberinde büyük sıkıntılar getirmektedir. Yani, bir donatım malzemesi alınacak, altı kişiden oluşan komisyona ulaşılamıyor veya komisyon ortada yok, hocam size soruyorum siz olsanız ne yaparsınız?” [Müdür 9].

#### *Mal ve hizmet alımına yönelik harcamalarda yaşanan sorunlara ilişkin çözüm önerileri*

Kurucu müdürlerin, okullara ayrılan ödenekler ile mal ve hizmet alımlarında yaşanan sorunlara ilişkin çözüm önerilerini belirlemek amacıyla ayrıca katılımcılara “Mal ve hizmet alımına yönelik harcamalara ilişkin yaşanan sorunların giderilebilmesi için çözüm önerileriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Kurucu müdürlerin bu konudaki sorunlara ilişkin ifadelerinde yer alan satın alma ve muayene komisyonlar söylemi, çözüm önerilerinde de aynı sıklıkta yer almaktadır. Özellikle okula geçici görevlendirmeler yerine kadrolu öğretmen atanmasıyla komisyon problemlerinin ortadan kalkacağını veya Milli Eğitim Müdürlükleri bünyesinde yer alan mevcut komisyonların yeni açılacak okullar için de görevlendirilmesi, ayrıca mal ve hizmet alımına yönelik bu tür görevlendirmelerde doğru hizmet alımını gerçekleştirmek adına teknik donanıma sahip personelin görevlendirilmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Katılımcılar, kurucu müdürlere harcama yetkisinin verilmesinin öncelikli ihtiyaçların giderilmesinde önem arz ettiğini, hatta sonradan doğabilecek sorunların zamanında tespit edilmesi açısından mal ve hizmet alımı ile bina denetimlerinin tamamen kurucu müdürlere devredilmesini gerekli görmektedirler. Bu soruya ilişkin dikkat çeken katılımcı görüşleri şöyledir:

“Bence bu konudaki en etkili çözüm yolu, yeni bir okul açıldığında Milli Eğitim Bakanlığı'nın oraya kadrolu öğretmen ataması yapmasıdır. Geçici görevle gelen veya ücretli öğretmenlerin okulda ne kadar kalacağı belli değil. Kadrolu öğretmen atayacaksınız ki bu öğretmenlerden komisyonlar kurulabilsin. O zaman mal ve hizmet alımını daha hızlı ve yerinde yapabilirsiniz.” [Müdür 2]. “...doğru, yeni açılan okula kurucu müdür olarak görevlendiriliyorsunuz, ancak denetimi başkaları yapıyor. Bu konudaki önerim, tüm yetkilerin okul idarecilerine devredilip denetimin de onlar tarafından yapılması gerekir. Çünkü o okuldaki tüm öğretim hizmetlerinden siz sorumlu olacaksınız, ilerleyen dönemlerde ne tür zorluklarla karşılaşacağınızı daha iyi görebilirsiniz. Dolayısıyla, her şeyi didik didik edip eksik bırakmayacak şekilde bir

denetim yapabilirisiniz... Hizmet alımının süresi bakımından da öğretim yılının başında alımların devlet tarafından yapılması okulun düzeni açısından çok önemli bence.” [Müdür 3]. “Okulda araç-gereciniz yoksa veya eksikse, başarıya ulaşmanız zor. Ben bu konuda biraz idealist davranırım. Örneğin, okulumun başarısının bulunduğu eğitim bölgesinde üst sıralarda olmasına gayret ederim. Ancak, takdir edersiniz ki okul sadece öğretmen ve öğrenciden ibaret değil, teknik donanımının da iyi olması gerekir. Bu saydığım durumlardan ötürü mal ve hizmet alımlarında zorluk çekmemek adına teknik donanıma sahip personelin görevlendirilmesi gerekir.” [Müdür 4]. “Milli Eğitim Müdürlüğünden tecrübeli şube müdürü, mal müdürlüğünden tecrübeli uzman veya şeflerin yeterli oranda rehberlik yapmaları gerekmektedir. Mal ve hizmet alımı için ayrılan ödeneğin zamanında gönderilmesi gerekmektedir. İhale şartnamelerine uygun malların gelmesi için komisyonlarda teknik personelin bulundurulması gerekmektedir.” [Müdür 5]. “İl veya İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinde hâlihazırda komisyonlar var. Yeni açılan başka bir ifadeyle kurucu müdür atanan okullara da aynı komisyonların görevlendirilmesi birçok sorunu ortadan kaldırır.” [Müdür 6]. “Okul kurulumu sırasında taşıma ücreti, işçi ücretleri gibi kalemlerin olması gerekir. Okul yeni açıldığından okul aile birliği de bulunmadığından çok büyük sıkıntılar yaşanmaktadır. Kesinlikle okul müdürünün kullanabileceği bir para kaleminin olması gerekir.” [Müdür 7]. “Biliyorsunuz, mali bütçeden liselere ödenek ayrılmakta ve okullar bu ödenekleri ihtiyaçlarını karşılamak için kullanabiliyorlar. Ortaokullara da liselere olduğu gibi mali bütçeden ödenek ayrılabilseydi belki yaşadığım bu sorunların birçoğunu yaşamayacaktım.” [Müdür 8].

#### 4. Öğretmen ve yardımcı personel atanmasına ilişkin yaşanan sorunlar

Araştırma kapsamında kurucu müdürlere yöneltilen bir başka soru “Öğretmen ve yardımcı personel atanmasında hangi sorunlar yaşanmaktadır?” sorusudur. Kurucu müdürlerin bu soruya verdiği yanıtlara ilişkin yapılan incelemelerde; katılımcıların yeni açılan eğitim kurumlarında öğretmenlerin ve yardımcı personelin tamamına yakınının ücretli veya geçici görevlendirme ile görev yapmalarının temel sorunlarından biri olduğu konusunda hemfikir oldukları görülmüştür. Katılımcılar, ücretli veya geçici görevlendirme ile çalışan öğretmenlerin görevlerindeki devamlılık durumunun farkında olarak okula bağlılıklarının düşük olduğunu, özellikle deneyimsiz olmalarından dolayı ders işleme yöntemlerinde, sınıf yönetimi ve öğrenciye yaklaşım tarzlarında birtakım sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmektedir. Yardımcı personelin de okulda geçici olduğunu düşünmesinden kaynaklı tam kapasite çalışmama yani hizmet üretmede performanslarını tam olarak sergilememe sorunlarının yaşandığı, kurucu müdürler tarafından ifade edilmektedir. Bu duruma yol açan temel nedenin yukarıda bahsedildiği gibi, üst yönetim tarafından geçici görevlendirmelerin yapılmasının yanında, görevlendirmelerde yaşanan planlama sorununun da bir diğer neden olduğu anlaşılmaktadır. Burada, planlamaya yönelik olarak öne çıkan görüşlerin, öğretmenlerin hem branş bazında sayısal yetersizlikleri hem de eğitim-öğretim yılı başladıktan sonra görevlendirilmeleri ve yardımcı personelin de genellikle toplum yararına çalışma programları kapsamında okullara ancak Kasım ve Aralık aylarında görevlendirilmeleri şeklinde olduğu görülmektedir. Bu konulara ilişkin bazı görüşler şöyledir:

“Aslında temel sorunlarımızdan biri de öğretmen kadromuzun çoğunluğunu ek ders ücreti karşılığında görevlendirilen öğretmenler olmasıdır. Hal böyle olunca öğretmenlerimizin çoğu tecrübesiz ve deneyimsiz olmakta ve dersin nasıl işleneceğini, öğrencilere nasıl yaklaşmaları gerektiğini bilmedikleri için oldukça sıkıntılar yaşamaktayız.” [Müdür 1]. “Öğretmenlerimizin hepsi ücretli olduğundan bazen eğitim-öğretim kesintiye uğramaktadır. Bazı branşlarda öğretmen bulmanız zaten zor, bulduklarınız da ya ücretli ya da geçici görevlendirilenler oluyor. Hiç unutmam tam da öğretmen açığımızı kapatacağız derken ücretli çalışan üç öğretmenimiz KPSS için

*dershaneye gideceklerini söyleyerek görevlerini bıraktılar. Ben hem derse giriyordum hem de yeni açılan okulun problemleriyle uğraşıyordum, yetişemediğim zamanlarda diğer branş öğretmenlerini derse gönderiyordum. Yani bu durumda eğitim ne kadar sağlıklı ilerleyebilir ki? Ayrıca, okulumuzun sadece bir temizlik personeli var o da, işleri yetiştirememektedir. Oysa okulumuza birkaç yardımcı personel ve resmi işlemleri takip edecek bir memur görevlendirilirse, tabi geçici olmamak kaydıyla, o zaman daha verimli çalışabiliriz.” [Müdür 2]. “Yeni açılan kurumlara kadrolu personel gelene kadar geçici görevlendirme ile personel temin edilmektedir. Ancak ilgililer gerekli hassasiyeti göstermeyip istekli olmayan personel görevlendirmektedir. Ayrıca kurumun hizmet vermesi için yeteri kadar eğitimci ve yardımcı hizmetli görevlendirilmemektedir.” [Müdür 3]. “Sorun ortada, Milli Eğitim Müdürlüklerinin her öğretim yılının başında veya sonrasında yaptığı gibi geçici görevlendirmelerle atama yapmaları en büyük sorunu barındırmaktadır. Bu durumun eğitim politikamızın bir parçası olduğu aşikârdır. Hadi diyelim böyle bir politikamız var, ancak yöneticilerimizin de bence yetersizliği bu sorunların yaşanmasına neden olmaktadır. Şimdi siz eğitim-öğretime başlamadan böyle bir planlama yapmazsanız, kurucu müdür atanmış okullara öncelik vermezseniz zaten bu durum içinden çıkılmaz bir hal alır.” [Müdür 4]. “...aslında benim okulum için durum çok vahim. Görevlendirilen öğretmenlerimin tamamı ücretli olduğundan, hem yeterli düzeyde verim alamıyoruz hem de okula geliş-gidişlerinde sorunlar yaşanıyor...” [Müdür 5]. “Atanan tüm personelin geçici olması, onların çalışma motivasyonunu etkilemektedir. Haklı olarak okulun personelinde bir aidiyet noksanlığı yaşanıyor. Ne de olsa bir süreliğine buradayım deyip, öğretmen açısından bakarsanız dersi etkili işlemeyişi ve öğrencilerle iletişim sorunları yaşamayı, yardımcı personel açısından bakarsanız temizlik ve diğer hizmetlerde performanslarını tam olarak sergilemeyişi en sık karşılaştığım sorunlardır.” [Müdür 6]. “Okulun öğretmen eksikliği çok fazla hissedilmekte, Milli Eğitim Müdürlüğüne bildirilmesine rağmen çözümde sıkıntılar yaşanmaktadır. Gelen kadrolu personellerden de yeterince verim alınamamaktadır...” [Müdür 7]. “Öğretmen konusunda branş öğretmenleri genelde eksik kalıyor. Eksik kalan öğretmenler de ücreti öğretmenlerle tamamlanıyor. Yardımcı personel konusunda ise çok sıkıntı oluyor. Yardımcı personel genellikle Toplum Yararına Çalışma Programları, kısaca TYÇD deniyor, yani TYÇD elemanları ile giderilmeye çalışılıyor. Ancak onlar da Kasım, Aralık aylarında işe başlıyorlar. Yaz tatilinin üç ayında da oturuyorlar.” [Müdür 8]. “...elbette öğretmen ve yardımcı personelin zamanında görevlendirilmemesi, okulun eğitim-öğretime geç başlaması ve okulun temizliğinin yapılamaması gibi sıkıntılara sebep olmaktadır.” [Müdür 9].*

*Öğretmen ve yardımcı personel atanmasında yaşanan sorunlara ilişkin çözüm önerileri:*

Kurucu müdürlerin, yeni açılan eğitim kurumlarının öğretmen ve yardımcı personel atamalarında yaşanan sorunlara ilişkin çözüm önerilerini belirlemek amacıyla ayrıca katılımcılara “Öğretmen ve yardımcı personel atanmasında yaşanan sorunların giderilebilmesi için çözüm önerileriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların bu soruna yönelik çözüm önerilerinin; “ücretli öğretmenlik uygulamasının kaldırılması”, “geçici görevlendirmeler yerine kadrolu öğretmen ve yardımcı personel atamalarının yapılması”, “geçici görevlendirilecek hizmetli veya okul güvenlik görevlisi gibi yardımcı personellerin yakın çevreden seçilmesi”, “yönetici ve öğretmen normlarının zamanında güncellenmesi” “atamaların ve görevlendirmelerin eğitim-öğretim yılı başlamadan yapılması” ve “okulların ihtiyaçları göz önünde bulundurularak atamaların yapılması” başlıkları altında toplandığı görülmektedir. Bu konuda iki kurucu müdür, “Mesela, okul açılır açılmaz kadrolu öğretmen ve yardımcı personelin ataması yapılabilir veya atanmış öğretmen ve yardımcı personelin 3 yıl boyunca aynı kurumda kalması sağlanabilir.” [Müdür 6], [Müdür 9] şeklinde çözüm önerisinde bulunurken, bir başka kurucu müdür ise “İş ve İşçi Bulma Kurumundan yardımcı personel görevlendirmesi ve resmi



*işlemler için memur ataması yapılmalıdır.” [Müdür 2] şeklinde bir öneride bulunmuştur. Yukarıda verilen çözüm önerilerine ilişkin bazı katılımcıların görüşleri şöyledir:*

*“Bugün eğitime ayrılan bütçe, savunma sanayinin bütçesiyle yarışabilecek hatta geçmiş durumda. Demem o ki bu kaynaklar eğitim alanında etkili ve verimli bir şekilde kullanılabilirse ücretli öğretmenlik diye bir görevlendirme şekli olmaz. Bunun için ücretli öğretmenlik tamamen kaldırılıp, yerine kadrolu öğretmenlik benimsenirse az önce konuştuğumuz sorunların hiçbiri yaşanmaz.” [Müdür 1]. “Milli Eğitim Bakanlığı yetkililerinin yeni açılan kurumların personel normlarını bir an önce girmeleri gerekmektedir. Ayrıca Bakanlık, kadro atamalarında önceliği yeni açılan kurumlara vermelidir. Atama dönemlerinde bir bakıyorsunuz diğer tüm okulların ihtiyaçları bu atamalarla giderilmiş, sıra yeni açılan kurumlara gelince geçici veya ücretli görevlendirmeler oluyor. Bu politikadan veya sistem yanlışlığından bir an önce vazgeçilmeli. Yardımcı personel olsun, okul güvenliğini sağlayacak personel olsun gönüllülük esasına dayalı ve yakın civarı iyi bilen, yani okul çevresinden seçilmesi okula büyük faydalar sağlayacaktır.” [Müdür 3]. “Eğitim-öğretime başlamadan önce kadrolu öğretmen atamasının yanı sıra okulun diğer birimlerine yeteri kadar yardımcı personel atamasının yapılması bu konuda izlenecek tek çözüm yoludur.” [Müdür 4]. “Öğretim yılının başında özellikle kurucu müdür ataması yapılan okulların öğretmen ihtiyacı ivedilikle tespit edilmeli ve bu ihtiyaçlar doğrultusunda okula gönderilecek tüm öğretmenlerin kadrolu olması şartıyla göreve zamanında başlatılmaları gerekmektedir.” [Müdür 5]. “Kurucu okul müdürlüğünde yazışmalar çok önemlidir. Görevlendirmeler yaz tatilinden önce yapılmalı yani öğretmenler yaz tatilinden önce görevlendirilmelidir. Yardımcı personel için de hizmet alımları yapılabildiği gibi, iş ve işçi bulma kurumundan yaz döneminde personel talebinde bulunulabilir.” [Müdür 7]. “Daha önce de ifade ettiğim gibi, eğer geçici görevlendirmelerle yardımcı elemanlar alınacaksa, bu elemanlar Eylül ayında görevlendirilip, Haziran ayında işlerine son verilmelidir. Çünkü elemanların Kasım ve Aralık aylarında başlatılıp bir sonraki öğretim yılının başında işlerine son verilmesi birçok açıdan sorgulanmalıdır. Kısacası, en çok ihtiyaç duyulan zamanlarda okulun birçok hizmetiyle kendimiz uğraşmak zorundayız. Bu sistemsizlik sorunu emek, para, zaman açısından devlete fazlasıyla yük getirmektedir.” [Müdür 8].*

##### 5. Öğrencilerin okula alınmasına ilişkin yaşanan sorunlar

Araştırmada son olarak, öğrencilerin okula yerleştirilme, nakil ve kayıt işlemlerinde hangi sorunların yaşandığını belirlemek amacıyla kurucu müdürlere “Öğrencilerin okula alınmasında (yerleştirilme, nakil ve kayıt) hangi sorunlarla karşılaşmaktasınız?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruna yönelik ifadeler incelendiğinde tüm katılımcıların, uygulanmakta olan öğrenci yerleştirme sistemlerinden kaynaklanan birtakım aksaklıkların okula öğrenci alınması sorununa temel teşkil ettiğini ifade ettikleri görülmektedir. Özellikle, öğrenci yerleştirme sistemlerindeki hızlı değişimlerin okula alınacak öğrenci sayıları ile derslik ve öğretmen ihtiyaçlarındaki değişimi de beraberinde getirdiğinden, okullardaki planlamayı olumsuz etkilediği ifade edilmektedir. Yine, yerleştirme sisteminin uygulamalarından kaynaklanan, öğrencilerin ikametleri ile okulun bulunduğu yerin mesafesinin uzak olmasının devamsızlıklara neden olduğu, nakil işlemlerinde boş kontenjan sorunlarının baş gösterdiği ve mevcut öğrenci profilinin okul güvenliğini tehdit edecek nitelikte olduğu ifade edilmektedir. Bu konuda bir kurucu müdür, okulun fiziki olanakları iyileştirilse ve öğretmen ihtiyacı karşılanırsa bile, öğrenci profili öğrenim seviyesine uygun olmadığında okul başarısında istenilenlerin gerçekleştirilemeyeceğini ifade etmektedir. Bazı katılımcıların bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

*“Ortaöğretime yerleştirme biçiminin bir ürünü olan öğrenci profilimiz pek de sağlıklı değil. Öğrencilerimizin büyük bir bölümü maddi olanaksızlıkların vermiş olduğu problemlerle uğraşmanın yanında, okula giriş-çıkışları da problemlidir.”*

*Örneğin, öğrencilerimiz büyük bir çoğunluğu derslere geç kalma sorunu yaşamaktadır.”* [Müdür 1]. *“Okulumuza genellikle ikameti uzakta olan öğrenciler yerleştirildiğinden, bu öğrenciler ulaşım yönünden çok zorluk yaşamaktadır. Nakil işlemleri konusunda da ciddi sorunlar yaşamaktayız.”* [Müdür 2]. *“Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Uygulamasında” yani TEOG yerleştirmelerinde de sorunlar yaşandı. Evi okula uzak olan öğrenciler istemedikleri okula sistem tarafından yerleştirildi. Bu da beraberinde büyük sorunları getirdi. Nakil sürecinde boş kontenjanların olmaması da ayrı bir sorun.”* [Müdür 3]. *“Okulumuzda en çok kontenjan sıkıntısı yaşamaktayız. Verilen kontenjanların okullara dağılımının uygun olmadığını düşünüyorum. Yani öğrenci alımı konusunda en önemli problemimiz, adrese dayalı kontenjan belirlemenin yapılmasıdır.”* [Müdür 5]. *“Gerçekte bu noktada en büyük sorunumuz, sistemde inanılmaz hızda değişimlerin yaşanmasıdır. Biliyorum değişim kaçınılmaz diyeceksiniz ama bu hızda mı olması gerekir? Bence hayır. Özellikle öğrenci alımı konusunda tam da bir sisteme alışmışken neredeyse iki yılda bir yeni bir uygulamayla karşılaşmaktayız. Örneğin, OKS, SBS şimdi de TEOG bu sistemin ürettiği değişimlerdir. Eğer öğrenci velisi veya eğitimci değilseniz bunların etkilerini hemen hissetmiyorsunuz, açıkçası bizim de öğrencilerimizin de kafası bu konuda karışık.”* [Müdür 7]. *“Bir eğitimci olarak derse girerken, okula dair yeni bir karar alırken plansız davranmamız mümkün değil. Ancak, okula öğrenci alımında ilk etapta sayı net olmadığı için biz de bunun plan ve programını tam manasıyla yapamıyoruz. Örneğin, kaç derslik açılacak, bu dersliklerin ihtiyaçları ne zaman karşılanacak, derslik ve öğrenci sayısına göre kaç öğretmen talep edilecek bunları yapamadığımız için ciddi sorunlar yaşamaktayız.”* [Müdür 8]. *“Öğrencilerimiz TEOG sınavıyla yerleştirildiğinden, hiçbir altyapısı olmayan, yani hazırbulunuşluk düzeyi düşük, birçok problemi olan öğrencinin okula yerleştirilmesine neden olmaktadır. Ayrıca, adrese dayalı bir öğrenci yerleştirme sistemi olmadığından gerek ikamet edilen yerin uzaklığından kaynaklanan sıkıntılar gerekse velilere erişim noktasında yaşanan sıkıntılar okulun motivasyonunu bir hayli düşürmektedir... Siz okulun fiziki olanaklarını, öğretmen ihtiyacını karşılasanız bile, öğrenci profiliniz öğrenim seviyesine uygun değilse inanılmaz okul başarısında istediklerinizi gerçekleştiremezsiniz.”* [Müdür 9].

#### *Öğrencilerin okula alınmasında yaşanan sorunlara ilişkin çözüm önerileri:*

Kurucu müdürlerin, öğrencilerin yeni açılan eğitim kurumlarına yerleştirilme, kayıt ve nakil işlemlerinde yaşanan sorunlara ilişkin çözüm önerilerini belirlemek amacıyla ayrıca katılımcılara “Öğrencilerin okula alınmasında yaşanan sorunların giderilebilmesi için çözüm önerileriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Kurucu müdürlerin, bu sorunun çözümüne yönelik verdiği yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların okul-veli iletişiminin etkili olmasına ilişkin olumlu bir bakış açısına sahip oldukları görülmüştür. Aile katılımının sağlanabilmesi için kayıt ve nakil işlemlerinde öğrenci ikametinin dikkate alınması, buna yönelik olarak da öğrencilerin yerleştirilme ve nakil işlemlerinde tercih haklarının genişletilmesi ve okul-aile birliklerinin öğrenci sorunlarına yönelik etkin olmalarını sağlamada kurucu müdürlerden alabilecekleri desteklerle mümkün olabileceği vurgulanmaktadır. Altyapı, mal ve hizmet ve personel temini temalarında vurgulandığı gibi, öğrenci temasında da kayıt ve nakil işlemleriyle bunu etkileyebilecek kurumun açılma dönemlerine dikkat edilmesi ve bunların belirli bir plan çerçevesinde gerçekleştirilmesi gerektiği vurgusu yapılmaktadır.

*“Söz konusu öğrenci olunca veli katılımının öneminden bahsetmek gerekir. Okul-veli iletişimde en önemli birim okul-aile birliğidir. Eğer Okul-aile birliğinin verimli ve etkili çalışması için destekçi olabilirsek, birçok öğrenci problemiyle de baş edebiliriz. Öğrenci devam-devamsızlık durumunda, okulun maddi ihtiyaçlarının karşılanmasında okul-aile birliğinden destek alınabilir.”* [Müdür 1]. *“Öğrenciler, ikamet ettikleri yerin bu kadar uzağında olan okullara yerleştirilmeleri yerine kendilerine en yakın olan okullara devamı sağlanabilirse, öğrenci kaynaklı birçok sorun çözülmüş olur. Özellikle öğrenci velilerinin okulla bağlantıları daha sağlıklı olabilir...”* [Müdür 2]. *“Tüm nakil*

*işlemlerinin okul müdürlükleri tarafından ve günlük olarak gerçekleştirilmesi gerekir. Böylece hem işler daha hızlanış olur hem de nakil işlemleri tek elde toplanarak mevcut problemler çözülmüş olur.” [Müdür 3]. “...Şimdi, Bakanlık tarafından yeni okullar bazen yarıyıl tatillerinde açılıyor. Tam dönemin ortasında ve bu kısa sürede okula öğrenci alınmasına yönelik eksiklikleri gidermek neredeyse imkânsız. Bunun yerine, yaz döneminde yani geniş zaman aralığında yeni okulların açılması bir diğer çözüm yolu olabilir. Ayrıca öğrencilerin okula devamlarını sağlamada ve okula yönelik şiddet olaylarının üstesinden gelmede aile desteği çok önemlidir. Tüm bu saydıklarımızın yapılabilmesi okula yönelik planların gerçek zamanlı işletilmesine bağlıdır.” [Müdür 8]. “Öğrenci nakillerinden sürekli bahsedildi, ancak bu durumun çözümüne yönelik bir öneri vermek gerekirse, nakil esnasında öğrencilere birçok okulu tercih edebilme imkânının sağlanması gerekir ki öğrenci hem daha doğru hem de okul yaşamını kolaylaştıracak bir karar verebilsin. Bunu sağlayabilmek için, TEOG tercih aşamasında 25 olan tercih hakkı 30’a çıkarılabilir, özel okullara ve açık öğretim lisesine kayıt yaptıracak öğrencilerin önceden tespit edilerek okulun kontenjan durumu netleştirilebilir. Böyle bir girişim, doğabilecek sıkıntılara önceden tedbir almamızı da kolaylaştırır.” [Müdür 9].*

#### 4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Kurucu müdürlerin yeni açılmakta olan okulların yönetiminde yaşadıkları temel sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini belirlemek amacıyla yapılan nitel araştırmada elde edilen sonuçlar, okulun yönetsel işlevleri bağlamında temalandırılmıştır.

Okulun bina ve altyapısına ilişkin elde edilen sonuçlar, araştırmaya katılan kurucu müdürlerin tamamının genel hizmetlerin yönetimi konusunda yeni açılmakta olan okulların fiziki yapı ile bakım ve onarımlarının önemli bir sorun alanı olarak ifade etmişlerdir. Katılımcılar, binaların eğitim-öğretim yapmaya uygun hale getirilmeden, özellikle binaların su, telefon, internet, kanalizasyon vb. şebeke ve tesisat sorunları giderilmeden Milli Eğitim Bakanlığı denetim birimlerince teslim alınmasının ve yüklenici firmaların dayanıksız yapı malzemeleri kullanmalarının bu soruna yol açan temel faktörler olduğunu ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar ise, kurucu müdür olarak görevlendirildikleri okulların ilkokuldan ortaöğretime dönüşümü yapılmış okullar olduğunu, dolayısıyla yıpranmış ve fiziksel özelliklerini kaybetmeye başlamış bu okul binalarının fiziki açıdan öğrencilerin öğrenim seviyesine uygun olmamalarının da sorun teşkil ettiğini belirtmişlerdir. Katılımcılar bu tür sorunların, resmi görevleri ve eğitim-öğretim faaliyetleri dışında daha çok binanın bakım ve onarımıyla ilgilenmelerine yol açtığını ifade etmişlerdir. Eğitim sistemimize ilişkin alan yazınında kurucu müdürleri konu edinen bir araştırmaya ulaşılamamış, ancak okul müdürlerine yönelik yapılan araştırmalarda da; okul müdürlerinin, okul yönetiminde karşılaşmış oldukları sorunlardan fiziki yapı ile bakım ve onarım sorunlarını ön plana çıkardıkları şeklinde sonuçlara ulaştıkları görülmektedir (Demirtaş, Üstüner ve Özer, 2007; Gümüseli, 2009; Memduhoğlu ve Meriç 2014; Sarıce, 2006). Okul müdürü, her şeyden önce okul için gerekli kaynakları sağlayan, ortamı hazırlayan, öğrenmeyi kolaylaştıran ve öğrenmeye liderlik yapan kişidir. Okul müdürünün, okuldaki zamanının çoğunu eğitim ve öğrenmeyle ilgili işlere ayırması beklenir (Şişman, 2007). Ancak bu araştırmada ulaşılan sonuçlara benzer şekilde alandaki diğer araştırmaların sonuçları da, çoğu okul müdürünün okuldaki zamanının büyük bir kısmını eğitim-öğretim dışındaki başka konulara ayırdığını göstermektedir (Çınkır, 2010; Çelikten, 2004; Koşar, Sezgin ve Aslan, 2013). Kurucu müdürlerin bu sorunlara yönelik çözüm önerileri incelendiğinde; kurucu müdürlere göre bu sorunların giderilebilmesi veya bu tür sorunlarla karşılaşmamak için, okulun elektrik, su, internet vb. temel sistemlerinin çalışma durumları ile iş ve işlemleri (abonelikler gibi) bitmeden binaların Milli Eğitim Bakanlığı denetim birimlerince teslim alınmaması önerilmiştir. Binaların dayanıklılığı açısından inşaatı başlamadan önce zemin etüdünün

yapılması ve okulun bulunduğu çevrede geleceğe dönük olası planlamalara yönelik yerel yönetimlerle işbirliği yapılması önemli görülmüştür. Binanın güvenliğini ve eğitsel ihtiyaçlara cevap verecek nitelikte inşasını sağlamak amacıyla bina yapımında kullanılacak malzemenin her aşamada kontrol edilmesi ve kurucu müdürlerin planlamadan, binanın teslim alınmasına kadar tüm süreçlerde yer alması gerektiği vurgulanmıştır. Son olarak, imkânlar ölçüsünde dönüşümü yapılacak binalar yerine yeni binaların inşa edilmesi, ancak eldeki olanaklar dairesinde dönüşümü yapılacak binaların da bu dönüşümde hizmet edeceği öğrenim seviyesine göre yapılandırılması bir çözüm yolu olarak önerilmiştir.

Bürokratik iş ve işlemlere ilişkin elde edilen sonuçlar, kurucu müdürlerin yeni açılmakta olan okullarının doğal olarak resmi iş ve işlem yoğunluğunun diğer okullara nazaran daha çok olduğunu, buna karşılık üst yönetim birimlerinin resmi yazışmaları pek dikkate almamalarının, ilgili birimlerde çalışanların yeni açılacak okulun işleyişiyle ilgili işlemleri yürütmede yeterli deneyime sahip olmamalarının yanında, personel görevlendirmede veya araç-gereç temininde onay mercilerinin çok sayıda olmasının yaratmış olduğu bürokratik engellerin aynı zamanda kırtasiyeciliği arttırdığı yönünde hem fikir olduklarını göstermiştir. Ayrıca, okuldaki öğretmenlerin genelde geçici görevlendirme ile veya ek ders ücreti karşılığı görev yapmalarının, satın alma ve muayene teslim gibi komisyonlarının oluşturulamaması, yönetici görevlendirme yönetmeliklerinin çok sık değişmesinin bu alanda tecrübeli okul yöneticilerine ulaşmayı güçleştirmesi ve üst yönetimlerden gereken desteğin alınamaması gibi durumların kurucu müdürlerin iş yüklerini arttırdığı gibi, yönetsel anlamda birtakım gecikmelerin yaşanmasına neden olduğu ifade edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bu sonuçların, literatürdeki bazı araştırma sonuçlarıyla tutarlı olduğu görülmektedir. Erol (1995) tarafından yapılan çalışmada, okul müdürlerinin üstleriyle yeterli iletişim sağlayamaması, yönetimin merkeziyetçi olması ve astlardan gelen tekliflerin incelenmemesinin okul müdürlerinin görevlerini başarmada engel teşkil ettiğini belirtmiştir. Demirtaş ve Özer (2014) tarafından yapılan çalışmada, yetkilerinin sınırlı olması, çalışma ekiplerini belirleyememe ve kendilerini destekleyen bir üst yönetimin olmaması, okul müdürlerinin okullarda yaşadıkları güçlükler olarak ifade edilmiştir. Turan (2007) tarafından yapılan çalışmaya katılan okul müdürleri de, iş ve işlemlerin gerçekleştirilmesinde prosedürün çok fazla olması zaman kaybının yaşanmasına yol açtığını belirtmişlerdir. Bu konuda Garton ve McIntre (1978) tarafından yapılan bir çalışmada, okul müdürlerinin program geliştirmeyi en önemli sorumluluk olarak kabul etmelerine karşın, en fazla zamanı bürokratik işlere harcadıklarını, yine Murphy (1990) çalışmasında, okul müdürlerinin zamanlarının çoğunu okul programı konusunda harcamaları gerektiğini bildikleri halde bunu yapamayarak zamanlarının önemli bir kısmını dosya ve evrak gibi farklı yönetsel işlere ayırdıklarını tespit etmiştir (Akt. Memduhoğlu ve Meriç, 2014). Üst yönetimlerde görev yapan eğitim yöneticileri, okul müdürleri ile merkez teşkilatı arasında bir köprü gibidirler. Merkezde alınan kararların yorumlanması ve yine merkezle okullar arasındaki bilgilerin iletilmesinde önemli sorumlulukları olan eğitim yöneticilerinin mesleki bilgi yetersizlikleri, olumsuz kişilik özellikleri, üstten gelen bilgileri yanlış yorumlayıp aktarmaları okul yönetimini aksatır. Okul ile merkez arasında noter görevini sürdürmeye başlayan eğitim yöneticileri, okul yönetimindeki gelişme veya aksamalara karşı duyarsız kalırlar. Tüm sorumluluğu omuzlarında taşıyan okul yönetiminden beklenen sonuçlara ulaşması ise bir mucize gerektirir (Erol, 1995). Kurucu müdürlerin bu sorunlara yönelik çözüm önerileri incelendiğinde, kurucu müdürlerin; kırtasiyecilik yerine resmi yazışmalarda sadece e-belge sisteminin kullanılması, personel ve donatım ihtiyaçlarının okul açılmadan önce tespit edilmesi, ödenek ve personel temininde yaşanan gecikmeleri önlemek adına birkaç kademedan oluşan onay süreci yerine (en azından yeni açılan kurumlar için) iş ve işlemlerin tek elden yürütülmesi ve yüklenici firmanın bu süreçte üzerine düşen yasal yükümlükleri yerine getirmesinin sağlanması

önerilerini geliştirdikleri görülmüştür. Araştırmada ayrıca varlıklarını sürdürebilmek için sorunlarıyla karşı karşıya bırakılan kurucu müdürlerin, yaratıcı bazı öneriler ortaya koydukları, ancak bürokratik yapıdan dolayı birçok girişimlerinin de engellendiği anlaşılmaktadır.

Mal ve hizmet alımına yönelik harcamalara ilişkin elde edilen sonuçlar, araştırmaya katılan kurucu müdürlerin tamamının, okulların fiziksel ortamına ilişkin yapılan harcamaların, okul bütçesini oluşturmada ve yönetmede karşılaşılan önemli bir sorun alanı olduğunu ifade ettiklerini ortaya koymuştur. Özellikle kurucu müdürler, mal ve hizmet alımında komisyon oluşturmama ve var olan komisyon üyelerine ulaşamama ile bu alanda görevli personelin teknik bilgi yetersizliği hizmet alımında aksamalara neden olduğunu ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar ise, Bakanlık tarafından okullara ödenek ayrılrsa bile, malzemenin nakliye ve temizlik gibi destek hizmetlerin kurucu müdürlerden beklendiğini ifade etmektedirler. Kurucu müdürler bu görevleri yapabilecek durumda olduklarını ancak bürokratik engellerden dolayı malzemeyi okullarına nakletemedikleri gibi, personel yetersizliğinden de okulun genel temizliklerinde sorun yaşadıklarını vurgulamışlardır. Sürekli değişen ve gelişen bir çevrede yaşamını sürdüren okullar, ihtiyaçları olan dinamik bir yapıya sahip örgütlerdir (Özer, Demirtaş ve Ateş, 2015). Örgütlerin yaşamları ise, yeterli girdi sağlamayı sürdürebilmeleri ile mümkündür. Negatif entropi (örgütün güç kazanması) denilebilecek bu durumu sağlayamayan okullar çeşitli kriz durumları yaşamaktan kaçınamazlar. Yeterli parasal girdi sağlayamayan ya da girdilerini iyi kullanamayan okullarda da ekonomik kriz durumu yaşanır ve krizin üstesinden gelinememesi durumunda okulun yaşamı tehlikeye düşer (Aksoy ve Aksoy, 2003). Alanda yapılmış birçok çalışmada da, okul müdürlerinin karşılaştığı sorunlar arasında öncelikli olarak okul bütçesine ilişkin sıkıntılar ile buna bağlı olarak mal ve hizmet alımında yaşanan sorunların dile getirildiği görülmüştür (Aslanargun ve Bozkurt, 2012; Bıyık, 2014; Çelikten, 2004; Çınkır, 2010; Demirtaş ve Özer, 2014; Gümüşeli, 2009; Memduhoğlu ve Meriç, 2014; Meşe, 2009; Şahin, 1996; Turan, 2007; Turan, Yıldırım ve Aydoğdu, 2012). Kurucu müdürlerin bu sorunlara yönelik çözüm önerileri incelendiğinde, kurucu müdürlerin özellikle okula geçici görevlendirmeler yerine kadrolu öğretmen atamasıyla veya Milli Eğitim Müdürlükleri bünyesinde yer alan mevcut komisyonların yeni açılacak okullar için de görevlendirilmesinin mal ve hizmet alımlarında komisyon oluşturmama problemlerinin ortadan kalkacağını düşündükleri görülmüştür. Ayrıca, mal ve hizmet alımının doğru yapılabilmesi için de bu konuda teknik donanıma sahip personelin görevlendirilmesinin önemli olduğu vurgulanmıştır. Katılımcılar, kurucu müdürlere harcama yetkisinin verilmesinin yanında bina denetim görevlerinin kendileri devredilmesinin hem öncelikli ihtiyaçların tespitinde hem de doğabilecek sorunların önlenmesi adına etkili olabileceğini belirtmiştir.

Öğretmen ve yardımcı personel atanmasına ilişkin elde edilen sonuçlar, katılımcıların yeni açılan eğitim kurumlarında öğretmenlerin ve yardımcı personelin tamamına yakınının ek ders ücreti karşılığı veya geçici görevlendirme ile görev yapmalarının temel sorunlarından biri olduğu konusunda hemfikir olduklarını ortaya koymuştur. Ücretli veya geçici görevlendirme ile gelen öğretmenlerin okulda kalma sürelerinin en fazla bir öğretim yılıyla sınırlı olduğunu bilmeleri okula olan bağlılıklarını düşürdüğünü, özellikle yeni mezun olmuş ve ek ders ücreti karşılığında görevlendirilmiş öğretmenlerin deneyimsiz olmalarının ders işleme yöntemlerinde, sınıf yönetimi ve öğrenci ile iletişim kurma becerilerinde birtakım sorunların yaşanmasına neden oldukları ifade edilmiştir. Aynı şekilde yardımcı personelin de geçici görevlendirme ile okulda çalışıyor olması, performanslarını sergilemelerinde, dolayısıyla hizmet üretmelerinde yaşanan sorunların kaynağı olarak görülmüştür. Kurucu müdürlerin, insan kaynaklarını yönetme konusunda yaşanan sorunların gerçekte üst yönetimlerin planlama

ve koordinasyon konusundaki yetersizliklerine bağladıkları söylenebilir. Çünkü kurucu müdürlerin ifadesiyle, takip edilen politikalar çerçevesinde görevlendirilen eğitim personeli ile yardımcı personelin geçici olması, branş bazında öğretmen açığının giderilememesi ve eğitim-öğretim dönemleri dikkate alınmadan plansız görevlendirmelerin yapılması, vurgulanan yetersizliği açıklar niteliktedir. Personel sirkülasyonunun yoğun olması, göreve başlayan personelin kısa sürede okuldan ayrılması eğitim-öğretim niteliğini ve öğrencilerin akademik başarısını olumsuz etkileyebilen bir husus olarak değerlendirilebilir. Okul müdürlerinin okul yönetimi bağlamında karşılaştıkları sorunları konu edinen araştırmalarda da (Aslanargun ve Bozkurt, 2012; Aydemir, 2013; Bıyık, 2014; Çınkır, 2010; Erol, 1995; Gülder, 2007; Memduhoğlu ve Meriç, 2014; Meşe, 2009; Turan, 2007) öğretmen sirkülasyonu, ders ücreti karşılığında öğretmen görevlendirmesi, branş öğretmeni ve eğitici olmayan (hizmetli-memur) personel sayılarının yetersizliği okul müdürlerinin karşılaştığı önemli sorunlar şeklinde sonuçlara ulaşılmıştır. Kurucu müdürlerin bu sorunlara yönelik çözüm önerileri incelendiğinde; katılımcıların ücretli öğretmenlik uygulamasının kaldırılması, geçici görevlendirmeler yerine kadrolu öğretmen ve yardımcı personel atamalarının yapılması, geçici görevlendirilecek hizmetli veya okul güvenlik görevlisi gibi yardımcı personellerin yakın çevreden seçilmesi, yönetici ve öğretmen normlarının zamanında güncellenmesi, atamaların ve görevlendirmelerin eğitim-öğretim yılı başlamadan yapılması ve okulların ihtiyaçları göz önünde bulundurularak atanacak personel sayılarının belirlenmesi önerilerini geliştirdikleri görülmüştür.

Araştırmada son olarak öğrencilerin okula alınma süreçlerine ilişkin elde edilen sonuçlar, tüm katılımcıların ortaöğretime geçiş uygulamalarından kaynaklanan birtakım aksaklıkların okula öğrenci alınması ve öğrenci hizmetleri sorunlarının yaşanmasına neden olarak gördüklerini ortaya koymuştur. Özellikle, öğrenci yerleştirme sistemlerindeki hızlı değişimlerin okula alınacak öğrenci sayıları ile derslik ve öğretmen ihtiyaçlarındaki değişimi de beraberinde getirdiğinden, okullardaki planlamayı olumsuz etkilediği ifade edilmiştir. Öncelikle her yeni sistemin eski sistemdeki bazı sorunları çözerken kendisinin de yeni sorunlar yaratabileceği göz ardı edilmemelidir (Dönmez, 2009). Yine, yerleştirme sisteminin uygulamalarından kaynaklanan, öğrencilerin ikametleri ile okulun bulunduğu yerin mesafesinin uzak olmasının devamsızlıklara neden olduğu, nakil işlemlerinde boş kontenjan sorunlarının baş gösterdiği ifade edilmiştir. Bir sınav sisteminin değişmesi doğal olarak en çok öğrencileri etkilemekte ve ilgilendirmektedir. Türkiye’de bazı sistemlerde ya da uygulamalarda sık sık yapılan değişiklikler, öğrencilerin kendilerini yeni duruma göre ayarlayabilmeleri için fırsat vermemekte ve bu durum öğrenciler açısından bir hayal kırıklığı yaratabilmektedir (Dönmez, 2009). Bıyık (2014), yapmış olduğu araştırmada, okul müdürlerinin yoğun olarak uğraşmak durumunda kaldıkları öğrenci nakillerinin eğitim-öğretimi olumsuz etkilediği, sınıf düzenini bozduğu ve okula yeni gelen öğrencilerin adaptasyon sorunu yaşadığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırma bulgularına göre, yerleştirme ve nakil işlemlerinin yoğunluğunun yaratmış olduğu öğrenci sirkülasyonunun neticesinde okuldaki mevcut öğrenci profili okul güvenliğini tehdit edici nitelikte görülmüştür. Dönmez’e (2001) göre, okul yöneticilerinin sürekli uğraşmak zorunda oldukları çok boyutlu sorunlardan biri de okul güvenliğidir. Ayrıca, okul güvenliği açısından merkezi bir rol oynayan okul yöneticisinin, günlük politikaların uygulanmasından ve denetlenmesinden sorumlu ilk kişi olması etkili bir okul yönetimi becerisi göstermesi açısından bu alandaki görevlerinin zorluğunu göz önüne sermektedir. Son olarak, öğrencilerin ikamet ettikleri yerin okula olan uzaklığı hem öğrencilerin ulaşım sorunları yaşamasına hem de etkili bir okul-aile iletişimini engellediği bulgusu elde edilmiştir. Bu durum, örgütsel ve yönetsel yapının düzenli işleyişini sağlayan iletişimi de etkilemektedir (Gökçe ve Baskan, 2012). Çünkü açık sistemler, dinamik

yapılarıyla hem çevrelerini etkiler hem de çevrelerinden etkilenirler. Bu nedenle okul, çevreden ayrı düşünülemediği gibi, çocuğun eğitiminde öğretmenin ya da okulun tek başına yeterli olduğunu söylemek de zordur. Bu nedenle eğitimin ayrılmaz bir parçası olan ailelerin desteğine ve okul ile etkileşim halinde olmalarına her zaman ihtiyaç vardır (Yıldırım ve Dönmez, 2008). Kurucu müdürlerin öğrenci hizmetlerinde yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerileri incelendiğinde, katılımcıların okul-veli iletişiminin etkili olmasına ilişkin olumlu bir bakış açısına sahip oldukları görülmüştür. Kurucu müdürler, aile katılımının sağlanabilmesi için kayıt ve nakil işlemlerinde öğrenci ikametinin dikkate alınmasını, buna yönelik olarak da öğrencilerin yerleştirilme ve nakil işlemlerinde tercih haklarının genişletilmesini ve okul-aile birliklerinin etkin olmalarına olanak sağlanmasını önermişlerdir. Yine planlama vurgusu yapan kurucu müdürlere göre, öğrenci kayıt, kayıt silme ve nakil işlemlerinde üst yönetimlerin eğitim-öğretim yılının başlama ve bitiş zamanlarına göre hareket etmelerini önermişlerdir.

Sonuç olarak, yeni açılmakta olan ve yeni olmanın doğurduğu birçok sorunu barındıran okullarda çalışan kurucu müdürlerin verimsizliğinin sonuçları, öğretmenleri, öğrencileri, aileleri ve tüm toplumu etkileyeceği açıktır. Araştırma sonuçları, kurucu müdürlerin eldeki olanaklarla yönetim görevini yerine getirmeye çalıştıkları, okul içinde ve dışında insan kaynaklarını yönetme aşamasında görev ve sorumluluklar temelinde yapıyı önemsedikleri söylenebilir. Bu da, yaşanan her bir temel yönetsel soruna ilişkin öne sürdükleri çözüm önerilerinden anlaşılabilir. Bu noktada, Milli Eğitim Bakanlığı'nın okullara sağlanan kaynakların etkin ve verimli kullanımlarını sağlamak için yeni açılan okulların öncelikli alanları ile bu alanlarda karşılaşılan sorunları belirlemesine bağlıdır.

Elde edilen bu sonuçlardan yola çıkarak şu önerilere yer verilebilir:

- Yeni açılan eğitim kurumlarının, Milli Eğitim Bakanlığı yetkili birimlerince eğitim yapıları şartnamelerinde projeye yönelik taahhütlerin yerine getirildiğine dair denetimler yapıldıktan sonra yüklenici firmadan teslim alınması/kabul işlemlerine başlanması, kurucu müdürlerin eğitim lideri olarak eğitim ve öğretim konularına daha çok zaman ayırabilmesini sağlayacaktır.
- Yeni açılan eğitim kurumlarının yönetici, öğretmen ve eğitici olmayan personel (hizmetli ve memur) görevlendirmeleri ile öğrencilerin okula yerleştirilme, nakil ve kayıt işlemlerine yönelik planlamalar, okulların eğitim-öğretime başlamadan önceki takvimlerde yapılabilir.
- Araştırma sonuçları, kurucu müdürlerin sorunları çözerken oldukça fazla bireysel çaba harcadıklarını göstermektedir. Dolayısıyla, kurucu müdürlerin yetkilerinin sorumlulukları ile dengelenmesine ilişkin bazı yasal düzenlemeler yapılabilir. Örneğin, kurucu müdürlerin planlamadan, binanın teslim alınmasına kadar tüm süreçlerde yer almaları sağlanabileceği gibi, çalışma ekiplerini ve komisyonları belirleyebilme gibi konularda yetki almaları sağlanabilir.
- Kurucu müdürlerin okulu iyileştirme ve geliştirmede öncelikli konulardan olan yönetim uygulamalarında ve insan kaynağına dönük faaliyetlerin iyileştirilmesinde başarıya ulaşmalarında, kendilerine destek olabilecek en yakın üst yönetim birimleriyle iletişimlerini güçlü kılabilecek koordinasyonlar daha işlevsel hale getirilebilir.
- Yeni açılan eğitim kurumlarının eğitim-öğretime hazırlanması gibi kritik yönetsel süreçlerde görev yapacak kurucu müdürlerin görevlendirilmelerinde; müdür olma şartlarını taşımanın yanı sıra müdürlük deneyimine sahip olma şartı da taşımaları

önerilebilir.

- Kurucu müdürlerin görev sürelerinin kuruma müdür norm kadrosu verildiği tarih yerine yönetici görevlendirilme yönetmeliğinde geçen süreler dikkate alınarak kurucu müdür olarak görevlendirildikleri kurumlarda en az dört yıl görev yapmalarını sağlayıcı yasal düzenlemelerin yapılması, okul yönetiminde istikrar, motivasyon, eğitim-öğretimin başarısı, madde ve insan kaynaklarının yönetimi bakımlarından önemli görülmektedir.
- Kurucu müdürlerin mali kaynakları verimli kullanabilmelerini sağlayabilmek için, bütçe hazırlama ve yönetme konusunda hizmetiçi eğitim almaları sağlanabilir.
- Kurucu müdürlerin sorumlu oldukları görev alanlarının genişliği düşünüldüğünde son derece etkin problem çözme becerilerine sahip olmaları gerektiği açıktır. Bundan dolayı, kurucu müdürlerin yönetim alanı bilgi ve becerisine sahip olmalarına yönelik hizmetiçi eğitim etkinliklerinden yararlandırılmaları, problem çözme yeterliklerine katkı sağlayabilir.
- Alan yazında kurucu müdürlere ilişkin az sayıda araştırma yapıldığı dikkate alınarak, benzer araştırmalar daha büyük örneklemeler üzerinde ve çeşitli değişkenler açısından yapılabilir.

## Kaynakça

- Açıkalin, A. (1997). *Toplumsal kuramsal ve teknik yönleriyle okul yöneticiliği (3. Basım)*. Ankara: Pegem.
- Akçay, C. ve Başar, M. A. (2004). İlköğretim okul müdürlerinin yönetsel görevlere ayırdıkları zaman ve bunları önemli görme dereceleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (38), 170-197.
- Aksoy, H. H. ve Aksoy, N. (2003). Okullarda krize müdahale planlaması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1-2), 37-49.
- Armağan, Y. ve Yıldırım, N. (2015). Okul yönetiminde araştırma-uygulama sorunu: Okul müdürleri ve eğitim araştırmaları. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 4(1), 33-60.
- Aslan, B. ve Yıldırım, N. (2004). Okul yöneticisinden beklentiler. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, (ss.1-15), İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Aslan, B. ve Yıldırım, N. (2013). Cumhuriyetimizin kuruluş felsefesinin öngördüğü eğitim açısından ilköğretim. *Akademik Bakış Dergisi*, (34), 1-18.
- Aslanargun, E. (2012). Okul müdürlerinin sahip olması gereken değerler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 1327-1344.
- Aslanargun, E. ve Bozkurt, S. (2012). Okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştığı sorunlar. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 349-368.
- Aydemir, N. (2013). *İlköğretim okulu yöneticilerinin okul yönetiminde karşılaştıkları yönetsel sorunlar (Uşak ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Aytaç, T. (2013). *Eğitim yönetiminde yeni paradigmlar: Okul merkezli yönetim (Geliştirilmiş 2. Basım)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.



- Balçı, A. (2010). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü (İkinci Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balçı, A. (2014). *Etkili okul ve okul geliştirme: Kuram, uygulama ve araştırma (7. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baskan, G. A. ve Aydın, A. (2000). Eğitim sisteminde insan unsuru ve toplam kalite anlayışı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 51-55.
- Başaran, İ. E. (1993). *Türkiye eğitim sistemi*. Ankara. Kadioğlu Matbaası.
- Başaran, İ. E. (2008). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Ekinoks.
- Bıyık, E. (2014). *İlkokul/ortaokul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştıkları yönetsel sorunların belirlenmesi: Araklı örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Bursalıoğlu, Z. (1971). Eğitim örgütüne sistem yaklaşımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 4(1), 57-64.
- Bursalıoğlu, Z. (2010). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış (Onbeşinci Basım)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çelikten, M. (2004). Bir okul müdürünün günlüğü. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 123-135.
- Çınkır, Ş. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin sorunları: Sorun kaynakları ve destek stratejileri. *İlköğretim Online*, 9(3), 1027-1036.
- Demirtaş, H. ve Özer, N. (2014). Okul müdürlerinin bakış açısıyla okul müdürlüğü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 1-24.
- Demirtaş, H., Üstüner, M. ve Özer, N. (2007). Okul yönetiminde karşılaşılan sorunların öğrenci ve okul ile ilgili değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, (51), 421-455.
- DiCicco-Bloom, B., & Crabtree, B. F. (2006). The qualitative research interview. *Medical Education*, 40 (4), 314-321.
- Dönmez, B. (2001). Okul güvenliği sorunu ve okul yöneticisinin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (25), 63-74.
- Dönmez, B. (2007). Pozitif yönetim ve okul yöneticileri. *Eğitime Bakış Dergisi*, 3(8), 28-33.
- Dönmez, B. (2009). Ortaöğretim kurumlarına geçiş sistemine ilişkin bir değerlendirme. *Eğitime Bakış Dergisi*, (15), 11-17.
- Dönmez, B. ve Bakır, A. A. (2016). Müdür değişimi bağlamında okul kültürünün mecazlar açısından analizi. *PEGEM Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(1), 41-60.
- Erdem, A. R. ve Kıran, H. (2014). 4+4+4 eğitim modeline yönelik ilköğretim yöneticilerinin görüşleri. *Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 4(7), 27-49.
- Erdem, A. R. ve Şimşek, N. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin eğitim öğretime katkı sağlamada öğrenci velilerini okula çekme başarısı. *İlköğretim Online*, 8(2), 357-378.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erol, F. (1995). Okul müdürlerinin görevlerini başarmada karşılaştıkları engeller (Burdur ili örneği). *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 1(1), 63-71.

- Gökçe, D. ve Baskan, G. A. (2012). Eğitim denetçilerinin iletişim becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 200-211.
- Griffin, M. (1993). *Instructional leadership behaviours of catholic secondary school principals*. Unpublished doctoral dissertation. University of Connecticut, Storrs, CT.
- Gülde, Ş. (2007). *Köy İlköğretim Okullarında Yönetim ve Sorunları (İstanbul ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B. ve Taşgın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gümüseli, A. I. (2009). Primary school principals in Turkey: Their working conditions and professional profiles. *International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering*, 3(7), 1381-1378.
- Hallinger, P., & Murphy, J. F. (1987). Assessing and developing principal instructional leadership. *Educational Leadership*, 45(1), 54-61.
- Kaya, Y. K. (1999). *Eğitim yönetimi: Kuram ve Türkiye'deki uygulama (4. Baskı)*. Ankara: Set ofset.
- Korkmaz, İ. (2005). İlköğretim okullarının karşılaştıkları finansman sorunları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 429-434.
- Koşar, S., Sezgin, F. ve Aslan, H. (2013). Okul müdürlerinin resmî görev tanımlarının dışında olduğunu düşündükleri işlere ilişkin görüşleri. *GEFAD/GUJGEF*, 33(1), 147-164.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied research (3<sup>rd</sup>. ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- MEB. (2013). Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumu Yöneticileri Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. 4 Ağustos 2013 tarih ve 28728 sayılı Resmi Gazete.
- MEB. (2014). Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine İlişkin Yönetmelik. 10 Haziran 2014 tarih ve 29026 sayılı Resmi Gazete.
- MEB. (2015). Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine Dair Yönetmelik. 6 Ekim 2015 tarih ve 29494 sayılı Resmi Gazete.
- Memduhoğlu, B. H. ve Meriç, E. (2014). Okul müdürlerinin eğitim yönetiminin işlevleri bağlamında yönetim sürecinde karşılaştıkları temel sorunlar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(33), 653-666.
- Meşe, Ü. (2009). *İlköğretim okul müdürlerinin karşılaştıkları idari sorunlar (Bahçelievler örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Murphy, J. (1990). Instructional leadership: Focus on curriculum responsibilities. *NASSP Bulletin*, 74(525), 1-4.
- Özer, N., Demirtaş, H. ve Ateş, Ö. F. (2015). Okulların mali durumlarına ve bütçe yönetiminde yaşanan sorunlara ilişkin müdür görüşleri. *e-International Journal of Educational Research*, 6(1), 17-39.
- Patton, Q. M. (2001). *Qualitative research & evaluation methods (3<sup>rd</sup>. ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Sarıca, S. (2006). *İlköğretim okulu müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştıkları yönetsel sorunlar (Esenler ilçesi örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sönmez, V. (2003). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı (Geliştirilmiş 10. Baskı)*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Süngü, H. (2012). Türkiye, Almanya, Fransa ve İngiltere’de okul müdürlerinin atanması ve yetiştirilmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 2(1), 33-48.
- Şahin, A. E. (1996). Okul müdürlerinin eylemleri planlayıp uygulamada karşılaştıkları engeller. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, (1), 129-138.
- Şişman, M. (2007). Okul yönetimi ve öğretim liderliği. *Eğitime Bakış Dergisi*, 3(8), 3-14.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). Eğitim ve okul yönetimi. İçinde: Y. Özden (Ed.). *Eğitim kurumları yönetici adayları seçme sınavına hazırlık ve yetiştirme el kitabı*, (ss.289-339). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Topcu, İ. ve Aslan, B. (2009). İlköğretim okullarında yöneticilerin öğretimin denetimi görevlerini yerine getirme biçimleri. *I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongre Kitabı (ss. 2-21)*, Çanakkale.
- Turan, H. (2007a). *Çankaya İlçesi’inde görev yapan ilköğretim okul müdürlerinin yönetim işlevlerinde karşılaştıkları sorunlar ve sorun çözme uygulamaları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Turan, S. (2007b). İşini bil okuluna sahip ol. İçinde: A. Açıkalin, M. Şişman ve S. Turan (Editörler), *Bir insan olarak okul müdürü* (ss. 81-100). Ankara: Pegem Akademi.
- Turan, S., Yıldırım, N. ve Aydoğdu, E. (2012). Okul müdürlerinin kendi görevlerine ilişkin bakış açıları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(3), 63-76.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (Genişletilmiş 9. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, C. ve Dönmez, B. (2008). Okul-aile işbirliğine ilişkin bir araştırma: (İstiklal ilköğretim okulu örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 98-115.



## THE IMPACT OF SERVICE QUALITY AND PUBLIC RELATIONS ON PATIENT SATISFACTION IN HOSPITALS

### HASTANELERDE HİZMET KALİTESİ VE HALKLA İLİŞKİLERİN HASTA MEMNUNİYETİNE ETKİSİ

**Birol BÜYÜKDOĞAN<sup>1</sup>**

**Hasan GEDİK<sup>2</sup>**

**Yüksel DERELİ<sup>3</sup>**

**Ömer TANYELİ<sup>4</sup>**

#### Abstract

Service quality and customer satisfaction is a subject of public relation and marketing communication. This research was made in order to evaluate the level of satisfaction of patients who receive treatment at Cardiovascular Surgery Service of Konya Meram Medical Faculty Hospital, regarding the services provided in the hospital, and increase quality of the services provided. As a cross-sectional research, it was made with questionnaire technique between April 2014 and October 2015, including 298 patients who received inpatient treatment and were discharged from the hospital. 51% of the participants in the research were men and the 49% of them were women. Satisfaction rates were ensued as 82% in polyclinic services, 74% in clinic services, 77% in other healthcare services and bureaucratic procedures, 80% in personnel services, and 82% in rights of patients, 68% in physical condition and 66% in cafeteria services. 73% of the patients indicated that they would recommend to familiars who would like to receive health care service. Based on the research, a great majority of the patients who receive inpatient treatment are satisfied with the hospital services.

**Keywords:** Marketing Communication, Public Relations, Patient Satisfaction, Service Marketing, Service Quality,

#### Öz

Müşteri memnuniyeti hizmet kalitesi, halkla ilişkiler ve pazarlama iletişimi konularından bir tanesidir. Bu çalışma, Konya Meram Tıp Fakültesi Hastanesi Kalp ve Damar Cerrahisi Servisinde tedavi gören hastaların, hastane tarafından verilen hizmetlerle ilgili memnuniyet düzeylerini ölçmek ve hizmet kalitesini artırmak amacıyla yapılmıştır. Kesitsel tipteki bu araştırma, yatarak tedavi gören ve taburcu edilen 298 hastada, Nisan 2014-Ekim 2015 tarihleri arasında anket tekniği kullanılarak yapılmıştır. Araştırmaya katılanların % 51'i erkek, % 49'u ise kadındır. Memnuniyet oranları poliklinik hizmetlerinde % 82, klinik hizmetlerinde % 74, diğer sağlık ve bürokratik işlemlerde % 77, personel hizmetlerinde % 80, hasta haklarında % 82, fiziksel durumda % 68, kafeterya hizmetlerinde % 66 olarak ortaya çıkmıştır. Hastaların % 73'ü hastaneyi sağlık hizmeti almak isteyen tanıdıklarına önerceklerini belirtmişlerdir. Çalışmada, yatarak tedavi gören hastaların büyük çoğunluğu hastane hizmetlerinden memnundur.

**Anahtar Kelimeler:** Pazarlama İletişimi, Halkla İlişkiler, Hasta Memnuniyeti, Hizmet Pazarlaması, Hizmet Kalitesi,

<sup>1</sup> KTO Karatay Üniversitesi, SBBF, Sosyal Hizmet Bölümü, [birol.buyukdogan@karatay.edu.tr](mailto:birol.buyukdogan@karatay.edu.tr)

<sup>2</sup> KTO Karatay Üniversitesi, İYBF, Sigortacılık ve Sosyal Güvenlik Bölümü, [hasan.gedik@karatay.edu.tr](mailto:hasan.gedik@karatay.edu.tr)

<sup>3</sup> Necmettin Erbakan Üniversitesi, Meram Tıp Fakültesi, Kalp ve Damar Cerrahisi ABD, [ydereli@konya.edu.tr](mailto:ydereli@konya.edu.tr)

<sup>4</sup> Necmettin Erbakan Üniversitesi, Meram Tıp Fakültesi, Kalp ve Damar Cerrahisi ABD, [otanyeli@konya.edu.tr](mailto:otanyeli@konya.edu.tr)

## 1. Introduction

Regardless if manufacturing industries or the service industry public relations is an organization that undertakes the operations like getting recognition, approval, satisfaction and recommendation of businesses by the target market. In order to reach a better level on this matter, customers satisfaction, ensuring customer needs and evaluating institution's service quality are required. (Hatem, 2015; Kavuncubaşı, 2000, s. 292-293). This is also a matter of perception, as well. The perception which institution's goods and services create upon customers, is significant for maintaining the institution. For this purpose, checking up on customers constantly is needed. Checking up on customers is also substantial for corporate reputation which is the perception received by them.

Corporate reputation consists of three fundamental features, they are as follows (Geçikli, 2013, s. 137):

- Feature of thoughts about institution in a society,
- Context and dispersion of these thoughts,
- Evaluation of institution and relevance features.

Especially, continuity of corporate reputation in the service industry comes true with maintaining bilateral and symmetrical public relations process associated with target market, without a hitch. Hospitals which everyone utilize somehow, are one of the leading institutions. Satisfaction of patients, the most important input for the hospitals, matters in terms of both public relations and sustainability of service quality. Patient satisfaction is a notion related to at what rate patient's needs and expectations are fulfilled. Patient's needs and expectations may differ depending on numerous variables such as gender of the patient, age, condition of disease, educational status, education level and social security.

Due to the competition between them, receiving feedback, from consumers, about their own products and services is essential for the hospitals in order to maintain their corporate reputation. Additionally, questionnaires for patient satisfaction provide with important information for both executive policy and development of service quality. With iterative surveys, hospitals will contribute to the policies and programmes which are suitable for the patients whose needing change by time (Draper, Cohen, & Buchan, 2001). Although the perception and the measurement of patient satisfaction seem considerably ignored in health sector in the developing countries (Jenginson, Coulter, Bruster, Richards, & Chandola, 2002), it is seen that, most of the studies which were performed in recent years about patient satisfaction in hospitals have the approach within the frame of perception of patient satisfaction and corrective actions were evaluated with the patient's point of view (Bogale, Kassa, & Ali, 2015; Deitrick, Bokovoy, Stern, & Panik, 2006; Draper, Cohen, & Buchan, 2001).

Demographical variables in the measurement of patient satisfaction can be broadly headlined as gender, age, marital status, educational status, employment status, income, social security, residence, duration of hospital stay and hospitalization frequency. Doctor and nursing care, medical care, visits, cleanliness, patient information, first application and discharge of patient, comfort of the patient rooms and the material condition of the hospital may be headlined as dimensions of patient satisfaction (Hekkert, Cihangir, Kleefstra, & Berg, 2009; Bogale, Kassa, & Ali, 2015; Quintana, et al., 2006; Ercan, Idız, & Kan, 2004).

## 2. Literature Analysis

Many studies have been carried out in the field of patient satisfaction in both Turkey and other countries. Hekkert et al. (2009) have measured the patient satisfaction in different

dimensions. Dimensions of patient satisfaction have been ensued relatively high such as (avg. = 3.96) for "reception period", (avg. = 3.95) for "nursing care", (avg. = 3.99) for "medical care" and (avg. = 3.81) for "patient autonomy". Dimensions of patient satisfaction have been resulted in midlevel values such as (avg. = 3.65) for "informing", (avg. = 3,54) for both "discharge" and "post treatment care".

Bogale et al. (2015) have measured the patient satisfaction in different dimensions. According to this, the satisfaction rates were resulted as 84% for "punctuality of workers during working hours", 80% "ease of service access", 80% for "respectability of healthcare professionals" and 79% for "encouragement for acquisition of knowledge". The highest mean value was found as 4.47 and 93% of satisfaction percentage for "wording of employee in communication" and the lowest mean value was found as 3.88 and 77% of satisfaction percentage for "waiting time for laboratory service".

Jenginson et al. (2002) have researched the patient satisfaction under different titles. Such as, "information and education", "care coordination", "physical comfort", "emotional support", "respect for patient's choice" and "continuity of care". In another study, Draper et al. (2001) have measured the patient satisfaction in six key subjects. These are, "access", "general patient information", "information related to treatment", "complaint management", "physical environment" and "period of discharge".

Çelikalp and colleagues (2011) have measured the patient satisfaction by using the Scale for Measurement of Service Satisfaction in the studies they have carried out. Accordingly, the dimensions of patient satisfaction have been resulted as 52.12% for polyclinic services, 54.65% for clinical services, 55.47% for other healthcare services and bureaucratic procedures, 63.56% for employee services, 54.85% for patient rights, 53.62% for physical condition, 47.87% for cafeteria services and 59.81% for general assessment.

Çınaroğlu and Şahin (2012) have performed a study about corporate reputation and public opinion of the hospitals in Ankara. According to the results of the study, it is confirmed that the patients' perception of corporate reputation and public opinion has a positive and strong relation with employee satisfaction indicator, and inpatient satisfaction has a positive and strong relation with the number of complaints of patient. Satisfaction of healthcare services in Turkey in 2015 is 72,3% (TUIK, 2015). Employment and patient oriented satisfaction of employee who provides service, along with the harmony with the teammates is important for patient satisfaction. Thus, increasing job satisfaction will bring along the efficiency (Uz, 1997, s. 129).

This study has been carried out in order to increase the service quality and measure the satisfaction, based on services provided by the hospital, level of the patients who gets treatment at Cardiovascular Surgery Service of Konya Meram Medical Faculty Hospital. Bilateral and symmetrical communication, one of the public relations model of the related hospital, will come true and how the patients perceive the provided service will be revealed by the information which will be obtained from this study. Thanks to this information, customer policies of the hospital and the service quality will be ensured to increase. The study will deeply execute the satisfaction measurements which have been performed in the strict sense in the medical faculty hospital and will contribute to fill a gap in the field of these kind of studies by being the first study about the patients who have undergone through a treatment process and seriously vital operations from cardiovascular surgery. In addition to this, this study is evaluated as to contribute to the studies on developing regulations about patient rights.

### 3. Design and Method

This research, measuring the patient satisfaction and deducing in terms of public relations, is an applied research which is based on empirical approach and has used the technique of collecting data via questionnaire. The research is designed as cross sectional research out of descriptive search types.

The question of the research is how the patients perceive the dimensions of hospital services in terms of service quality. For this purpose, following hypotheses will be tested:

H1: General patient satisfaction differs significantly with regard to the gender.

H2: General patient satisfaction differs significantly with regard to the marital status.

H3: General patient satisfaction differs significantly with regard to the age.

H4: General patient satisfaction differs significantly with regard to the educational status.

H5: General patient satisfaction differs significantly with regard to the occupation.

H6: General patient satisfaction differs significantly with regard to the monthly income level.

H7: General patient satisfaction differs significantly with regard to the social security.

H8: General patient satisfaction differs significantly with regard to the hospitalization frequency.

H9: General patient satisfaction differs significantly with regard to the hospital room type.

H10: There is a significant relation between the patients' "satisfaction level" and "recommending the hospital to familiars".

The universe of the research is all the patients who gets inpatient treatment at Cardiovascular Surgery Service of Konya Meram Medical Faculty Hospital and gets discharged. The research was made by using the questionnaire technique on all the patients who have got inpatient treatment at the cardiovascular surgery service of the hospital between April 2014 and October 2015. Data collecting tool, Scale for Measurement for Service Satisfaction, was developed by Ercan and colleagues (2004). Data collecting tool was firstly applied as pilot scheme on 30 patients, after the period of validity, reliability, and factor analysis, it was applied on 350 patients. 52 questionnaire forms were not found adequate for the research and 298 forms were found adequate and included in the research.

Questionnaire form consists of 53 questions and two chapters. First chapter comprises of the questions showing the demographical state of the patients such as gender, marital status, age, educational status, occupation, monthly income, hospitalization frequency and social security of the patients. Second chapter is a Likert type (Likert 5) scale and comprises of eight sub scales and 43 questions. Sub scales consist of dimensions of the evaluations of polyclinic services, clinical services, other healthcare services and bureaucratic procedures, employees, patient rights, physical condition of the hospital, cafeteria services and the general assessment (recommending the hospital). 43 items in the scale were scored between 0-4. The lowest score which can be obtained from the scale is 0 while the highest one is 172. Reliability coefficient of the research (cronbach's alpha) was found as 0.683.

Questionnaire form has been filled in by the doctors who had career education on cardiovascular surgery doing face to face meetings with the patients who got inpatient treatment and discharged. At the beginning of the research, an approval has been received

from Necmettin Erbakan University Meram Medical Faculty Noninvasive Clinical Researches Ethics Committee on 4th of April 2014, and ethical principles were followed during the research. The aim of the study was explained to the patients and their permissions for the study were received before applying the questionnaires. There is not any kind of information that would reveal the identity of the patients.

SPSS-22 software package was used to analyze the obtained data. In order to evaluate the data, measurement of percentage, frequency, arithmetic mean, and standard deviation out of definitive statistical methods were used along with Mann-Whitney U test for comparison, and Sperman rank correlation coefficient analyses were made for the relation analyses.

#### 4. Findings and Discussion

Research was made on 298 patients. Rate of men and women are close to each other. 49.7% of the participants are women, 50.3% of them are men. 88.6% of the participants are married, 48.3% of them are over the age of 61. 47.7% of the participants are graduated from primary school while 30.9% of them are housewives, 47% of them live in the cities and 81.5% of them have got their first inpatient treatment at cardiovascular surgery (Table 1).

**Table 1: Demographic Values (n=298)**

	n	%		n	%
<b>Gender</b>			<b>Occupation</b>		
Woman	148	49.7	Housewife	92	31
Man	150	50	Retired	62	21
<b>Marital status</b>			Worker	68	23
Married	264	89	Civil servant	33	11
Single	34	11	Independent business	43	14
<b>Age</b>			<b>Hospitalization frequency</b>		
0-15	11	3.7	Once	243	82
16-30	10	3.4	Twice	48	16
31-45	22	7.4	Three or more	7	2.3
46-60	111	37			
61 and over	144	48			
<b>Educational status</b>					
Illiterate	60	20			
Primary/Elementary school	142	48			
High schools and equivalents	62	21			
University	33	11			
Graduate	1	0.3			

In this research, gender, marital status, age, educational status, occupation, monthly income, social security, residence, hospitalization frequency, hospital room condition and recommending the hospital to familiars have been received for consideration as the variables that may affect the patient satisfaction. Patient satisfaction was investigated in a single piece as a whole with the general scale score, and as a parts of a whole with eight sub scales. Sub scales consists of the dimensions of evaluations of polyclinic services, clinical services, other healthcare services and bureaucratic procedures, employees, patient rights, physical condition of the hospital and cafeteria services, and the general assessment of recommending the hospital.

##### 4.1. Difference Levels Between Demographical Variables and Satisfaction Scores

Mean values of the data (p:0.067) resulted normal in the normality test which has been performed in order to define which test would be applied for the analyses. The mean values of other sections have not ranged within normal distribution.



Due to the fact that the **Homogeneity test** which has been performed afterwards resulted in homogenously mean values ( $p:0.320$ ) with an exception of gender state, **Parametric analyses** have been carried out, and **Non-parametric analyses** were applied in the analyses which has been performed with the other satisfaction values.

**Table 2: Difference Levels Related to Demographical Variables and Satisfaction Scores**

Sub scales	Mean	SS	Satisfaction Rate %	Gender	Marital Status	Age	Educational Status	Occupation	Monthly Income	Social Security	Hospitalization Frequency	Room Condition
				P	P	P	P	P	P	P	P	
Polyclinic services	3.20	0.39	79.91	<b>0.047</b>	0.810	0.527	0.869	0.258	0.090	0.2	<b>0.015</b>	<b>0.001</b>
Clinical services	2.98	0.43	74.31	0.249	0.543	0.078	0.680	0.063	<b>0.000</b>	0.21	0.065	0.165
Other healthcare services and bureaucratic procedures	2.90	0.42	72.07	0.707	0.266	<b>0.000</b>	<b>0.000</b>	0.130	<b>0.029</b>	0.43	<b>0.044</b>	0.077
Employee services	3.19	0.64	80.00	0.299	<b>0.046</b>	0.942	0.39	0.141	0.059	0.58	0.181	0.618
Patient rights	3.27	0.28	81.60	0.142	0.601	0.204	0.44	0.175	0.801	0.42	0.833	0.759
Physical condition	2.71	0.56	68.06	0.210	<b>0.029</b>	0.118	0.220	0.052	0.088	<b>0.03</b>	<b>0.042</b>	0.518
Cafeteria services	2.65	1.13	66.00	0.576	0.182	<b>0.033</b>	0.145	0.497	0.146	0.42	0.078	0.325
Recommending the hospital	2.90	1.42	72.25	0.076	0.238	<b>0.029</b>	0.811	0.688	0.698	<b>0.04</b>	0.273	0.274
General average	2.98	0.30	74.90	0.745	0.396	0.079	0.739	0.502	0.189	0.114	0.219	<b>0.039</b>

It has been found that the hospital services related general satisfaction rate of patients according to the SMSS is 74.9% and it is evaluated to be at a good level. Considering the sub scale scores, the satisfaction rates are 81.60% for annunciation of patient rights, 80% for employee services, 79.91% for polyclinic services, 74.31% for clinical services, 72.25% for recommending the hospital, 72.07% for other healthcare services and bureaucratic procedures, 68.06% for physical condition and 66% for cafeteria services (Table 2).

As a result of t test which is performed related to the general average, and ANOVA analysis, general satisfaction states of the patients significantly differs ( $p=0.039$ ) with regard to the rooms where the patients have stayed. However, the general satisfaction state has not indicated a significant difference regarding to the other demographic variable types. Satisfaction rate of the patients who have stayed in the single suit room is higher than the satisfaction rates of the patients who have stayed in single private room, single room and double room (Table 3). According to the Table 2, hypothesis numbered H9 is accepted. Hypotheses numbered H1, H2, H3, H4, H5, H6, H7 and H8 were rejected. Referring to this, the satisfaction does not indicate significant difference with gender, marital status, age, educational status, occupation, monthly income level, social security, residence and hospitalization frequency.

**Table 3: Significance Related to the Rooms Where the Patients Stayed and the Satisfaction Scores**

Room condition	N	Mean	SS	(I) room condition	(J) room condition	Mean difference (I-J)	Sig.
Double room	84	2.95	0.260	Single suit room	Double room	0.288	0.004
Single room	110	2.97	0.268		Single room	0.270	0.007
Single private room	26	3.00	0.303		Single private room	0.241	0.031
Single suit room	10	3.24	0.708	*. The mean difference is significant at the 0.05 level.			
Total	230	2.98	0.303				

Besides, when the comparison between the demographic variables and the sub scales of satisfaction examined, significant differences have been found in some dimensions.

Satisfaction of polyclinic services indicates significant difference ( $p=0.047$ ) with regard to the gender. Men are more satisfied with the polyclinic services than the women.

Satisfaction of employee services ( $p=0.046$ ) and physical condition ( $p=0.029$ ) indicate significant difference with regard to the marital status. Married people are more satisfied with the employee services and the physical conditions than the single ones.

Satisfaction of other healthcare services and bureaucratic procedures ( $p=0.000$ ), cafeteria services ( $p=0.033$ ) and recommending the hospital ( $p=0.029$ ) indicate significant difference with regard to the ages of the participants. Significant differences in terms of other healthcare services and bureaucratic procedures have been found between the other age groups and the group of ages 31-45. There is significant difference in terms of the satisfaction of cafeteria services between the age group 46-59 and the age group of 61 and over.

Satisfaction of other healthcare services and bureaucratic procedures ( $p=0.000$ ) significantly differs with regard to the educational status of the participants. Higher the education level, lower the satisfaction rate of other healthcare services and bureaucratic procedures.

Satisfaction of clinical services ( $p=0.000$ ) and other healthcare services and bureaucratic procedures ( $p=0.029$ ) indicate significant difference with regard to the monthly income level of the participants. People having 1207-1609 \$ monthly income are less satisfied than the people having lower monthly income. Satisfaction of other healthcare services and bureaucratic procedures increases depending on the income raise.

Satisfaction of physical condition ( $p=0.03$ ) and recommending the hospital ( $p=0.04$ ) indicate significant difference with regard to the social security types. People having a health insurance from an organization or institution less likely to recommend the hospital than the people having insurance from social security institution (SGK in Turkish) or holding green card (health card for uninsured people in Turkey). Participants who pay to the hospital within their own opportunities related to their social security policies are less satisfied with the physical conditions than the participants having insurance from SGK and the ones holding green card.

Satisfaction of polyclinic services ( $p=0.015$ ), other healthcare services and bureaucratic procedures ( $p=0.044$ ) and physical condition ( $p=0.042$ ) indicate significant difference with regard to the hospitalization frequency. There is significant difference between the people who were hospitalized for three times or more and the ones who were hospitalized once or twice. Patients who were hospitalized for three times or more are more satisfied with the physical conditions than the others.

Satisfaction of polyclinic services ( $p=0.001$ ) indicates significant difference with regard to the rooms where the patients have stayed. Patients who have stayed in the single suit room are more satisfied than the ones who have stayed in the single private room, single room and double room.

#### **4.2. Relation Levels Between the Demographic Variables and the Satisfaction Scores**

Relation between demographical variables scores and dimensions of satisfaction takes place in Table 4.

**Table 4: Relation Levels Between the Demographic Variables and the Satisfaction Scores**

Dimensions	N:298	Gender	Marital status	Age	Educational status	Occupation	Monthly income	Social security	Residence	Hospitalization frequency	Room condition
Polyclinic services	Correlation	-0.115	-0.014	0.067	-0.012	0.075	-0.054	-0.049	0.094	-0.156	0.199
	Sig.	<b>0.047</b>	0.810	0.247	0.840	0.194	0.353	0.398	0.106	0.007	<b>0.001</b>
Clinical services	Correlation	0.067	0.035	0.019	0.028	0.031	0.265	-0.102	0.078	0.072	0.083
	Sig.	0.250	0.544	0.738	0.630	0.593	<b>0.000</b>	0.080	0.179	0.217	0.153
Other healthcare services and bureaucratic procedures	Correlation	-0.022	-0.067	-0.170	-0.056	0.057	0.103	0.040	0.134	-0.147	-0.079
	Sig.	0.708	0.266	<b>0.004</b>	0.351	0.342	0.084	0.508	<b>0.025</b>	<b>0.014</b>	0.190
Employee services	Correlation	-0.061	-0.117	0.041	-0.131	0.072	0.018	-0.048	0.127	-0.056	-0.008
	Sig.	0.299	<b>0.046</b>	0.491	<b>0.026</b>	0.223	0.755	0.413	<b>0.030</b>	0.338	0.886
Patient rights	Correlation	-0.087	-0.031	0.046	0.082	-0.042	0.044	0.047	0.121	-0.025	-0.006
	Sig.	0.142	0.601	0.436	0.163	0.481	0.456	0.425	<b>0.040</b>	0.671	0.918
Physical conditions	Correlation	-0.078	-0.136	0.006	0.012	0.129	0.001	-0.068	-0.110	0.138	0.069
	Sig.	0.211	<b>0.029</b>	0.925	0.846	<b>0.039</b>	0.991	0.277	0.077	<b>0.027</b>	0.273
Cafeteria services	Correlation	-0.032	-0.078	-0.132	0.033	0.057	0.123	-0.088	0.091	-0.067	-0.068
	Sig.	0.577	0.182	<b>0.022</b>	0.568	0.330	<b>0.033</b>	0.131	0.118	0.250	0.242
Recommending the hospital	Correlation	-0.103	0.068	-0.158	-0.062	0.033	-0.023	-0.026	0.109	-0.031	0.125
	Sig.	0.076	0.239	<b>0.006</b>	0.286	0.565	0.692	0.659	0.060	0.591	0.031
General average	Correlation	-0.084	-0.057	-0.153	-0.050	0.090	0.086	-0.078	0.162	-0.080	0.057
	Sig.	0.202	0.392	<b>0.020</b>	0.451	0.172	0.193	0.239	<b>0.014</b>	0.225	0.389

According to the Table 4, negative and low level significant relation ( $p=0.047$ ) has been found between the variable of gender and polyclinic services. Significant relation between the variable of gender and the other dimensions of satisfaction has not been found.

Negative and low level significant relation ( $p=0.046$ ) between the variable of marital status and employee services, and negative and low level significant relation ( $p=0.029$ ) between the variable of marital status and the physical condition have been found. Significant relation between the variable of marital status and the other dimensions of satisfaction has not been found.

Negative and low level significant relation ( $p=0.04$ ) between the variable of age and other healthcare services and bureaucratic procedures, negative and low level significant relation ( $p=0.022$ ) between the variable of age and cafeteria services, and negative and low level significant relation ( $p=0.006$ ) between the variable of age and recommending the hospital have been found. Significant relation between the variable of age and the other dimensions of the satisfaction has not been found.

Negative and low level significant relation ( $p=0.026$ ) between the variable of education status and employee services has been found. Significant relation between the variable of educational status and the other dimensions of the satisfaction has not been found.

Low level significant relation ( $p=0.039$ ) between the variable of occupation and physical condition has been found. Significant relation between the variable of occupation and the other dimensions of the satisfaction has not been found.

Low level significant relation ( $p=0.000$ ) between the variable of monthly income and clinical services, and low level significant relation ( $p=0.033$ ) between the variable of monthly

income and cafeteria services have been found. Significant relation between the variable of monthly income and the other dimensions of the satisfaction has not been found.

Significant relation between the variable of social security and the dimensions of the satisfaction could not be found.

Negative and low level significant relation ( $p=0.014$ ) between the variable of hospitalization frequency and other healthcare services and bureaucratic procedures has been found.

Low level significant relation ( $p=0.027$ ) between the variable of hospitalization frequency and physical condition has been found.

Low level significant relation ( $p=0.001$ ) between the variable of room condition and polyclinic services has been found.

### **4.3. Relations Between the Variables of “Patient Satisfaction Level” and “Recommending the Hospital”**

Considering the correlation between “Satisfaction Level” of the inpatients and “Recommending the Hospital” ( $r= 0.401^{**}$ ), ( $p:0.000$ ); it is seen that there is a positive midlevel significant relation between them.

Considering the regression between “Satisfaction Level” of the inpatients and “Recommending the Hospital” examined, it is understood that the 15.7% of the change of “Recommending the Hospital”, a dependent variable, depends on the “Patient Satisfaction” which is an independent variable. When the results of ANOVA analyses were examined, it is seen that this relation is significant within  $F(1.228)=42.386$ ; (0.000), ( $p< 0.01$ ) significance level. Our hypothesis numbered H10: There is a significant relation between “Satisfaction Level” of the patients and “Recommending the Hospital” to familiars, has been **accepted**.

### **4.4. Discussion**

In literature, there are different results from the researches on patient satisfaction. However, socio-demographical features which are common in all the studies directly affect the patient satisfaction state (Hekkert, Cihangir, Kleefstra, & Berg, 2009; Bogale, Kassa, & Ali, 2015; Quintana, et al., 2006; Ercan, Idiz, & Kan, 2004) as we have found in our study too.

Majority of the low level significance relations between the variables of age, educational status, monthly income level and dimensions of satisfaction, resulted from the studies performed by Ercan and colleagues (2004), has ensued in our studies similarly. Additionally, significant differences found between the dimensions of satisfaction and the variables are the results of our study, as well.

Hekkert and colleagues (2009) state that there is a very low level relation between gender, mother tongue, type of hospital, size of hospital and population density while they prove that there is an important relation between health status, educational status and satisfaction. Low level significant relation between gender and the satisfaction of polyclinic services has been found in our study, as well.

In their studies Quintana and colleagues (2006) found significant relations between gender and comfort, visits and sincerity, education level and satisfaction of cleanliness and comfort, marital status and patient information and patient care, sincerity and satisfaction of cleanliness, duration of hospital stay and visits and cleanliness while they state that the age

affects the satisfaction in all dimensions so as the age affects three dimensions of satisfaction in our study.

Çelikalp et al. (2011) stated that there is not a significant relation between age, marital status, educational status, occupation, income level, social security, residence and satisfaction, in their studies. It is thought that low level significant relation occurred due to the factors affecting satisfaction in our study, because the socio-demographical features of the participant patients such as age, gender, occupation and income level are similar. In addition to this, it is seen that as the hospitalization frequency gets higher, the rate of satisfaction increases even at a low level.

## 5. Conclusion and Suggestions

Regardless of dealing with producing or service, business nowadays are focusing more on the customer. The business, satisfying its customer, can turn its customer into a loyal one. Also health business concentrates on customer oriented operations and studies aimed at measuring customer satisfaction, as all the business bodies. In recent years, studies on satisfaction shows an increase at the level of satisfaction rate of the healthcare services when compared to the past. In the life satisfaction researches performed by TUIK it is seen that the satisfaction of healthcare services today is more than 70% while it was about 50% in 2004. This data involves the satisfaction of all healthcare services and is a general assessment.

Variables of patient satisfaction are examined under three titles, in general. These variables may be defined as the ones related to the patient (age, gender, education status, income level, marital status, ethnicity, residence, occupation, social security, diagnosis of disease, treatment experience), the ones related to service providers (employee behavior, information about disease, interaction between the patient and the employee, etc.) and the ones related to the institution (physical and environmental conditions, bureaucracy, etc.).

In this study, it has been found that the hospital services related general satisfaction rate of patients according to the SMSS is 74.9% and it is evaluated to be at a good level. This result is better than 72.3% which is the patient satisfaction rate in 2015, in Turkey. It is seen that, the satisfaction of patient information, employee services, polyclinic services, clinical services, recommending the hospital, and other healthcare services and bureaucratic procedures are at a high level but the satisfaction rate of physical condition of the hospital, and cafeteria services are between 66-68% and they need to be improved, when the dimensions of patient satisfaction are examined. These results show that the perception of inpatients in cardiovascular surgery is fine in general, however, this perception can be developed in some dimensions. These results are feedback for public relations department and can be used as tool to identify the programme and policy in order to increase the customer satisfaction. Rate of recommending the hospital to others means the public opinion and the reputation of the hospital, as well. Rate of recommending the hospital is about 73% in this study and it shows that the public opinion and the reputation of the Cardiovascular Surgery Service is at a good level.

In this research, gender, marital status, age, educational status, occupation, monthly income level, social security, residence, hospitalization frequency, room condition and recommending the hospital to others are evaluated as the factors that affect the patient satisfaction. Patient satisfaction was investigated in a single piece as a whole with the general scale score, and as a parts of a whole with eight sub scales in the study. Gender has a significant relation with satisfaction in one dimension while marital status has in two dimensions, age has in four dimensions, education status has in one dimension, occupation has in one dimension, monthly income has in two dimensions, hospitalization frequency has

in two dimensions, and room condition has in one dimension. In general satisfaction situation, it is seen that there is positive low level significant relation between the variable of age and residence. Besides, general satisfaction does not have significant relation with the other variables except the room where the patients have stayed.

It is seen that there is positive midlevel significant relation between the satisfaction rate of inpatients” and recommending the hospital. Likewise, it is seen that the 15.7% of the change of “Recommending the Hospital”, a dependent variable, depends on the “Patient Satisfaction” which is an independent variable and this relation is significant. In this case, our eight hypotheses were rejected, two of them were accepted. This relation between the patients satisfaction and recommending the hospital is also important in terms of the reputation of the hospital. The satisfaction rate of the hospital investigated in this study is higher than the average of Turkey and it shows that the corporate reputation of this hospital is high. However, it is considered that the hospital management should take corrective actions for the dimensions of low satisfaction rates, in parallel with the planning of public relations department.

Giving educations to the healthcare professionals in terms of converting the relation between healthcare professionals and the patients into a cooperation of healthcare professionals and the patients will be helpful. These educations will be beneficial to contain the subjects and the notions of patient psychology, effective communication, body language and empathy. This should not be forgotten that the matter in the medical advice that stands out is sometimes the effective communication, especially, and the healthcare professional who acts warmly and in a sincere manner is always recommended.

Considering that patient satisfaction is highly related with employee satisfaction, it will be very useful to concentrate on the public relation activities in house in order to raise the moral and increase the motivation of the employees in the hospital.

As a result, it is seen that service quality and public relations affect the “customer (patient) satisfaction” and customer satisfaction affects the “recommending”.

## References

- Bogale, L. A., Kassa, H. B., & Ali, J. H. (2015). Patients' perception and satisfaction on quality of laboratory malaria diagnostic service in Ambara Regional, North West Ethiopia. *Malaria Journal*, 14(241), 2-7, DOI: 10.1186/s12936-015-0756-6
- Celikalp, U., Temel, M., Varol Saracoglu, G., & Demir, M. (2011). Bir kamu hastanesinde yatan hastaların hizmet memnuniyeti. *Journal of Fırat Health Care*, 6(17), 1-14.
- Cinaroglu, S., & Sahin, B. (2012). Kurumsal itibarın hastanelerin performansı ile ilişkisi. *Journal of H.U. Economics and Administrative Sciences Faculty*, 30(2), 27-56.
- Deitrick, L., Bokovoy, J., Stern, G., & Panik, A. . (2006). Dance of the call bells. Using - entografya to evaluate patient satisfaction with quality of care. *Journal Nursing Care Quality*, 21(4), 316-324.
- Draper, M., Cohen, P., & Buchan, H. (2001). Seeking consumer views: what use are results of hospital patient satisfaction surveys? *International Journal for Quality in Health Care*, 13(6), 463-468, DOI: 10.1093/intqhc/13.6.463 463-468.
- Ercan, I., Idız, B., & Kan, I. (2004). Hastaların sosyo-ekonomik durumlarına gore saglik hizmetlerinden memnuniyetlerinin incelenmesi. *Journal of Inonu University Medical Faculty* , 11(3), 161-167.
- Gecikli, F. (2013). Halkla iliskiler ve iletisim. Istanbul: Beta Basim Co.

- Gordon, T., & Edwards, W. (1997). *Doktor-hasta isbirligi*. Istanbul: Sistem Publishing.
- Hatem, G. (2015). Service quality and patients satisfaction in Tunisian public hospitals. *European Researcher*, 94(5), 365-373. DOI: 10.13187/er.2015.94.365.
- Hekkert, K. D., Cihangir, S., Kleefstra, S. M., & Berg, B. V. (2009). Patient satisfaction revised: A multilevel approach. *Social Science & Medicine*, 69(1), 68-75, DOI:10.1016/j.socscimed.2009.04.016
- Jenginson, C., Coulter, A., Bruster, S., Richards, N., & Chandola, T. (2002). Patients' experiences and satisfaction with health care: results of a questionnaire study of specific aspects of care. *Quality and Safety in Health Care*, 11, 335-339, DOI:10.1136/qhc.11.4.335
- Kavuncubasi, S. (2000). *Hastane ve saglik kurumlarini yonetmeligi*. Ankara: Siyasal Publishing.
- Kotler, P. (2005). *A'dan Z'ye pazarlama*. Istanbul: MediaCat Publishing.
- Meldrum, H., & Hardly, L. (2001). *Provider-patient partnerships*. Boston: Butterworth-Heinemann.
- Ozer, A., & Cakil, E. (2007). Saglik hizmetlerinde hasta memnuniyetini etkileyen faktörler. *Medical Research Journal*, 5(3), 140-143.
- Quintana, J. M., Gonzales, N., Bilbao, A., Aizpuru, F., Escobar, A., Esteban, C., et al. (2006). Predictors of patient satisfaction with hospital health care. *BMC Health Service Research*, 6(102), 1-9, DOI: 10.1186/1472-6963-6-102.
- Rahman, M. (2015, Oct.). Patient satisfaction constructs. *International Journal of Health Care Quality Assurance*, 28(8), 841-854, DOI:10.11087ijhcqa-05-2015-0056.
- Rozenblum, R., Gianola, A., & Lonescu, R. (2015, March-April). Clinicians' perspectives on patient satisfaction in adult congenital heart disease clinics. A dimension of health care quality whose time has come. *Congenital Heart Disease*, 10(2), 128-136. DOI:10.1111/chd.12190.
- TUIK. (2015). Genel olarak kamu hizmetlerinden memnuniyet. Retrieved from [http://www.tuik.gov.tr/PreIstatistikTablo.do?istab\\_id=1598](http://www.tuik.gov.tr/PreIstatistikTablo.do?istab_id=1598)
- Uz, M. (1997). Hastanelerde kalite yonetimi. In O. Hayran, & H. Sur (Eds.), *Hastane Yoneticiligi* (pp. 115-131). Istanbul: Nobel Medical Books.



# İLKOKUL MÜDÜRLERİNİN DAĞITIMCI LİDERLİK DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRETMENLERİN MOTİVASYON VE YARATICILIK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ<sup>1</sup>

RELATIONSHIP BETWEEN DISTRIBUTED LEADERSHIP BEHAVIOR OF PRIMARY  
SCHOOL PRINCIPALS AND TEACHERS' LEVELS OF CREATIVITY AND  
MOTIVATION

Rezzan UÇAR<sup>2</sup>  
Abidin DAĞLI<sup>3</sup>

## Öz

Bu araştırmanın amacı, kamu ilkokullarında görevli öğretmenlerin, ilkokul müdürlerinin dağıtımci liderlik davranışlarına, öğretmenlerin motivasyon düzeylerine, öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerine ilişkin algılarının nasıl bir dağılım gösterdiğini ve ilkokul müdürlerinin dağıtımci liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve yaratıcılık düzeyleri arasında nasıl bir ilişki olduğunu saptamaktır. Araştırma, tarama modelinde kurgulanmıştır. Araştırmanın evrenini, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır İli merkez ilçe ve bağlı 13 ilçe merkezinde görev yapan 4552, örneklemini ise evrenden random yöntemi ile seçilen 1000 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, Uçar (2015) tarafından geliştirilen "Dağıtımci Liderlik", "Öğretmen Motivasyonu" ve "Öğretmen Yaratıcılığı" ölçekleri kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre; ilkokul müdürlerinin dağıtımci liderlik davranışları "çok katılıyorum" düzeyinde, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin motivasyon ve yaratıcılık düzeylerine ilişkin algıları "çok katılıyorum" düzeyinde bulunmuştur. İlkokul müdürlerinin dağıtımci liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve yaratıcılık düzeyleri arasında pozitif yönde ve "orta düzeyde" anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Dağıtımci liderlik, öğretmen motivasyonu, öğretmen yaratıcılığı.

## Abstract

The purpose of this study was not only to reveal elementary school teachers' perceptions regarding elementary school principals' distributed leadership behavior, teachers' motivation levels and teachers' creativity levels but also to determine the relationship between elementary school principals' distributed leadership behavior and teachers' levels of motivation and creativity. The study was carried out with the survey and relational survey model. For the analysis of the participants' views about elementary school principals' distributed leadership behavior and about teachers' levels of motivation and creativity, mean scores and standard deviations were calculated. In order to determine the relationship between elementary school principals' distributed leadership behavior and teachers' levels of motivation and creativity, correlation analysis was conducted. The results revealed that the elementary school teachers' perceptions were at the level of "I almost completely agree" regarding the distributed leadership behavior of the elementary school principals, at the level of "I almost completely agree" regarding the elementary school teachers' levels of motivation and levels of creativity. In the study, a moderate level of positively significant relationship was found between the elementary school principals' distributed leadership behavior and the teachers' levels of motivation and creativity.

**Keywords:** Distributed leadership, teacher's motivation, teacher's creativity

<sup>1</sup> Bu çalışma 2015 yılında Rezzan UÇAR tarafından, Yrd. Doç. Dr. Abidin DAĞLI danışmanlığında Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsüne Sunulan "İlkokul Müdürlerinin Dağıtımci Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Motivasyon ve Yaratıcılık Düzeyleri Arasındaki İlişki" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, [ucarrezzan@gmail.com](mailto:ucarrezzan@gmail.com)

<sup>3</sup> Yrd.Doç.Dr., Dicle Üniversitesi, Z.G.Eğitim Fakültesi, [dagli@dicle.edu.tr](mailto:dagli@dicle.edu.tr)



## 1. Giriş

Okulların belirlediği amaçlara ulaşmasında, çağın gerektirdiği yenilik ve değişimlere uyum sağlamalarında önemli bir yeri olan okul müdürleri, sergiledikleri liderlik davranışları ile okullara yeni bir bakış açısı kazandırabilirler. Günümüzde çok fazla sorumluluğu olan okul müdürlerinin sorumlulukların tamamını tek başlarına karşılayabilmeleri mümkün görünmemektedir. Bu bağlamda, yönetimin tek bir elde toplanmadığı, okulun paydaşları arasında dağıtıldığı bir liderlik şekli olan dağıtımçı liderlik, okullarda yeni bir uygulama olarak karşımıza çıkmaktadır.

Dağıtımçı liderlik, geleneksel liderlik yaklaşımlarına alternatif olarak geliştirilen (Bolden, 2011) daha çok eğitim örgütleri açısından değerlendirilen (Spillane ve Healey, 2010; Spillane, Camburn, Pustejovsky, Pareja ve Lewis, 2008) bir liderlik yaklaşımı olarak ilk kez 1954 yılında ortaya çıkmış (Currie, Lockett ve Suhomlinova, 2009) ancak 1990'larda araştırmacıların dikkatini çekmiştir (Timperley, 2005).

Grup etkinliklerinin ve ortak sorumluluğun ön planda yer aldığı dağıtımçı liderlik (Lima, 2008), özünde paylaşılmışlığı, işbirliğini, demokratikliği ve katılımcılığı barındıran (Harris, 2008) fakat bu kavramların taşıdığı anlamlardan daha fazla anlam içeren (Thorpe, Gold ve Lawler, 2011), uygulamaların örgüt üyeleri arasında paylaştırıldığı (Harris, 2008), yönetim ve yönlendirme işinde herkesin söz sahibi olduğu (Spillane ve Healey, 2010), örgütün vizyon ve stratejisini geliştirmek için tüm çalışanların birlikte hareket ettiği (Fletcher, 2005), uzmanlıkların takip edildiği (Robinson, 2009), birlikte çalışan insanların paylaşılan değerlerine dayalı müşterek bir davranışa yol açan işbirliği ilişkilerinin temel alındığı (House ve Aditya, 1997) yatay bir liderlik stili olarak değerlendirilmektedir (Harris, 2008). Bu bağlamda uygulayıcıların, uzman yetiştiricilerin, politika belirleyicilerin ve araştırmacıların dikkatini çeken (Spillane ve Diamond, 2007; Spillane ve Orlina, 2005) dağıtımçı liderlik, birçok liderin olduğu ve liderlik aktivitesinin geniş oranda örgütte paylaşıldığı formal ve informal liderlik rollerindeki etkileşime önem verildiği bir liderlik şeklidir (Harris ve Spillane, 2008). Dağıtımçı bakış açısıyla liderlik tek bir kişinin yeteneği, zekası, becerisi ya da karizmasından ziyade lider, izleyen ve durum (situation) arasındaki etkileşimdir (Spillane, Halverson ve Diamond, 2004).

Dağıtımçı liderlikte önemli olan üç unsur vardır. Birincisi, dağıtımçı liderlik bireysel eylemlerin oluşturacağı enerjiden daha fazlasını içeren ortak amaçlara odaklanan toplu bir etkinliktir. İkinci unsur, dağıtımçı liderlik geleneksel olarak tanımlanmış örgütsel roller arasındaki görev, sorumluluk ve güç sınırlarının yayılımını içermektedir. Üçüncüsü, dağıtımçı liderlikte hiyerarşik otoriteden ziyade uzmanlık baz alınmaktadır (Copland, 2003). Yani dağıtımçı liderlik, bireylerin etkileşimiyle ortaya çıkan, liderlik sınırlarının açık olduğu ve uzmanlıkların birçok kişi arasında dağıtıldığı bir liderlik şeklidir (Bolden, 2011). Bu açıdan değerlendirildiğinde dağıtımçı liderliğin; açık liderlik anlayışı, uzmanlıkların paylaşıldığı bir okul kültürü ve çalışanların katılım ve dinamikliği sonucunda ortaya çıkan bir süreç olduğu söylenebilir. Açık liderlik, kontrol etme gereksiniminden vazgeçerek özgüvene ve alçak gönüllülüğe sahip olmak ve hedeflere ulaşmak üzere kendilerini adamaları için insanları yüreklendirmek şeklinde tanımlanmaktadır (Li, 2011). Dağıtımçı liderlik, liderlik gücünün paylaşıldığı, örgütte çalışan herkesin liderlik aktivitesinde söz sahibi olduğu bir liderlik şeklidir. Bu bakımdan dağıtımçı liderliğin, çevresindeki unsurlara açık olmayı gerektirdiği söylenebilir. Bununla birlikte dağıtımçı liderlik, yönetme ve yönlendirmenin birden fazla kaynağa sahip olması, bir örgütteki uzmanlıkların izlenmesi, ortak bir kültür boyunca uyum sağlanmasıdır. Ortak görev veya amaçların "birleştiricisi" bu görevlerin nasıl yapılacağına ilişkin değerlerin ortak çerçevesidir (Elmore, 2000). Dolayısıyla liderliğin dağıtımına işaret

eden bir kültür yaratılması önemlidir. Son olarak dağıtımçı liderlik, çok sayıda lider ve izleyen arasındaki dinamik etkileşimden meydana gelmektedir (Timperley, 2009). Karar verme bireylerin etkileşimiyle yürütülmektedir (Hulpia, Devos ve Keer, 2010). Dağıtımçı liderlik girişimleri daha açık ve demokratik karar alma süreçlerini kolaylaştırmaktadır (Harris, 2007). Bu nedenle dağıtımçı liderliğin, katılımcı karar vermeyi ve dinamik bir yapıyı gerektirdiği ileri sürülebilir.

Liderlik işlevinin örgütsel bir parçası olarak dağıtımçı liderlik, özellikle sınıfta ve okulun amaçlarını gerçekleştirmede öğretmenlerin farklı rollerini ortaya çıkarmayı, onlara farklı görevler yüklemeyi amaçlamaktadır. Dolayısı ile öğretmenlerin ve yöneticilerin işleri yeniden tanımlanmaktadır. Ancak bu tanımlama sadece belirli liderlik fonksiyonlarının dağıtımını ile ilgili olarak değil, aynı zamanda yeniden tanımlanan öğretmenlerin işlerini destekleme ve onların başarısına olanak sağlayan şartlar yaratmada da etkilidir (Louis, Mayrowetz, Smiley ve Murphy, 2009). Eğitim ile ilgili paylaşılan vizyon ve normlara sahip okullar, işbirliği normları, öğrenci başarısı için toplu sorumluluk duygusu, öğretmenlerin kendi uygulamalarını geliştirmeleri için motivasyon yaratmakta ve yöneticinin liderliği bu gibi durumlar için önemli görülmektedir (Spillane vd., 2004). Öğretmenler kendilerini değerli hissettiklerinde motivasyonları da yüksek olmaktadır. Bu değer ve ödüllerin kaynakları çoğu zaman öğrenciler, liderler ve meslektaşlarıdır. Bu bağlamda okullarda takım çalışmasından ortaya çıkan işbirliğinin (McGuinness, 2009) öğretmen motivasyonunu etkilediği düşünülmektedir.

Motivasyon kelimesi, Latince hareket etme anlamına gelen “movere” kökünden türemiş olup, “kişinin çabalarının belirli amaçlara ulaşabilmek amacıyla kasti olarak yönlendirilmesi için harekete geçen ve kısmen kişinin içinden gelen güç” olarak kabul edilmektedir (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Bir davranış değil; davranışı etkileyen, direkt olarak gözlemlenemeyen karmaşık, içsel bir durumu (Owens, 1987) yansıtan motivasyon, insanı harekete geçiren, hareketlerinin yönünü belirleyen (Eren, 2008), yönlendiren ve devam ettiren içsel bir süreç (Hoy ve Miskel, 2010) ya da bir hedefe ulaşma doğrultusunda gayrete ilişkin yoğunluk, istikamet ve kararlılık olarak (Robbins ve Judge, 2012) tanımlanmaktadır.

Örgütler sadece en iyi çalışanı örgütte tutmayla değil, aynı zamanda iyi çalışanların etkili ve verimli olmalarına da imkan sağlamanın yollarını aramaktadır (Fernet, 2013). Çünkü rekabette ilerleme kaydetmek için tüm örgütler, çalışanların tüm potansiyelini ortaya çıkarma ihtiyacı duymaktadırlar. Bu süreçte liderliğin önemli bir etkisi vardır. Liderin örgütün amaçlarına ulaşmasında tüm örgütsel bileşenlerin yönlendirilmesine ilişkin anahtar rolü üstlendiği ve örgütte çalışan herkesin etkileşimine ihtiyacı olduğu düşünülmektedir. Liderler, amaçları belirler ve izleyenleri amaçlara ulaşmaları için yönlendirirler. Ancak, liderlerin çalışanları bu amaçlar doğrultusunda yönlendirme şekilleri önemlidir. Bir örgütün yaşamını devam ettirebilmesi liderin desteğiyle etkililiğini sürdürmesine ve belirlediği misyon ve amaçlara ulaşmak için hazır olmasına bağlıdır. Ancak, etkili bir liderlik, liderlik tarzının izleyenlerin motivasyonel ihtiyaçları ile uyumlu olmasını gerektirmektedir. Aksi halde, lider etkililiğinde düşüş yaşanmaktadır (Buble, Juras ve Matic, 2014). Okul yöneticisi de, eğitim sisteminin çıktısı olan öğrenciler üzerinde bir başarı veya etki oluşturmak istiyorsa, çalışanlarının performansını geliştirmelidir. Bu performansın bir ögesi de, çalışan motivasyonudur (Leithwood, Harris ve Hopkins., 2008).

Motivasyon, bireylerin şevkle çalışmasını ve verimli olmasını etkilemektedir (Thahier, Ridjal ve Risani, 2014). Olumlu yönde motive olan çalışanlar amaçlarına ulaşmak için sıkı çalışırlar ve bunun sonucunda yaptıkları işten zevk alırlar. Az motive olan çalışanların ise performanslarında düşüş görülür ve hizmet kalitesinden ödün verirler (Kasenga ve Hurtig,

2014). İnsanlar sadece farklı miktarlarda değil, aynı zamanda farklı şekillerde de motive olabilmektedirler. Yapılan araştırmalarda bireylerin performans ve deneyimlerinin içsel ya da dışsal nedenlere göre çeşitlenebildiği belirtilmektedir (Ryan ve Deci, 2000). İçsel motivasyonda bireyler, bir işi ilginç bulduklarından ve o işi yerine getirdiklerinde kendiliğinden memnun olacakları için motive olurlar. Dışsal motivasyon ise aktivite ile gözle görülebilir somut sonuçlar arasında bir araçsallık gerektirmektedir. Memnuniyet, aktivitenin kendisinden değil ortaya çıkardığı sonuçtan kaynaklanmaktadır (Leal, Miranda ve Carmo, 2013).

Eğitim sisteminde önemli rol üstlenen öğretmenlerin öğrencilerin başarısı üzerinde önemli etkisi bulunmaktadır (Hattie, 2003; Carey, 2004; Haycock, 1998). Öğretmenler, sıklıkla öğrencilerin, ebeveynlerin, toplumun farklı istekleriyle karşılaşmaktadırlar (Morcom ve MacCallum, 2009). Öğretmen motivasyonunun öğrencilerin, ebeveynlerin ve toplumun isteklerine cevap verme, sınıftaki öğretimi daha nitelikli hale getirme, öğrenci motivasyonunu sağlama açısından önemli olduğu söylenebilir. Bu açıdan okullarda öğretmen motivasyonunu sağlayıcı liderlik uygulamalarına yer verilmesi önemlidir. Dağıtımcı liderlik; liderliğin kimi zamanlarda öğretmene geçtiği, öğretmenin uzmanlığından yararlandığı, öğretmene inisiyatifin verildiği bir liderlik şekli olduğundan öğretmen motivasyonu ile ilişkisi olduğu düşünülmektedir.

Öğretme içgüdüsel olarak muhteşem bir duygudur. Öğretmenin kendi öğretiminin kalitesi sayesinde öğrencilerinin başardıklarını görmek, öğretmenlere büyük keyif vermektedir. Bununla birlikte sınıf ortamı öğretmenlerin kendi adanmışlıklarını ve yaratıcılıklarını doğrudan ve oldukça çabuk bir şekilde başkalarının gelişimine katkı yaptıklarını gördükleri çalışma yerlerinden birisidir (Senge, McCabe, Lucas, Smith, Dutton ve Kleiner, 2014). Öğretmenler; yaratıcılıkları sayesinde dersi daha zevkli hale getirebilmekte, öğrencilerinin dikkatlerini çekecek aktiviteler planlayabilmektedirler.

Yaratıcılık, insan faaliyetinin herhangi bir alanında orijinal, kendine has fikirlerin üretimi olarak tanımlanmakta (Amabile, 1997), alışılmışın dışında ve yararlı fikirler meydana getirmeyi içermektedir (Robbins, Dacenzo ve Coulter, 2013). Yaşamdaki tüm yenilikler yaratıcı fikirlerle başlamaktadır. Yeni programların başarılı uygulamaları, yeni ürün tanıtımları veya yeni hizmetler bir kişinin ya da takımın yeni bir fikre sahip olması ve bu fikri başlangıçtaki halinin ötesine taşınmasına bağlıdır (Amabile, Conti, Coon, Lazenby, Harron, 1996). Son dönemlerde, örgütlerin aralarındaki rekabette üstünlük sağlamak açısından üzerinde önemle durdukları yaratıcılık aynı zamanda eğitim alanında da tartışılmakta ve araştırılmaktadır (Craft, 2003).

Günümüzde öğrenciler bilgi parametrelerinin neredeyse kendilerini düzenli olarak yeniden tanımladıkları, her gün değişen teknoloji merkezli bir dünyada yaşamaktadırlar. En küçük çocukların bile internete rahatça ulaştıkları günümüzde, öğretmenler kendilerini öğrencilerin zamanları ve dikkatleri ile rekabet halinde bulmaktadırlar. Bilgisayarların ve video oyunlarının cazibesi genç zihinler açısından baskın gelmektedir. Bu nedenle birçok eğitimci öğrencilerin ilgisi için mücadele etmektedir. Dolayısıyla öğretmenler bu mücadelede yaratıcı fikirler geliştirmek durumunda kalmaktadırlar. Çünkü öğrenme süreci sürekli değişmektedir. Artık eski yöntem ve teknikler gelişen öğrenme sürecinde yeterli derecede etkili olmamaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin bu gelişmelerin gerisinde kalmamaları için yaratıcı yaklaşımlar sergilemeleri önemlidir (Simplicio, 2000). Yaratıcı öğretmen, kendine özgü yöntem ve teknikler uygulayan, öğrencilerin hazır bulunuşluklarına göre orijinal aktiviteler üretebilen, sınıf ya da okuldaki problemlere farklı bir bakış açısıyla bakarak

üstesinden gelebilen, öğrencilerinin sorularını, meraklarını giderebilen, derslerin içeriğine göre farklı öğrenme ortamları oluşturabilen kişi olarak düşünülebilir.

Eğitim örgütlerinin önemli bir ögesi olan öğretmenlerin yaratıcılıklarını göstermeleri, sahip oldukları sermayeyi kullanabilecekleri etkili eğitim liderlerini gerektirmektedir. Bir bakıma karar veren bir makine gibi değerlendirilen lider, bir şeyler üretmek için hammaddeye ihtiyaç duymaktadır. Yaratıcı kararlara ulaşmanın hammaddeleri diğer insanların fikir ve önerileridir. Diğer insanların fikirleri liderin fikirlerinin doğmasında bir kıvılcım etkisi yapmaya yarar (Schwartz, 1997). Bu bağlamda insan yaşamında önemli bir rolü olan eğitim örgütlerinde yenilikçi ve yaratıcı bireylere büyük oranda ihtiyaç duyulmaktadır (Mousavi, Heidary ve Pour, 2011).

Yaratıcılığı geliştirmek için; çalışan herkesi yeni düşünceler üretmeye ve bunları çekinmeden söylemeye teşvik etmek, zamanla yaratıcılığın azalmaması için ortaya çıkan düşünceleri değerlendirmek ve denemek, çalışanları yetkilendirmek ve belirli sınırlar içinde kendi kararlarını vererek çalışmalarına izin vermek gerekmektedir. Ayrıca, çalışanlara dönük iletişimin niteliğini yükseltmek, çalışanlarda kaygı ve diğer duygusal tepkilere yol açacak mesajlar vermekten kaçınmak, iş ortamını çalışanlar için tehlikelerden arındırmak, çalışanların başarılı olacağına inanmak ve onlara güvenmek başarı şansını artıracaktır. Yaratıcılığın örgütlerdeki en uygun ortamı, insanın örgüt içindeki konumu ne olursa olsun, ona en uygun bireysel özgürlük ve toplumsal alanda kendini gerçekleştirmesini sağlamaktır (Acuner, Baki ve Cengiz, 2004). Amabile'ye (1997) göre örgütlerde çalışanların yaratıcılığını arttırmanın en iyi yolu üç bileşenli yaratıcılık modelidir. Bu modele göre bireysel yaratıcılık için uzmanlığa, yaratıcı düşünme yetisine ve içten gelen iş motivasyonuna ihtiyaç vardır. Uzmanlık tüm yaratıcı işlerin temelidir. Yaratıcı potansiyel bireylerin yeteneği, bilgisi, yetkinliği ve benzer bir alanda deneyimi olması durumunda artma eğilimi gösterir. İkinci bileşen yaratıcı düşünme yeteneğidir. Bu bileşen benzerlikleri kullanma ve tanıdık olanı farklı bir ışıkla görebilme gibi yaratıcılıkla ilgili kişisel özellikleri tanımlar. Üç bileşenli yaratıcılık modelinin son bileşeni içten gelen iş motivasyonudur. Bu duygu bir iş üzerinde, o işin ilgi çekici, dahil edici, heyecan verici, tatmin edici ve zorlayıcı bulunduğu için çalışmak istenmesidir. Bu motivasyon, yaratıcı potansiyeli gerçek yaratıcı fikirlere çevirir.

Genellikle destekleyici liderliğin yaratıcılığa teşvik ettiği, kontrol edici liderliğin ise yaratıcılığı engellediği düşünülmektedir. Bu konuda yapılan araştırmalarda destekleyici liderlik stiline yaratıcılığa pozitif yönde katkı sağladığı belirlenmiştir (Mumford, 2000). Bununla birlikte açık talimatlarla çalışanlara yetki verildiğinde daha fazla olağandışı yararlı fikirlerin üretilebileceği ortaya çıkmıştır (Amabile vd., 1996). Ayrıca katı kurallardan uzak, esneklikle ilişkili olan organik bir örgüt yapısı yenilikle olumlu yönde ilişkilidir. Bu nedenle, yüksek hedeflere ulaşmak için liderlerin yenilikleri benimsemeye daha istekli olmaları beklenir (Nystrom, Ramamurthy ve Wilson, 2002).

Yirminci yüzyılın sonu ile yirmibirinci yüzyılın başında sosyal, teknolojik, ekonomik ve çevresel gelişmeler araştırmacıları tüm bireylerin yaratıcı olma becerisine sahip olabilecekleri düşüncesi yönünde harekete geçirmiştir (Saracho, 2012). Yaratıcılık; özgür, özerk, yeterli kaynakların bulunduğu, teşvikin olduğu, yeniliklerin övüldüğü, hataların hoş görüldüğü bir atmosferde gelişebilmektedir (Cheung, 2012). Okulda dağıtımcı liderliğin, okulun gelişimini sağlayan müdür, öğretmen ve okul gelişim ekibindeki üyeler tarafından gerçekleştirilen işbirlikli bir uygulama (Heck ve Hallinger, 2009) olarak öğretmen yaratıcılığı ile ilişkisi olabileceği düşünülmektedir.

Günümüzde yaşanan ilerlemeler sonucunda, belli bir kapasiteye sahip okulların gelişim sorunu eğitim sisteminin tüm düzeylerinde liderliğe odaklanılmasına yol açmaktadır.

Okul dışında hiçbir yerde, dağıtımçı liderliğin paydaşlar arasında (özellikle öğretmenler arasında) bu kadar geniş kapsamlı ortaya çıktığı başka bir yer yoktur. Okullarda dağıtımçı liderliğin gelişmesini sağlama, yöneticinin yönetme sorumluluğunu ne azaltır ne de giderir. Aslında araştırmacılar da benzer şekilde yöneticinin liderliğinin diğerleri arasında liderlik kapasitesi oluşturmak için destek kaynağı ve anahtar rolü üstlendiğini iddia etmektedirler. Dolayısıyla yöneticiler, öğretmen liderliği denkleminde ve okul yaşamına dağıtımçı liderliği getirmeyi gerektiren sürecin yeniden tasarımında önemli bir yer işgal etmektedirler (Hallinger ve Heck, 2009). Araştırmalar okul liderliğinin, okul müdürünün tek başına etki edeceği bir alan olmadığını, eğitimsel yeniliklerin yönlendirilmesinde öğretmen liderler ve diğer uzmanların da önemli bir role sahip olduklarını ortaya çıkarmıştır (Spillane vd., 2004). Bu bağlamda, dağıtımçı liderlik anlayışının, öğretmenleri sadece otoriteyi ya da hiyerarşiyi güçlendirme aracı olarak değil, işbirliği ve paylaşımında bulunan, gerektiğinde liderlik rolünü üstlenebilecek yetenekleri olan bireyler olarak gördüğü söylenebilir.

Yapılan araştırmalarda liderliğin çalışan motivasyonu ile pozitif yönde ilişkili olduğu (Bayrakçı, 2010; Buble vd., 2014; Koçak ve Özüdoğru, 2012; Mehta, Dubinsky ve Anderson, 2003; Thahier vd., 2014; Uluköy, Kılıç ve Bozkaya, 2014 ), yaratıcı problem çözümü kolaylaştırabildiği (Reiter-Palmon ve Illies, 2004), farklı liderlik tarzlarının çalışanların yaratıcılığını artırıp engelleyebildiği (Zhou ve Su, 2010; Yılmaz ve Karahan, 2010) saptanmıştır. Ancak dağıtımçı liderlik ile motivasyon ve yaratıcılık düzeyi arasındaki ilişkiye yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu bakımdan okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve yaratıcılık düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığının araştırılması önem taşımaktadır.

### *Araştırmanın Amacı*

Bu araştırmanın amacı, kamu ilkokullarında görevli öğretmenlerin, ilkokul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarına, öğretmenlerin kendi motivasyon ve yaratıcılık düzeylerine ilişkin algılarının nasıl olduğunu saptamaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki şu sorulara cevap aranmıştır.

1. İlkokullarda görevli öğretmenlerin, ilkokul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarına ilişkin algıları nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. İlkokullarda görevli öğretmenlerin kendi motivasyon düzeylerine ilişkin algıları nasıl bir dağılım göstermektedir?
3. İlkokullarda görevli öğretmenlerin kendi yaratıcılık düzeylerine ilişkin algıları nasıl bir dağılım göstermektedir?
4. İlkokullarda görevli öğretmenlerin algılarına göre ilkokul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon düzeyi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. İlkokullarda görevli öğretmenlerin algılarına göre, ilkokul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## **2. Yöntem**

### *Araştırmanın Modeli*

Bu araştırmada, tarama ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelinde, araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. İlişkisel tarama modelinde ise, iki ve daha çok sayıdaki değişken

arasındaki birlikte değişim varlığı veya derecesi belirlenmeye çalışılır (Karasar, 2009).

### *Evren ve Örneklem*

Araştırmanın evrenini, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır merkez ilçeler ve bağlı 13 ilçe merkezindeki kamu ilkokullarında görev yapan 4552 öğretmen oluşturmaktadır. Evren büyük olduğundan ve tüm evrene ulaşma güçlüğü dikkate alınarak, evrenden random yöntemi ile seçilen 1000 öğretmene ulaşılmış, ancak 842 öğretmenin veri toplama aracını yönergeye uygun olarak doldurdukları tespit edilmiştir. Böylece 842 ölçek formu değerlendirilmeye alınmıştır.

### *Veri Toplama Araçları*

Araştırmanın verileri “*Dağıtımçı Liderlik Ölçeği*”, “*Öğretmen Motivasyonu Ölçeği*” ve “*Öğretmen Yaratıcılığı Ölçeği*” kullanılarak elde edilmiştir. Veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

1. *Dağıtımçı Liderlik Ölçeği*: Ölçek Uçar (2015) tarafından geliştirilmiş olup, üç faktör ve 37 maddeden oluşmaktadır. Ölçeği oluşturan faktörler, Chang (2011) tarafından yapılan çalışmadan da yararlanılarak ve maddelerin içerdiği ifadelerle bakılarak isimlendirilmiştir. Bu bağlamda birinci faktör “açık liderlik”; ikinci faktör “okul kültürü” ve üçüncü faktör ise “çalışanların katılım ve dinamikliği” olarak isimlendirilmiştir. Analiz sonucunda birinci faktör olan “açık liderlik” 14 (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14) ikinci faktör olan “okul kültürü” 14 (15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28) ve üçüncü faktör olan “çalışanların katılım ve dinamikliği” ise 9 (29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37) maddeden oluştuğu tespit edilmiştir. “Dağıtımçı Liderlik Ölçeği”nin üç faktörlü yapısının açıkladığı toplam varyans %65.6’dır. Ölçekte yer alan 37 maddenin faktör yük değerlerinin .50’nin üzerinde olduğu saptanmıştır. “Açık liderlik” alt boyutu için Cronbach’s Alpha değeri .95, “okul kültürü” boyutu için .96, “çalışanların katılım ve dinamikliği” boyutu için .94 ve tüm ölçek için ise bu değer .97 olarak belirlenmiştir. Ölçeğe ilişkin yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, modelin uygunluğuna ilişkin hesaplanan uyum değerleri  $\chi^2 = 1348.09$ ;  $sd=626$ ;  $(\chi^2/sd)= 2.153$ ; CFI için 0.98; GFI için 0.72; SRMR için 0.059; RMSEA için 0.078 ve NNFI için 0.98 olarak saptanmıştır.

2. *Öğretmen Motivasyonu Ölçeği*: Uçar (2015) tarafından geliştirilen ölçek iki faktör ve 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan 19 maddenin faktör yük değerlerinin .50’nin üzerinde olduğu saptanmıştır. Analiz sonucunda birinci faktör olan “içsel motivasyon” 9 (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9), ikinci faktör olan “dışsal motivasyon” 10 (10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19) maddeden oluştuğu belirlenmiştir. “Öğretmen Motivasyonu Ölçeği”nin açıkladığı toplam varyans % 53.22 olarak bulunmuştur. Ölçeğin “İçsel motivasyon” alt boyutu için Cronbach’s Alpha değeri .86; “dışsal motivasyon” alt boyutu için .91; tüm ölçek için ise bu değer .90’dır. Ölçeğe ilişkin yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, modelin uygunluğuna ilişkin hesaplanan uyum değerleri  $\chi^2 = 335.08$ ;  $sd=150$ ;  $(\chi^2/sd)=2.23$ ; CFI için 0.96; GFI için 0.85; SRMR için 0.069; RMSEA için 0.078 ve NNFI için 0.95 olarak belirlenmiştir.

3. *Öğretmen Yaratıcılığı Ölçeği*: Uçar (2015) tarafından geliştirilen “Öğretmen Yaratıcılığı Ölçeği” üç faktör ve 28 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan 28 maddenin faktör yük değerlerinin .50’nin üzerinde olduğu görülmüştür. Ölçeği oluşturan faktörler, maddelerin içerdiği ifadelerle bakılarak ve Amabile’nin (1997) üç bileşenli yaratıcılık modeli temel alınarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin birinci faktörü olan “uzmanlık” 10 (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10), ikinci faktör olan “yaratıcı düşünme becerisi” 10 (11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20) ve üçüncü faktör olan “motivasyon” 8 (21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28) maddeden

oluşturmuştur. "Öğretmen Yaratıcılığı Ölçeği"nin üç faktörlü yapısının açıkladığı toplam varyans % 53.73 olarak belirlenmiştir. "Uzmanlık" alt boyutu için Cronbach's Alpha değeri .87; "yaratıcı düşünme becerisi" alt boyutu için .88; "motivasyon" alt boyutu için .92 ve tüm ölçek için ise bu değer .92'dir. Ölçeğe ilişkin yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, modelin uygunluğuna ilişkin hesaplanan uyum değerleri  $\chi^2 = 661.06$ ;  $sd = 347$ ;  $(\chi^2/sd) = 1.90$ ; CFI için 0.97; GFI için 0.88; SRMR için 0.073; RMSEA için 0.064 ve NNFI için 0.96 olarak saptanmıştır.

### Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri istatistik paket programına aktarılmış ve öncelikle tanımlayıcı istatistiklerle (ortalama, standart sapma) betimlenerek yorumlanmıştır. İlkokul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek için korelasyon uygulanmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde öğretmenlerin verdikleri yanıtların puanlarını hesaplamak amacıyla ölçekte yer alan maddelere "tamamen katılıyorum" için 5, "çok katılıyorum" için 4, "orta düzeyde katılıyorum" için 3, "az katılıyorum" için 2 ve "hiç katılmıyorum" için ise 1 puan verilmiştir. Buna göre "Dağıtımçı Liderlik Ölçeği", "Öğretmen Motivasyon Ölçeği" ve "Öğretmen Yaratıcılığı Ölçeği"nde yer alan ifadelerin puanlamaları; 1.00-1.79 arası "hiç katılmıyorum", 1.80-2.59 arası "az katılıyorum", 2.60-3.39 arası "orta düzeyde katılıyorum", 3.40-4.19 arası "çok katılıyorum" ve 4.20-5.00 arası ise "tamamen katılıyorum" şeklinde belirlenmiştir.

## 3. Bulgular

### Dağıtımçı Liderlik ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin algılarına göre, ilkokul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının "açık liderlik", "okul kültürü", "çalışanların katılım ve dinamikliği" alt boyutlarına ilişkin bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 11. Dağıtımçı Liderlik ve Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Puanları

Boyut/Ölçek	N	$\bar{X}$	Ss
Açık Liderlik	842	3.49	12.88
Okul Kültürü	842	3.29	13.03
Çalışanların Katılım ve Dinamikliği	842	3.43	7.90
Dağıtımçı Liderlik (Toplam)	842	3.40	30.22

Tablo 1'de görüldüğü gibi, öğretmenler dağıtımçı liderlik ölçeğinin toplam puanına ( $\bar{X} = 3.40$ ) "çok katılıyorum" düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenler, dağıtımçı liderliğin "açık liderlik" alt boyutuna ( $\bar{X} = 3.49$ ), "çok katılıyorum", "okul kültürü" alt boyutuna ( $\bar{X} = 3.29$ ) "orta düzeyde katılıyorum", "çalışanların katılım ve dinamikliği" alt boyutuna ise ( $\bar{X} = 3.43$ ) "çok katılıyorum" düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Katılımcılar en fazla "açık liderlik" alt boyutuna ( $\bar{X} = 3.49$ ) katılırken, en az ise "okul kültürü" alt boyutuna ( $\bar{X} = 3.29$ ) katılmışlardır.

### Öğretmen Motivasyonu ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin "içsel motivasyon" ve "dışsal motivasyon" alt boyutlarına ilişkin bulgular aşağıda Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 22. Öğretmen Motivasyonu ve Alt Boyutlarına İlişkin Öğretmen Algılarının Ortalama ve Standart Sapma Puanları

Boyut/Ölçek	N	$\bar{X}$	Ss
İçsel Motivasyon	842	3.61	7.18
Dışsal Motivasyon	842	4.33	6.75
Öğretmen Motivasyonu (Toplam)	842	3.99	11.81

Tablo 2’de görüldüğü gibi, öğretmenler öğretmen motivasyonu ölçeğinin toplam puanına ( $\bar{X}=3.99$ ) “çok katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenler, öğretmen motivasyonunun “içsel motivasyon” alt boyutuna ( $\bar{X}=3.61$ ), “çok katılıyorum” şeklinde görüş belirtirken “dışsal motivasyon” alt boyutuna ( $\bar{X}=4.33$ ) “tamamen katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Katılımcılar öğretmen motivasyonunun “dışsal motivasyon” ( $\bar{X}=4.33$ ) alt boyutuna “içsel motivasyon” ( $\bar{X}=3.61$ ) alt boyutundan daha fazla katılım göstermişlerdir.

### Öğretmen Yaratıcılığı ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerinin "uzmanlık", "yaratıcı düşünme becerisi" ve "motivasyon" alt boyutlarına ilişkin bulgular aşağıda Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 33. Öğretmen Yaratıcılığı ve Alt Boyutlarına İlişkin Öğretmen Algılarının Ortalama ve Standart Sapma Puanları

Boyut/Ölçek	N	$\bar{X}$	Ss
Uzmanlık	842	4.21	5.67
Yaratıcı Düşünme Becerisi	842	3.82	6.36
Motivasyon	842	3.20	6.73
Öğretmen Yaratıcılığı (Toplam)	842	3.78	15.40

Tablo 3’de görüldüğü üzere, öğretmenler öğretmen yaratıcılığı ölçeğinin toplam puan ortalamasına ( $\bar{X}=3.78$ ) “çok katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenler, öğretmen yaratıcılığının “uzmanlık” alt boyutuna ( $\bar{X}=4.21$ ) “tamamen katılıyorum”, “yaratıcı düşünme becerisi” alt boyutuna ( $\bar{X}=3.82$ ) “çok katılıyorum”, “motivasyon” alt boyutuna ( $\bar{X}=3.20$ ) ise “orta düzeyde katılıyorum” derecesinde görüş belirtmişlerdir. Katılımcılar en fazla öğretmen yaratıcılığının “uzmanlık” alt boyutuna katılırken en az ise “motivasyon” alt boyutuna katılmışlardır.

### Dağıtımçı Liderlik Alt Boyutları ile Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

İlkokul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki Tablo 4’de verilmiştir.



Tablo 4. *Katılımcı Algularının Dağıtımçı Liderlik Alt Boyutları İle Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye İlişkin Korelasyon Sonuçları*

Boyut/Ölçek	1	2	3	4	5	6	7
1. Açık Liderlik							
2. Okul Kültürü	.85**						
3. Çalışanların Katılım ve Dinamikliği	.49**	.62**					
4. Dağıtımçı Liderlik ( Toplam)	.92**	.95**	.74**				
5. İçsel Motivasyon	.37**	.40**	.38**	.43**			
6. Dışsal Motivasyon	.29**	.27**	.27**	.31**	.43**		
7. Öğretmen Motivasyonu (Toplam)	.39**	.40**	.38**	.44**	.85**	.83**	

Tablo 4'de görüldüğü gibi, dağıtımçı liderliğin "*açık liderlik*" alt boyutu ile öğretmen motivasyonunun "*içsel motivasyon*" alt boyutu arasında ( $r=.37$ ;  $p<.01$ ) pozitif yönde "orta" düzeyde, "*dışsal motivasyon*" alt boyutu arasında ( $r=.29$ ;  $p<.01$ ) pozitif yönde "düşük" düzeyde ve "*öğretmen motivasyonu*" toplam puanı arasında ( $r=.39$ ;  $p<.01$ ) pozitif yönde "orta" düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Dağıtımçı liderliğin "*okul kültürü*" alt boyutu ile öğretmen motivasyonunun "*içsel motivasyon*" alt boyutu arasında ( $r=.40$ ;  $p<.01$ ) pozitif yönde "orta" düzeyde, "*dışsal motivasyon*" alt boyutu arasında ( $r=.27$ ;  $p<.01$ ) pozitif yönde "düşük" düzeyde ve "*öğretmen motivasyonu*" toplam puanı arasında ( $r=.40$ ;  $p<.01$ ) pozitif yönde "orta" düzeyde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir.

Dağıtımçı liderliğin "*çalışanların katılım ve dinamikliği*" alt boyutu ile öğretmen motivasyonunun "*içsel motivasyon*" alt boyutu arasında ( $r=.38$ ;  $p<.01$ ) pozitif yönde "orta" düzeyde, "*dışsal motivasyon*" alt boyutu arasında ( $r=.27$ ;  $p<.01$ ) pozitif yönde "düşük" düzeyde ve "*öğretmen motivasyonu*" toplam puanı arasında ( $r=.38$ ;  $p<.01$ ) pozitif yönde "orta" düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin dağıtımçı liderliğin geneline yönelik algıları ile öğretmen motivasyonu ve alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde; "*dağıtımçı liderlik*" ile öğretmen motivasyonunun "*içsel motivasyon*" alt boyutu arasında ( $r=.43$ ;  $p<.01$ ) pozitif yönde "orta" düzeyde, "*dışsal motivasyon*" alt boyutu arasında ( $r=.31$ ;  $p<.01$ ) pozitif yönde "orta" düzeyde ve "*öğretmen motivasyonu*" toplam puanı arasında ( $r=.44$ ;  $p<.01$ ) pozitif yönde "orta" düzeyde anlamlı bir ilişki görülmüştür.

#### *Dağıtımçı Liderlik Alt Boyutları ile Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeyleri Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular*

İlkokul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. *Katılımcı Görüşlerinin Dağıtımçı Liderlik Alt Boyutları İle Öğretmenlerin Yaratıcılık Düzeyleri Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye İlişkin Korelasyon Sonuçları*

Boyut/Ölçek	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Açık Liderlik								
2. Okul Kültürü	.85**							
3. Çalışanların Katılım ve Dinamikliği	.49**	.62**						
4. Dağıtımçı Liderlik (Toplam)	.92**	.95**	.74**					
5. Uzmanlık	.20**	.19**	.25**	.23**				
6. Yaratıcı Düşünme Becerisi	.16**	.15**	.18**	.18**	.71**			
7. Motivasyon	.54**	.60**	.46**	.61**	.37**	.83**		
8. Öğretmen Yaratıcılığı (Toplam)	.37**	.40**	.37**	.43**	.83**	.87**	.76**	

Tablo 5'de görüldüğü üzere, dağıtımçı liderliğin "açık liderlik" alt boyutu ile öğretmen yaratıcılığının "uzmanlık" alt boyutu ( $r=.20$ ;  $p<.01$ ) ve "yaratıcı düşünme becerisi" alt boyutu ( $r=.16$ ;  $p<.01$ ) arasında pozitif yönde "düşük" düzeyde, "açık liderlik" alt boyutu ile öğretmen yaratıcılığının "motivasyon" alt boyutu ( $r=.54$ ;  $p<.01$ ) ve "öğretmen yaratıcılığı" toplam puanı ( $r=.37$ ;  $p<.01$ ) arasında pozitif yönde "orta" düzeyde ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Dağıtımçı liderliğin "okul kültürü" alt boyutu ile öğretmen yaratıcılığının "uzmanlık" alt boyutu ( $r=.19$ ;  $p<.01$ ) ve "yaratıcı düşünme becerisi" alt boyutu ( $r=.15$ ;  $p<.01$ ) arasında pozitif yönde "düşük" düzeyde, "açık liderlik" alt boyutu ile öğretmen yaratıcılığının "motivasyon" alt boyutu ( $r=.60$ ;  $p<.01$ ) ve öğretmen yaratıcılığı toplam puanı ( $r=.40$ ;  $p<.01$ ) arasında pozitif yönde "orta" düzeyde anlamlı bir ilişki görülmüştür.

Dağıtımçı liderliğin "çalışanların katılım ve dinamikliği" alt boyutu ile öğretmen yaratıcılığının "uzmanlık" alt boyutu ( $r=.25$ ;  $p<.01$ ) ve "yaratıcı düşünme becerisi" alt boyutu ( $r=.18$ ;  $p<.01$ ) arasında pozitif yönde "düşük" düzeyde, "çalışanların katılım ve dinamikliği" alt boyutu ile öğretmen yaratıcılığının "motivasyon" alt boyutu ( $r=.46$ ;  $p<.01$ ) ve öğretmen yaratıcılığı toplam puanı ( $r=.37$ ;  $p<.01$ ) arasında pozitif yönde "orta" düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin dağıtımçı liderliğin geneline yönelik algıları ile öğretmen yaratıcılığının alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde, dağıtımçı liderlik ile öğretmen yaratıcılığının "uzmanlık" alt boyutu arasında ( $r=.23$ ;  $p<.01$ ) ve "yaratıcı düşünme becerisi" alt boyutu ( $r=.18$ ;  $p<.01$ ) arasında pozitif yönde "düşük" düzeyde anlamlı bir ilişki görülürken, dağıtımçı liderliğin toplam puanı ile öğretmen yaratıcılığının "motivasyon" alt boyutu ( $r=.61$ ;  $p<.01$ ) ve öğretmen yaratıcılığı ( $r=.43$ ;  $p<.01$ ) arasında pozitif yönde "orta" düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

#### 4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda, öğretmenler ilköğretim müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarını; dağıtımçı liderliğin "açık liderlik" ve "çalışanların katılım ve dinamikliği" alt boyutları ile ölçeğin toplamında "çok katılıyorum" düzeyinde; "okul kültürü" alt boyutunda ise "orta düzeyde katılıyorum" derecesinde değerlendirmişlerdir. Bu sonuç, ilköğretim yapan öğretmenlerin ilköğretim müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarını "çok" düzeyinde sergilediklerini düşündükleri şeklinde yorumlanabilir. Chang (2011) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları bu bulgu ile bir paralellik göstermektedir. Engel-Silva (2009) tarafından yapılan araştırma da çoğu okulda dağıtımçı liderlik uygulamalarının mevcut olduğu

yönündedir. Eğitim sisteminin artan karmaşasında hiç kimsenin liderlik fonksiyonlarını yerine getirmede bilgi, beceri ve yeteneklerin tümüne sahip olamaması liderlik fonksiyonlarının dağıtımını gerektirmektedir (Hulpia ve Devos, 2009). Bunun bir sonucu olarak, dağıtımcı, paylaşımcı veya işbirlikli liderliğe ilişkin gelişmelere yönelme, özellikle okullarda ve yüksek idare hizmetlerinde başlatılan yeni politika ve programlarda belirgin hale gelmektedir (Hallinger ve Heck, 2009). Bununla birlikte, araştırmada "okul kültürü" boyutuna diğer boyutlardan daha düşük düzeyde katılımın olması, dağıtımcı liderliğin anlam kazandığı bir okul kültürünün yeteri kadar sağlanmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenler, öğretmen motivasyonunun toplam ölçek puanı ile "içsel motivasyon" alt boyutunu "çok katılıyorum" derecesinde değerlendirirken, "dışsal motivasyon" alt boyutunu "tamamen katılıyorum" düzeyinde değerlendirmişlerdir. Özdoğru ve Aydın (2012) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenler genel motivasyon düzeylerini oldukça (çok) düzeyinde değerlendirmişlerdir. Motivasyon birey ve çevrenin etkileşiminden ortaya çıkan psikolojik bir süreçtir (Latham ve Pinder, 2005). Öğretmen motivasyonu, öğrencilerin öğrenmeye güdülenmesi için önemli bir etkidir. Motive olmamış bir öğretmenin öğrencilerini motive etmesi zordur (Jesus ve Lens, 2005; Atkinson, 2000). Motive olan öğretmen, öğrencileri için uygun olan öğrenme modellerini araştırır, öğrencilerin kendi üretim süreçlerini planlamaları için teşvik eder, her öğrencinin gereksinimini bulmaya çalışır ve ona göre davranır. Okulda öğrencilerle çalışmaya heveslidir, öğrencilerinin gösterdiği performanstan gurur duyar (Atkinson, 2000). Dolayısıyla eğitim sisteminin başarıya ulaşması bir anlamda motive olan öğretmenlere bağlıdır denilebilir. Araştırma sonucunda da öğretmenler motivasyon düzeylerini "çok katılıyorum" düzeyinde değerlendirmişlerdir. Bu durum, eğitimin temel ögesi olan öğretmenlerin mesleklerini sevdiğini, mesleklerini doyum kaynaklarından biri olarak gördüklerini, yaptıkları işin öğrenciler üzerindeki olumlu sonuçlarından mutluluk duydukları şeklinde yorumlanabilir.

İlkokullarda görev yapan öğretmenler, kendi yaratıcılık düzeylerini öğretmen yaratıcılığının "uzmanlık" alt boyutuna "tamamen katılıyorum", "yaratıcı düşünme becerisi" alt boyutuna "çok katılıyorum", "motivasyon" alt boyutuna "orta düzeyde katılıyorum" şeklinde değerlendirirken, öğretmen yaratıcılığının toplam ölçek puanına "çok katılıyorum" derecesinde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin "uzmanlık" boyutuna tamamen katılım göstermeleri, eğitim ve deneyim durumlarına dayalı olarak sahip oldukları teknik becerilerden ötürü kendilerini uzman olarak görebildikleri şeklinde yorumlanabilir. Motivasyon alt boyutuna orta düzeyde katılım göstermeleri, okulda yaratıcılıklarını gösterecekleri imkanların sağlanması açısından sıkıntı yaşayabildikleri şeklinde düşünülebilir. Bu nedenle okullarda öğretmenlerin yaratıcı fikirleri desteklenmeli yaratıcı fikirler üretebilecekleri ortamlar sağlanmalıdır. Öğretmenlerin, "yaratıcı düşünme becerisi" alt boyutu ve "öğretmen yaratıcılığı" toplam puanına çok düzeyde katılım göstermeleri kendi yaratıcılık düzeylerini yüksek olarak değerlendirdikleri sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Lapeniene ve Bruneckiene (2010) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenler kendilerinin yaratıcılık potansiyeline sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Araştırma sonucuna göre, dağıtımcı liderlik ve alt boyutları (açık liderlik, okul kültürü ile çalışanların katılım ve dinamikliği) ile öğretmen motivasyonu ve tüm alt boyutları (içsel motivasyon, dışsal motivasyon) arasında pozitif yönde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Dağıtımcı liderliğin uygulanması için öğretmen motivasyonu ve katılımı önemli bir unsurdur (Chang, 2011). Öğretmenler istekli olurlarsa, kendi uzmanlık alanlarında yapacakları liderlikte daha başarılı olacaklardır. Dağıtımcı liderlik, uygulamalarda öğretmenlerin de inisiyatif alabildikleri bir liderlik uygulaması olmasından ötürü öğretmenlerin motivasyonu ile ilişkisi ortaya çıkmış olabilir. Nitekim Mayrowetz, Murphy ve

Louis (2009) çalışmalarında liderliğin dağıtımının öğrenciler için nasıl ve niçin olumlu bir sonuca yol açabildiğini araştırmışlardır. Onlar liderlik performansının çok yönlü olmasının sonucunda, okullarına yönelik daha kapsamlı bir bakış açısıyla daha donanımlı ve motive edilmiş eğitimcilerin ortaya çıkabileceğini ve bu eğitimcilerin de yenilik çabalarını hem derinleştirme hem de yayma ile ilgili liderlik davranışlarını sırayla gösterebileceklerini savunmaktadırlar. Day (2007) tarafından yapılan çalışmada da dağıtımçı liderliğin çalışanların moralini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Day, 2007: 19'dan Akt. Harris, 2009). Dolayısıyla, araştırmada ulaşılan dağıtımçı liderlik ve motivasyon ilişkisi bu bakımdan anlaşılabilir bir nitelik taşımaktadır.

Açık liderlik; çalışanların gücünü kabul etmeyi, paylaşmayı, alçakgönüllülüğü, merakı, hesap verebilirliği ve anlayışı gerektirir (Li, 2011). Dağıtımçı liderliğin "açık liderlik boyutu" da ulaşılabilirliği, güveni, işbirliğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonlarıyla ilişkisi olması doğal karşılanabilir. Çünkü, yöneticilerin öğretmenlere güven vermesi, ihtiyaçları olduğunda onları desteklemeleri, olumlu davranış sergilediklerinde onları takdir etmeleri öğretmenlerin motivasyon düzeylerini etkilemektedir (Ada, Akan, Ayık, Yıldırım ve Yalçın, 2013). Bunun yanında paylaşılan ortak değerler etkili okul kültürü için belirlenen özelliklerden biridir (Hoy ve Miskel, 2010). Paylaşılan değerler güçlü bir örgüt kimliği sağlar, toplu katılımı mümkün kılar, kalıcı bir toplumsal sistem sağlar ve bürokratik kontrollere duyulan gereksinimi azaltır (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Bu açıdan bakıldığında, kültürün çalışan motivasyonu üzerinde büyük bir etkisi olduğu ileri sürülmektedir (Owoyemi ve Ekwoaba, 2014). Dolayısıyla, dağıtımçı liderliğin okul kültürü boyutu ile öğretmen motivasyonunun içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve toplam ölçek puanı arasında ilişki olması doğaldır. Öte yandan araştırmada okul kültürünün paylaşımcı, işbirlikçi, demokratik bir yapı oluşturması öğretmenlerin içsel motivasyon düzeyleri ve öğretmen motivasyonunun toplam ölçek puanı ile orta düzey bir ilişki ortaya çıkarken, dışsal motivasyon düzeyleri ile düşük düzey bir ilişki saptanmıştır. Öğretmenlerin kararlara katılım göstermesi, fikirlerini açıkça ifade etmeleri, uzmanlık alanlarına göre liyakat esas alınarak kurul ve komisyonların oluşturulması gibi etmenler daha çok içsel motivasyonla ilgilidir denilebilir. Ayrıca çalışanlar katılım ve dinamik bir çalışma ortamında çalıştıklarında motivasyon düzeyleri bu durumdan etkilenebilir. Bu bulgulardan yola çıkarak dağıtımçı liderlik ile öğretmen motivasyonu arasında genel anlamda orta düzey bir ilişki ortaya çıktığı söylenebilir.

Araştırmada, dağıtımçı liderliğin "açık liderlik", "okul kültürü" ve "çalışanların katılım ve dinamikliği" alt boyutları ile öğretmen yaratıcılığının "uzmanlık" ve "yaratıcı düşünme becerisi", "motivasyon" alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Dağıtımçı liderlikte açık liderlik; öğretmen, yönetici arasındaki ilişkiye odaklanmaktadır (Uçar, 2015). Okul yöneticisi demokratik bir yönetim havası oluşturmak, herkesin fikir ve önerilerine açık olmak, öğretmen ve öğrenciler tarafından yapılan hataları hoş görmek, yaratıcılığı teşvik edecek takımları oluşturmak ve etkin kılmak, okulda imkan ve fırsatları arttırmak, öğretmen ve öğrencilerle olumlu ilişkiler kurmak, onların ilgilerini belirleyerek ilgilerinin programa yansımaları sağlamak, yenilikler yapmak ve yeniliklere açık olmak, ihtiyaç duyulan kaynakları temin etmek, yaratıcılığın önündeki yapısal ve psikolojik engelleri kaldırmak ve yaratıcılık özellikleriyle örnek teşkil etmek gibi bir takım sorumluluklara sahiptir (Töremen, 2003). Dağıtımçı liderlik; uygulamaların örgüt üyeleri arasında paylaştırıldığı yatay bir liderlik biçimidir. Burada örgütsel etki ve kararlar bireyin yönetimiyle değil bireylerin etkileşimi tarafından yaratılır (Harris, 2008). Dolayısıyla dağıtımçı liderlik, çalışanlar arasında etkileşim ve işbirliğine yol açmaktadır. Bu durum yaratıcılığın gelişmesi için de önemlidir. Bu nedenle, ilkökul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile

öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri arasında bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Yaratıcılık, her insanda bulunan bir yetenektir. Ancak dışarıdan gelen etkilerle bu yaratıcı yetenek başka birtakım yeteneklerin altında örtülü kalmaya zorlanabilmektedir (Rawlinson, 1995). Bu bağlamda öğretmen yaratıcılığının ortaya çıkmasında öğretmenlerin görev yaptıkları okul kültürü önemli bir etkiye sahiptir. Bu açıdan bakıldığında, okulun tüm bileşenlerini yönetim uygulamalarına katmayı hedefleyen dağıtımçı liderlik davranışları, öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki anlaşılabilir. Ancak bu ilişki, dağıtımçı liderliğin okul kültürü alt boyutu ile öğretmen yaratıcılığının uzmanlık ve yaratıcı düşünme becerisi alt boyutları arasında "düşük"; motivasyon alt boyutu ve öğretmen yaratıcılığı toplam puanı arasında "orta" düzeydedir. Bu ilişki, öğretmenlerin dağıtımçı liderliğin hakim olduğu bir okul kültüründe yaratıcılıklarını gösterebilecekleri imkan ve ortamlarla daha çok karşılaşabildiklerinden kaynaklanıyor olabilir.

Lider ve çalışma grubu arasındaki iyi iletişim yaratıcılığı desteklemektedir. Yaratıcılığı destekleyen bir yönetim; becerilerin çeşitliliğini temsil eden ve birbirleri ile iletişime geçen, birbirlerine güven duyan, yapıcı yollarla birbirlerinin fikirlerine meydan okuyan, birbirlerini destekleyen ve yaptıkları işe bağlılık duyan etkili çalışma grupları oluşturma gibi davranışları içermektedir (Amabile, 1997). Dağıtımçı liderliğin de temelinde etkileşim ve iletişim yatmaktadır. Dağıtımçı liderliğin çalışanların katılım ve dinamikliği alt boyutu ile öğretmen yaratıcılığı arasındaki ilişki bu açıdan değerlendirilebilir. Yapılan araştırmalarda bireylere açık talimatlarla ya da duruma göre yetki verildiğinde bireylerin daha çok alışılmadık veya yararlı fikirler üretme eğilimi gösterdikleri sonucu elde edilmiştir (Amabile vd., 1996). Dağıtımçı liderlik bu yönüyle liderlik uygulamasının lider, izleyen ve okul koşulları arasında dağıtılan (Harris, 2007) bir liderlik biçimi olmasından ötürü, öğretmenlerin yaratıcılıklarını gösterecekleri olanaklar sağlama konusunda ortamlar oluşturmaktadır. Nitekim bu araştırmada da, ilkökul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri arasında ilişki olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak, son zamanlarda yapılan çalışmalar, liderliğin tek kişi ile sınırlandırılmadığı zaman okulların daha etkili olduğunu ve okul gelişimi ve örgütsel değişimi kolaylaştırdığı sonucunu ortaya koymaktadır (Hulpia, Devos ve Keer, 2011). Bu bakımdan dağıtımçı liderliğin uygulandığı bir okul kültürünün oluşturulması okulların verimliliği açısından önem taşımaktadır. Dağıtımçı liderliğin uygulandığı bir okulda inisiyatif alan öğretmen, kendini değerli hissedeceğinden motivasyonu artacak ve bilgilerini paylaşma ve girişimde bulunma imkanı bulacağından yaratıcılığını gösterebilecektir. Bu bakımdan öğretmen motivasyonu ve öğretmen yaratıcılığı açısından okullarda dağıtımçı liderlik uygulamalarının artırılması gerekmektedir.

### **Kaynakça**

- Acuner, T., Baki, B. ve Cengiz, E. (2004). Yaratıcı örgüt kültürü faktörlerinin belirlenmesi üzerine bir araştırma: Trabzon yurdu müdürlüğü örneği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 325-338.
- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ. ve Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (3), 151-166.
- Amabile, T.M. (1997). Motivating creativity in organizations: On doing what you love and loving what you do. *California Management Review*, 40(1), 39-58.
- Amabile, T.M., Conti, R. Coon, H. Lazenby, J., & Herron, M. (1996). Assessing the work environment for creativity. *Academy of Management Journal*, 39 (5), 1154-1184.

- Atkinson, E.S. (2000). An investigation into the relationship between teacher motivation and pupil motivation. *Educational Psychology*, 20(1), 45-57.
- Bayrakçı, E. (2010). Lider davranışlarının çalışan motivasyonu üzerine etkisi: İpliksan A.Ş. Bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 2 (2), 15-32.
- Buble, M., Juras, A., & Matic, A. (2014). The relationship between managers' leadership styles and motivation. *Management*, 19(1), 161-193.
- Bolden, R. (2011). Distributed leadership in organizations: A review of theory and research. *International Journal of Management Reviews*, 13, 251-269.
- Carey, K. (2004). The real value of teachers. *The Education Trust*, 8 (1), 3-43.
- Chang, H. (2011). A study of the relationships between distributed leadership, teacher academic optimism and student achievement in Taiwanese elementary schools. *School Leadership and Management*, 31 (5), 491-515
- Cheung, R.H.P. (2012). Teaching for creativity: examining the beliefs of early childhood teachers and their influence on teaching practices. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37 (3), 43-51.
- Copland, M.A. (2003). Leadership of inquiry: building and sustaining capacity for school improvement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25 (4), 375-395.
- Craft, A. (2003). The limits to creativity in education: dilemmas for the educator. *British Journal of Educational Studies*, 51 (2), 1113-1127.
- Currie, G. Lockett, A., & Suhomlinova, O. (2009). The institutionalization of distributed leadership: a 'catch-22' in English public services. *Human Relations*, 62 (11), 1735-1761.
- Elmore, R. F. (2000). *Building a new structure for school leadership*, The Albert Shanker Institute. Retrieved from <http://www.shankerinstitute.org/sites/shankers/files/building.pdf>
- Engel-Silva, M.R. (2009). *The role of distributed leadership quality educational organizations* (Unpublished doctoral dissertation). California State University, California, ABD.
- Eren, E. (2008). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta.
- Fernet, C. (2013). The role of work motivation in psychological health. *Canadian Psychological Association*. 54 (1), 72-74.
- Fletcher, L.H. (2005). Distributing leadership in primary schools. *Education*, 3-13, 46-50.
- Hallinger, P., & Heck, R.H. (2009). Distributed leadership in schools: Does system policy make a difference? In A. Harris (Ed). *Distributed leadership* (pp. 101-117). London: Springer.
- Harris, A. (2007). Distributed leadership: conceptual confusion and empirical reticence. *International Journal of Leadership in Education*, 10 (3), 315-325.
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: according to the evidence. *Journal of Educational Administration*, 46 (2), 172-188.
- Harris, A. (2009). Distributed leadership: what we know?. In A. Harris (Ed), *Distributed leadership* (pp.11-21). London: Springer.

- Harris, A., & Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *British Educational Leadership, Management & Administration Society (BELMAS)*, 22(1), 31–34.
- Hattie, J. (2003). Teachers make a difference what is the research evidence. Paper presented at the Australian Council for Educational Research Annual Conference on Building Teacher Quality, Melbourne. Retrieved from <http://www.Educationalladers.govt.nz/Pedagogy-and-assessment>.
- Haycock, K. (1998). Good teaching matters: how well-qualified teachers can close the gap. *The Education Trust*, 17 (4), 3-14.
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. *American Educational Research Journal September*, 46 (3), 659–689.
- House, R. J., & Aditya, R. N. (1997). The social scientific study of leadership: Quo vadis?. *Journal of Management*, 23 (3), 409-473.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama*. (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel.
- Hulpia, H., & Devos, G. (2009). Exploring the link between distributed leadership and job satisfaction of school leaders. *Educational Studies*, 35 (2), 153–171.
- Hulpia, H., Devos, G., & Keer, H.V. (2010). The influence of distributed leadership on teachers' organizational commitment: a multilevel approach. *The Journal of Educational Research*, 103, 40–52.
- Hulpia, H., Devos, G., & Keer, H.V. (2011). The relation between school leadership from a distributed perspective and teachers' organizational commitment: examining the source of the leadership function. *Educational Administration Quarterly*, 47 (5), 728-771.
- Jesus, S.N., & Lens, W. (2005). An integrated model for the study of teacher motivation. *Applied Psychology: An International Review*, 54 (1), 119–134.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kasenga, F., & Hurtig, A.K. (2014). Staff motivation and welfare in Adventist health facilities in Malawi: A qualitative study. *BMC Health Services Research*, 14 (486), 1-9.
- Koçak, R.D. ve Özüdoğru, H. (2012). Yöneticilerin liderlik özelliklerinin çalışanların motivasyonu ve performansı üzerindeki etkileri: Kamu ve özel hastanelerinde bir uygulama. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 76-88.
- Lapeniene, D., & Bruneckiene, J. (2010). Teachers' creativity in the domain of Professional activity analysis of individual factors. *Economics and Management*, 15, 642-649.
- Latham, G.P., & Pinder, C.C. (2005). Work motivation theory and research at the dawn of the twenty first century. *Annual Review of Psychology*, 56, 485-516.
- Leal, E.A., Miranda, G.J., & Carmo, C.R.S. (2013). Self-determination theory: an analysis of student motivation in an accounting degree program. *R. Cont. Fin.–USP, São Paulo*, 24 (62), 162-173.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28 (1), 27-42.

- Li, C. (2011). *Açık liderlik*. (Çev. G. Aksoy). İstanbul: Optimist Yayınları.
- Lima, J. A. (2008). Department networks and distributed leadership in schools. *School Leadership and Management*, 28 (2), 159-187.
- Louis, K. S., Mayrowetz, D., Smiley, M. & Murphy, J. (2009). The role of sensemaking and trust in developing distributed leadership. In A. Harris (Ed). *Distributed leadership* (pp. 157-180). London: Springer.
- Lunenburg, F.C., & Ornstein, A.C. (2013). *Eğitim yönetimi*. (Çev. G. Arastaman), Ankara: Nobel.
- Mayrowetz, D, Murphy, J., Louis, K.S., & Smylie, M.A. (2009). Conceptualizing distributed leadership as a school reform: Revisiting job redesign theory. K. Leithwood, B. Mascall & T. Strauss (Ed). *Distributed Leadership According to the Evidence* içinde (pp. 167-196). Newyork: Routledge.
- McGuinness, R. (2009). The practice of distributed leadership: A bridge from social deprivation to academic achievement?. *The International Journal of Learning*, 16 (5), 67-76.
- Mehta, R., Dubinsky, A. J., & Anderson, R.E. (2003). Leadership style, motivaton and performance in international marketing channels. *European Journal of Marketing*, 37 (1/2), 50-85.
- Mousavi, S. H., Heidary, A., & Pour F. K. (2011). The relationship between leadership styles and physical education teachers creativity. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 1(3), 82-84.
- Morcom, V., & MacCallum, J. (2009). Motivation in action' in a collaborative primary classroom: developing and sustaining teacher motivation. *Australian Journal of Teacher Education*, 34 (6), 22-40.
- Mumford, M.D. (2000). Managing creative people: strategies and tactics for innovation. *Human Resource Management Review*, 10(3), 313-351.
- Nystrom, P.C., Ramamurthy, K., & Wilson, A.L. (2002). Organizational context, climate and innovativeness: aadoption of imaging technology. *Journal of Engineering and Technology Management*, 19, 221-247.
- Owens, R. G. (1987). *Organizational behavior in education*, New Jersey: Prentice- Hall.
- Owoyemi, O.O., & Ekwoaba, J.O. (2014). Organisational culture: a tool for management to control, motivate and enhance employees' performance. *American Journal of Business and Management*, 3 (3), 168-177.
- Özdoğru, M. ve Aydın, B. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin karara katılma durumları ve istekleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 357-367.
- Rawlinson, J. G. (1995). *Yaratıcı düşünce ve beyin fırtınası*. (Çev. O. Değirmen), İstanbul: Rota.
- Reiter-Palmon, R., & Illies, J.J. (2004). Leadership and creativity: understanding leadership from a creative problem-solving perspective. *The Leadership Quarterly*, 15, 55 – 77.
- Robbins, S. P., Decenzo, D. A., & Coulter, M. (2013). *Yönetimin Esasları*. (Çev: A. Ögüt). Ankara: Nobel.



- Robbins, S. P., & Judge, T.A. (2012). *Örgütsel davranış*, (Çev. İ. Erdem). Ankara: Nobel.
- Robinson, V.M.J. (2009). Fit for purpose: An educationally relevant account of distributed leadership. In A. Harris (Ed). *Distributed leadership* (pp. 219-240). London: Springer.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
- Saracho, O. (2012). Creativity theories and related teachers' beliefs. *Early Child Development and Care*, 182 (1), 35-44.
- Schwartz, D.J. (1997). *Büyük düşünmenin büyüü*, (Çev. T. Türkoğlu). İstanbul: Sistem.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B. Dutton, J., & Kleiner, A. (2014). *Öğrenen okullar*, (Çev. Ed. M.Çetin). Ankara: Nobel.
- Simplicio, J.S.C. (2000). Teaching classroom educators how to be more effective and creative teachers. *Education*, 120(4), 675-679.
- Spillane, J.P., Camburn, E.M., Pustejovsky, J., Pareja, A.S., & Lewis, G. (2008). Taking a distributed perspective epistemological and methodological tradeoffs in operationalizing the leader-plus aspect. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 189-213.
- Spillane, J.P., & Diamond, J.B. (2007). A distributed perspective on and in practice. In J.P. Spillane & J.B. Diamond (Ed). *Distributed leadership in practice* (pp. 146-166). Newyork: Teacher College.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J.B. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36 (1), 3-34.
- Spillane, J. P., & Healey, K. (2010). Conceptualizing school leadership and management from a distributed perspective. *The Elementary School Journal*, 111 (2), 253-281.
- Spillane, J.P., & Orlina, E.C. (2005). Investigating leadership practice: exploring the entailments of taking a distributed perspective. *Leadership and Policy in Schools*, 4, 157–176.
- Thahier, R., Ridjal, S., & Risani, F. (2014). The influence of leadership style and motivation upon employee performance in the provincial secretary office of west sulawesi. *Social Sciences and Humanities*, 6 (1), 116-124.
- Thorpe, R., Gold, J., & Lawler, J. (2011). Locating Distributed Leadership, *International Journal of Management Reviews*, 13, 239–250.
- Timperley, H. (2005). Distributed leadership: developing theory from practice. *Journal of Curriculum Studies*, 37 (4), 395–420.
- Timperley, H.S. (2009). Distributed leadership to improve outcomes for students. In K. Leithwood, B. Mascall & T. Strauss (Ed). *Distributed leadership according to the evidence* (pp. 197-222). Newyork: Routledge.
- Töremen, F. (2003). Yaratıcı okul ve yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3(1), 227-253.
- Uçar, R. (2015). *İlkokul öğretmenlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır, Türkiye.

- Uluköy, M., Kılıç, R. ve Bozkaya, E. (2014). Hiyerarşik yapısı yüksek olan kurumlarda liderlik yaklaşımlarının çalışanların motivasyonu üzerine etkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19 (1), 191-206.
- Yılmaz, H. ve Karahan, A. (2010). Liderlik davranışı, örgütsel yaratıcılık ve işgören performansı arasındaki ilişkilerin incelenmesi: Uşak'ta bir araştırma. *Yönetim ve Ekonomi*, 17 (2), 145-158.
- Zhou, J., & Su, Y. (2010). A missing piece of the puzzle: the organizational context in cultural patterns of creativity. *Management and Organization Review*, 6 (3), 391–413.



## 19. YÜZYILDA BİTLİS’TE ERMENİLER VE TOPLUMSAL HAYATTAKİ KONUMLARI

ARMENIANS IN BİTLİS AND THEIR STATUS IN SOCIAL LIFE IN 19TH CENTURY

**Kasım ERTAŞ<sup>1</sup>**

### Öz

Ermenilerin Bağeş/Baghesh olarak isimlendirdikleri Bitlis, Ermeni tarihi içerisinde önemli bir yere sahiptir. Bölge, tarihsel süreç içerisinde belli dönemlerde Ermenilerin siyasi hâkimiyeti altında yer almıştır. Zaman içerisinde bölgedeki siyasi hâkimiyetlerini kaybeden Ermeniler, hem nüfus yoğunluğu bakımından hem de iktisadi açıdan bölgedeki etkinliklerini önemli ölçüde muhafaza etmeyi başarmışlardır. Bitlis Osmanlı İmparatorluğu yönetimi altına girdikten sonra da Ermeniler, buradaki varlıklarını korumuşlardır. Nitekim 19. yüzyılda Bitlis vilayeti, Anadolu’daki Ermeni nüfusunun en yoğun olduğu altı vilayetten (vilâyât-ı sitte) birisidir. Ermeniler bu dönemde, şehrin iktisadi ve idari hayatında oldukça etkin bir konuma sahiptirler. Buradan hareketle çalışmamızda, Bitlis’in kadim sakinleri olan Ermenilerin 19. yüzyılda şehirdeki nüfusları, ikamet yerleri, dini kurumları, eğitim kurumları, iktisadi faaliyetleri ve kamu hizmetinde üstlendikleri görevler ele alınacaktır. Yapılan bu çalışma ile Ermenilerin Osmanlı İmparatorluğu’nun son döneminde Bitlis’in toplumsal hayatındaki konumları ortaya konulmaya çalışılacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Osmanlı, Bitlis, Ermeniler, Toplumsal Hayat, Vilâyât-ı Sitte.

### Abstract

Bitlis, which Armenians call Bages/Baghesh, has an important place in the history of the Armenians. The region was under Armenian political domination during certain periods in the historical process. Armenians, who lost their political dominance in the region over time has largely succeeded in preserving both their population density as well as their influence economically in the region. Armenians maintained their existence in Bitlis after it fell under the Ottoman Empire rule as well. Indeed, in 19th Century, Bitlis province is one of the six provinces (vilayat-i-sitte) where Armenian population is the densest in Anatolia. During this period, Armenians have a very active position in the economic and administrative life of the city. Starting from this, in our study, the ancient inhabitants of Bitlis, the Armenians' population in the city, places of residence, religious institutions, educational institutions, economic activities and the duties undertaken in the public service in 19th Century will be discussed. With this study, setting forth the status of the Armenians in the social life of Bitlis during the last period of the Ottoman Empire will be attempted.

**Keywords:** Ottoman, Bitlis, Armenians, Social Life, Six Provinces (Vilâyât-ı Sitte).

<sup>1</sup> Yrd.Doç.Dr., Şırnak Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, [kasimertas@gmail.com](mailto:kasimertas@gmail.com)

## Giriş

Bitlis, Güneydoğu Anadolu ile Doğu Anadolu'yu birbirinden ayıran ve geçilmesi neredeyse imkânsız olan Güneydoğu Toroslarının nispeten daraldığı bir vadide kurulmuştur. Bitlis çayının Güneydoğu Toroslar arasında açtığı dar ve derin bir vadide yer alan şehir, bu konumu ile tarih boyunca önemli bir yerleşim birimi olarak varlığını korumuştur. Bitlis şehrinin nüvesini oluşturan Bitlis Kalesi'nin yerinde ilk defa kimlerin yerleştiği ve şehrin isminin nereden geldiği ile ilgili kesin bir bilgi bulunmamaktadır. Ancak eski kaynakların birçoğunda aktarılan bir efsaneye göre Bitlis Kalesi, Büyük İskender'in emri üzerine onun kumandanı Badlis tarafından kurulmuş ve şehrin bugünkü adı da Badlis'in isminden gelmiştir. Büyük İskender döneminden sonra Bitlis, Selekoslar'ın hâkimiyeti altına girmiştir. Daha sonra Sasaniler ile Romalılar arasında sık sık el değiştiren şehir, Roma İmparatorluğu'nun 395'te ikiye bölünmesinden sonra Doğu Roma sınırları içerisinde kalmıştır.<sup>2</sup> Ermenilerin Bağeş/Baghesh olarak isimlendirdikleri Bitlis,<sup>3</sup> Ermeni tarihinde önemli bir yere sahiptir. Yaklaşık olarak M.Ö. 1200 tarihinde Frigyalılarla beraber Batı Trakya'dan göç ederek bugünkü Ege Bölgesi civarına yerleşen Ermenilerin daha sonra Frigyalılardan koparak M.Ö. VI. veya VII. yüzyılda Urartu Krallığı'nın bulunduğu Van-Tuşpa merkezli bölgeye yerleştikleri kabul edilmektedir.<sup>4</sup> Dolayısıyla Ermenilerin Bitlis şehrinin kurulduğu ilk zamandan itibaren burada varlık gösterdikleri varsayılabilir. Nitekim eski Ermeni kaynaklarında Bitlis adının sık sık zikredilmesi<sup>5</sup> ve 4. yüzyılda bölgede çok sayıda Ermeni prensliği ve beyliğinin hüküm sürdüğüne şahit olunması<sup>6</sup> şehrin Ermeni tarihindeki önemini ortaya koymasından dikkate değer bilgilerdir.<sup>7</sup>

Bitlis şehri, Hz. Ömer döneminde, 641 yılında Müslümanlarca fethedilmiştir. Daha sonra Emeviler ve Abbasiler'in yönetimi altına giren şehir, 1047 yılında Selçukluların hâkimiyetine girmiştir. Ancak Mervaniler'in elinde bırakılan Bitlis, 1084/1085 yılında Büyük Selçuklu İmparatorluğu'nun hâkimiyetine girmiştir.<sup>8</sup> 16. yüzyılda Kürt beyleri tarafından yönetilen Bitlis,<sup>9</sup> Çaldıran seferi dönüşünde, 1514 yılında İdris-i Bitlisî'nin de gayretleriyle bölgedeki mahallî beylerin Yavuz Sultan Selim'e bağlılıklarını bildirmesi sonucu Osmanlı İmparatorluğu'na bağlanmıştır. Ancak şehrin bu bağlılığı süreklilik arz etmemiştir. Bölgedeki beyler, zaman zaman Safeviler'in himayesine girmişlerdir. Bitlis, 1534 yılında kesin olarak Osmanlı topraklarına katılmıştır.<sup>10</sup> Osmanlı idari taksimatında Erzurum eyaletinin Muş sancağına bağlı bir kaza merkezi olan Bitlis'in 17. yüzyıl sonlarından 19. yüzyıla kadarki tarihi hakkında fazla bilgi bulunmamaktadır.<sup>11</sup> 19. yüzyıla gelindiğinde bölgenin idari yapısında birtakım değişikliklerin yapıldığı görülmektedir. Bu çerçevede 1879 yılında Bitlis,

<sup>2</sup> Metin Tuncel, "Bitlis", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi (DİA)*, İstanbul 1992, c. 6, s. 225-226.

<sup>3</sup> Urfalı Mateos, *Mateos Vekayi-Nâmesi (952-1136) ve Papaz Grigor'un Zeyli (1136-1162)*, (Çev. Hrand D. Andriasyan, Notlar: Edouard Dulaurer- Halil Yınanç), Ankara 1987, s. 55; Robert H. Hewsen, "The Historical Geography of Baghesh/Bitlis and Taron/Mush", *Armenian Baghesh/Bitlis and Taron/Mush*, (Ed. Richard G. Hovannisian), Costa Mesa 2001, s. 52.

<sup>4</sup> Bkz. Jacques de Morgan, *The History of the Armenian People: From the Remotest Times to the Present Day*, Boston 1918, s. 52-53; Rene Grousset, *Başlangıcından 1071'e Ermenilerin Tarihi*, (Çev. Sosi Dolanoğlu), İstanbul 2006, s. 66; George A. Bournoutian, *Ermeni Tarihi*, (Çev. Ender Abadoğlu-Ohannes Kılıçdağı), İstanbul 2011, s. 23; Cahit Külekçi, *İslam Tarihinde Ermeniler ve Ermenistan Fetihleri*, İstanbul 2012, s. 65-66.

<sup>5</sup> Bkz. Besim Darkot, "Bitlis", *İslâm Ansiklopedisi (İA)*, İstanbul 1979, c. 2, s. 659.

<sup>6</sup> Raymond H. Kevorkian-Paul B. Paboudjian, *1915 Öncesinde Osmanlı İmparatorluğu'nda Ermeniler*, (Çev. Mayda Saris), İstanbul 2013, s. 467.

<sup>7</sup> Ayrıca Bkz. Rene Grousset, *Ermenilerin Tarihi*, s. 28-29.

<sup>8</sup> Metin Tuncel, "Bitlis", s. 226.

<sup>9</sup> Besim Darkot, "Bitlis", s. 659.

<sup>10</sup> Metin Tuncel, "Bitlis", s. 226.

<sup>11</sup> Metin Tuncel, "Bitlis", s. 227.

Siirt, Muş ve Genç sancaklarından müteşekkil Bitlis vilayeti kurulmuştur. Bitlis şehri de Bitlis sancağı ve vilayetin merkezi olmuştur. Bu dönemde Bitlis Sancağı; merkez kaza, Ahlat, Hizan ve Mutki kazalarından müteşekkildir.<sup>12</sup>

Bitlis şehrinin kadim sakinleri olan Ermeniler, önceki dönemlerde olduğu gibi Osmanlı İmparatorluğu döneminde de şehirdeki varlıklarını muhafaza etmişlerdir. 19. yüzyılda Bitlis vilayeti, Anadolu'daki Ermeni nüfusun en yoğun olduğu altı vilayetten (vilâyât-ı sitte) birisidir.<sup>13</sup> 20. yüzyılın başında 681 yerleşim birimine dağılmış, 510 kilise, 161 manastır ve 207 eğitim kurumuna (9.309 öğrenci) sahip, yoğun bir Ermeni nüfusunu barındıran Bitlis vilayeti, Ermeniler açısından önemli bir yerleşim bölgesidir.<sup>14</sup> Çalışmanın ilerleyen kısmında detaylı bir şekilde ele alacağımız üzere, Osmanlı İmparatorluğu döneminde Ermeniler, hem şehrin hem de vilayetin iktisadi ve idari hayatında önemli bir konuma sahiptirler. Ancak bugüne kadar ülkemizde yapılan akademik çalışmalarda Ermenilerin Bitlis'in iktisadi ve idari hayatındaki konumları, eğitim kurumları, dini kurumları, sosyo-kültürel faaliyetleri ve Müslümanlarla münasebetleri gibi konular neredeyse hiç incelenme konusu yapılmamıştır. Yapılan araştırmalar daha çok 19. yüzyılın son çeyreği ile 20. yüzyılın ilk çeyreğinde vilayette/şehirden Ermeniler ile Müslümanlar arasında meydana gelen siyasi hadiseler ekseninde ilerlemiştir. Ancak söz konusu konu ele alınırken de bilimsel kıstaslara yeterince riayet edilmediğine şahit olunmaktadır. Hayalhanelerinde tasavvur ettikleri 'Ermeni' profiline uygun bilimsel kanıtlar bulma çabası içerisinde gerçekleştirilen bu çalışmaların önemli bir kısmının objektiflikten uzak ve tek taraflı oldukları görülmektedir. Bu açıdan söz konusu çalışmalar, Müslümanlar ile Ermeniler arasında yaşanan çatışmaları etraflıca inceleyip problemi teşhis etmek yerine; meydana gelen hadiselerin sorumluluğunu sadece Ermeniler ve 'dış güçler'e yıkararak kısır bir döngü içerisine girmekten kurtulamamıştır.<sup>15</sup> Bitlis Ermenilerinin 'tehcir' edilmeleri ve 1915 yılında meydana gelen çatışmaları konu edinen bir çalışmada ise, Ermenilerin tarih boyunca sürekli göçe tabi tutuldukları belirtilerek, bu göçlerin sebepleri ise tarihi gerçeklikten uzak ve Ermenileri tahkir edici ifadelerle açıklanmaya çalışılmaktadır. Ermenilerin 'tehcir' edilmeleri, bilimsel gerçeklikten uzak ve bilim adamlığına yakışmayan bir tarzda açıklanan söz konusu çalışmada Ermeniler; paraya ve servete düşkün, maceraperest, hamilerine karşı ihanet eden ve içinde insan sevgisi olmayan kimseler olarak nitelendirilmektedir.<sup>16</sup> Bitlis Ermenileri ile ilgili yapılan çalışmalarda, Ermeniler ile ilgili eksik ve yanlış bilginin yanı sıra, literatür eksikliği de göze çarpan bir diğer önemli problem olarak zikredilmesi gereken bir husustur.<sup>17</sup> Bütün bunların yanı sıra Bitlis ile ilgili yapılan bazı çalışmalarda Ermenilerden hiç bahsedilmemesi<sup>18</sup> veya birkaç kelime ile geçiştirilmesi de burada zikredilmesi gereken bir eksikliklerdir.

<sup>12</sup> *Bitlis Vilayet Salnâmesi*, H. 1310, s. 133; Metin Tuncel, "Bitlis", s. 227.

<sup>13</sup> Kemal H. Karpat, *Osmanlı Nüfusu (1830-1914)*, (Çev. Bahar Tırnakçı), İstanbul 2010, s. 140.

<sup>14</sup> Raymond H. Kevorkian-Paul B. Paboudjian, *Ermeniler*, s. 467.

<sup>15</sup> Örnek olarak bkz. Sebahattin Vanlı, "Bitlis Olayları (1895 ve 1914)", *IV. Uluslararası Van Gölü Havzası Sempozyumu*, (Ed. Oktay Belli), Ankara 2011, s. 449 vd.

<sup>16</sup> Bkz. Mehmet Törehan Serdar, *Bitlis (1915-1916) Tehcir-Göç-İşgal ve Kurtuluş*, Bitlis 2007, s. 19.

<sup>17</sup> Örnek olarak bkz. M. Salih Mercan, "Bitlis Vilayeti Dahilinde Tahrir Edilen Ermeni Nüfusun Miktarı ile Devlet Hizmetinde İstihdam Edilen Memurların Maaş, Rütbe ve Vazifeleri", *II. Uluslararası Ahlat-Avrasya Bilim, Kültür ve Sanat Sempozyumu*, s. 336 vd. Bu çalışmada Ermeni Patriği Nerses Varjabedian'ın (patrikliği 1874-1884) ismi 'Narces Varabedian' olarak zikredilmektedir. Ayrıca çalışmanın konusu dolayısıyla çok sayıda Ermeni ismine yer vermek zorunda kalan yazar, Ermeniler arasında çok yaygın olarak kullanılan isimlerin neredeyse tamamına yakını yanlış yazmaktadır. Örnek olarak Agop ismi Akup, Karabet ismi Karapıt, Boğos ismi Bağoz vs. şeklinde zikredilmiştir.

<sup>18</sup> Çalışmamızda özellikle Bitlis'in tarihi coğrafyası ile ilgili kısmı kaleme alırken yararlandığımız *Diyanet İslam Ansiklopedisi*'ndeki Metin Tuncel imzalı 'Bitlis' maddesinde ne Ermenilerden ne de Ermenilere ait şehirdeki tarihi eserlerden hiçbir surette bahsedilmemektedir. Şehirden Müslümanlara ait tarihi dini yapılar tek tek zikredilirken Ermenilere ait kilise ve manastırlardan tek kelime ile bile bahsedilmemesinin tarafımızca

Bitlis Ermenileri ile ilgili, yukarıda bahsettiğimiz birçok eksik ve yanlış bilgi bu alanda bilimsel ve objektif akademik çalışmaların gerekliliğini ortaya koymaktadır. Buradan hareketle bu çalışmamızda Bitlis vilayeti ve sancağının merkezi olan Bitlis şehrindeki Ermenilerin; şehirdeki ikamet yerleri, nüfusları, dini kurumları, iktisadi faaliyetleri gibi konuları ele alarak Ermenilerin 19. yüzyılda, Bitlis şehrinin toplumsal hayatındaki konumlarını ortaya koymaya çalışacağız. Bitlis vilayetinin hatta sancağının tamamını bir makale kapsamında ele almak mümkün değildir. Bu sebeple sadece Bitlis şehir merkezi ve kısmen de merkeze yakın bazı önemli yerleşim birimleri bu çalışmanın kapsamında değerlendirilmiştir. Bununla beraber nüfus ve eğitim kurumları gibi bazı konularda detaya girilmeden önemine binaen vilayetin geneli ile ilgili birtakım bilgilere yer verilmiştir. Ayrıca şehirdeki Müslüman-Ermeni ilişkileri de, hem çalışmanın sınırlarını aştığından hem de başka bir çalışmamıza konu olmak üzere bu araştırmanın kapsamı dışında tutulmuştur.

### 1-İkamet Yerleri

Osmanlı İmparatorluğu, gelir kaynaklarını ve vergi mükelleflerini tespit etmek amacıyla farklı zamanlarda ‘tahrir’ adı verilen sayımlar gerçekleştirmiştir. Bu tahrirler sayesinde söz konusu yerleşim biriminin mali durumunun yanı sıra demografik yapısı hakkında da bilgi elde edilebilmektedir. Bu çerçevede, Bitlis Osmanlı İmparatorluğu’nun hâkimiyetine girdikten sonra 1540 yılında bir tahrir yapılmıştır. Bu tahrirde Bitlis’teki mahallelere ve bu mahallelerin sakinleri hakkında bilgi yer almaktadır. Söz konusu tahrirde göre Bitlis şehrinde 26 mahalle bulunmaktadır. Bunlardan 10 tanesi Müslüman, 16 tanesi ise Ermeni mahallesi olarak kaydedilmiştir.<sup>19</sup> Söz konusu tahrirden 115 yıl sonra Bitlis’i ziyaret eden Evliya Çelebi de şehirdeki mahalleler hakkında bilgi vermektedir. Evliya Çelebi’nin Bitlis’e uğradığı 1655 yılında şehrin mahalle sayısında fazla bir değişiklik olmamakla beraber, Ermenilerin ikamet ettiği mahalle sayısında bir düşüş söz konusudur. Evliya Çelebi, Bitlis’te 17 Müslüman<sup>20</sup> ve 11 de gayrimüslim mahallesi bulunduğunu ifade etmektedir. Müslümanlara ait mahallelerin isimlerini tek tek zikreden Evliya Çelebi, söz konusu mahallelerin tamamen Müslümanlara ait olduğunu belirtmektedir. Gayrimüslim mahallelere gelince Evliya Çelebi, bunların ‘Arabî ve Yakubî Ermeni’ mahalleri olduğunu, ancak isimlerini bilmediğini ifade etmektedir.<sup>21</sup> Bitlis’te Ermenilerden başka gayrimüslim topluluk olarak sadece birkaç aile Yakubî<sup>22</sup> bulunmaktadır. Dolayısıyla burada gayrimüslim mahallesi

---

yadırgandığını ifade etmeliyiz. Kanaatimizce oldukça önemli ve güvenilir bir ilmi çalışma olan söz konusu ansiklopedinin ilgili maddesindeki bu eksikliğin ansiklopedinin sonraki baskılarında giderilmesini ümit ediyoruz. Bkz. Metin Tuncel, “Bitlis”, s. 225-228. Bunun yanı sıra 2014 yılında Bitlis Düşünce ve Akademik Çalışma Grubu tarafından düzenlenen ve çok sayıda tanınmış akademisyenin de katıldığı 1. Uluslararası Bitlis Sempozyumu’nda da Bitlis Ermenilerine dair kayda değer bir tebliğ yer almamıştır. 50 tane sunumun olduğu sempozyumda sadece 3 tane bildiri Bitlis Ermenilerinden bahsetmektedir. Henüz basılmamış olup dinlediğimiz bu tebliğlerden iki tanesi Bitlisli Ermeni Yazar William Saroyan’dan bahsederken, “Bitlis’te Misyonerlik ve Ermeni Kolejleri, Bitlis’in Tarihinden ve Tarihten Silinemeyen Kadim Bir Halk: Ermeniler” başlıklı diğer bildiri ise, oldukça yüzeysel olup, Bitlis Ermenileri hakkında birkaç bilgi kıvrıntısı sunmaktan öteye geçememektedir. Ermeni Gazeteci-Yazar Sarkis Hatspanian’ın konu ile ilgili değerlendirmesi için bkz. <http://ermenistan.de/sarkis-hatspanian-yazi-bitliste-15-kilise-beri-gel-canan-beri-gel/> (21.02.2016).

<sup>19</sup> Bkz. Emine Altunay, “1540 (H. 947) Tarihli Tahrir Defterine Göre Bitlis Sancağı”, (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ondokuz Mayıs Üniversitesi SBE, 1994), s. 34.

<sup>20</sup> Evliya Çelebi, 17 sayısını verdiği halde 20 mahalle ismi zikretmektedir. Evliya Çelebi, *Evliya Çelebi Seyahatnamesi*, (Haz. Yücel Dağlı-Seyit Ali Kahraman), İstanbul 2001, c. 4, s. 66.

<sup>21</sup> Evliya Çelebi, *Seyahatname*, c. 4, s. 66.

<sup>22</sup> Burada bir yanlış düzeltmekte fayda mülâhaza ediyoruz. Bitlis ile ilgili yapılan bazı çalışmalarda 19. yüzyılda bölgeyi ziyaret eden yabancı seyyahların eserleri referans gösterilerek Bitlis’te 40-50 aile Yahudi bulunduğu bilgisine yer verilmiştir. Ancak söz konusu referanslara müracaat edildiğinde (H. F. B. Lynch, *Armenia: Travels and Studies*, London 1901, c. 2, s. 151.) burada zikredilenin Yahudi değil, Yakubî (Jacobite) olduğu, dolayısıyla araştırmacıların ‘Jacobite’ ifadesini ‘Yahudi’ olarak tercüme ettikleri görülmüştür. Ayrıca söz konusu araştırmacıların, Vital Cuinet’in nüfus verilerini (Vital Cuinet, *La Turquie d’Asie: Geographie*

olarak zikredilen 11 mahalle, Ermeni mahalleleridir. Nitekim Evliya Çelebi de, “*bu şehirde aslâ Yahûdî ve Fireng ve Urum yokdur, cümle Ermenilerdir*” diyerek şehirdeki gayrimüslim topluluğun Ermenilerden müteşekkil olduğunu vurgulamaktadır.<sup>23</sup>

19. yüzyıla gelindiğinde Bitlis’in hem mahalle sayısında hem de mahallelerin demografik yapısında büyük bir değişiklik söz konusudur. Bu döneme ait Bitlis şer’iyye sicilleri incelendiği zaman şehrin mahalle sayısının 4’e düştüğü görülmektedir. Bunlar; Hersan, Kızıl Mescid, Taş ve Zeydan mahalleleridir. Her ne kadar bir-iki şer’iyye sicilinde Ayne’l- Barid, Aşağı Kale, Han ve Avih mahallelerinin ismi birkaç yerde zikredilmiş olsa da, şehrin ana yapısını yukarıda zikrettiğimiz 4 mahallenin oluşturduğunu ifade edebiliriz. Nitekim H. 1310 (1892) tarihli Bitlis Vilayet Salnâmesi’nde de Bitlis’in 4 mahallesinin olduğu ifade edilmektedir.<sup>24</sup> Ayrıca Vital Cuinet de Bitlis’in dört mahallesi olduğunu belirterek yukarıda zikrettiğimiz mahalle isimlerini vermektedir.<sup>25</sup> Mahallelerin demografik yapısındaki değişime gelince, 16. ve 17. yüzyılda Müslümanlar ile Ermeniler farklı mahallelerde ikamet ederken 19. yüzyılda Müslümanlar ile Ermenilerin aynı mahallelerde ikamet ettikleri görülmektedir. Bitlis şer’iyye sicillerine yansıyan kayıtlara bakıldığında Ermenilerin Hersan,<sup>26</sup> Kızıl Mescid<sup>27</sup> ve Taş<sup>28</sup> mahallelerinde ikamet ettikleri görülmektedir. Şehrin bir diğer mahallesi olan Zeydan’da<sup>29</sup> ise çok az sayıda Ermeni’nin yaşadığı kayıtlardan anlaşılmaktadır. Bitlis merkez kazasındaki Ermenilerin şehir merkezinin dışında, merkez kazaya bağlı Güzeldere ve Tatik nahiyeleri ile bu nahiyelere bağlı köylerde yoğun olarak yaşadıklarını ifade edebiliriz.<sup>30</sup>

## 2-Nüfus

Bitlis, Osmanlı İmparatorluğu’nun hâkimiyetine girdikten sonra 1540 yılında yapılan tahrir göre Bitlis şehir merkezinin toplam nüfusu 7.030 kişidir. Bu nüfusun 1.410’u Müslüman, 5.620’si ise gayrimüslim olarak kaydedilmiştir.<sup>31</sup> Önceki başlıkta da ifade ettiğimiz üzere birkaç hane Yakubi<sup>32</sup> haricinde Bitlis şehir merkezinde Ermenilerden başka gayrimüslim bulunmamaktadır. Dolayısıyla bu nüfus verilerine göre Bitlis, Osmanlı İmparatorluğu hâkimiyetine girdiği zaman, şehir nüfusunun % 80’ini Ermeniler oluşturmaktadır. 1655 yılında Bitlis’i ziyaret eden Evliya Çelebi, Bitlis vilayetinin genelinde

---

*Administrative Statistique Descriptive et Raisonnee de Chaque Province de L’Asie Mineure*, Paris 1891, c. 2, s. 562.) aktarırken de aynı şekilde Süryani Yakubi (Syriens Jacobites) ifadesini ‘Yahudi’ olarak tercüme ettikleri görülmüştür. Ancak Bitlis vilayetinin 19. yüzyıldaki nüfus kayıtlarına bakıldığında değil Bitlis kazasında, vilayet genelinde tek bir Yahudi’nin bile bulunmadığı görülecektir. Söz konusu çalışmalar için bkz. İsmail Mangaltepe, “XIX. Yüzyıl Seyahatnamelerinde Bitlis”, *II. Van Gölü Havzası Sempozyumu*, (Ed. Oktay Belli), Ankara 2007, s. 288-289; Cihan Yapıştıran, “19. Yüzyıl İkinci Yarısında Bitlis ve Tütün”, (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi SBE, 2013), s. 23-24.

<sup>23</sup> Evliya Çelebi, *Seyahatname*, c. 4, s. 66.

<sup>24</sup> *Bitlis Vilayet Salnâmesi*, H. 1310, s. 145.

<sup>25</sup> Vital Cuinet, *La Turquie d’Asie*, c. 2, s. 559. Cumhuriyet’in ilk yıllarında da Bitlis’teki mahalle sayısı değişmemiştir. Bu dönemde Bitlis’in; Taş, Zeydan, İnönü ve Hersan mahallelerinden müteşekkil olduğu görülmektedir. Bkz. Metin Tuncel, “Bitlis”, s. 228.

<sup>26</sup> *Bitlis Şer’iyye Sicili*, No: 298, s. 41, 57, 61, 78, 155; No: 333, s. 27, 95, 156, 157, 209, 210; No: 412, s. 6, 41, 76.

<sup>27</sup> *Bitlis Şer’iyye Sicili*, No: 298, s. 30, 45, 60, 61, 78; No: 333, s. 136, 165; No: 412, s. 7, 55, 75.

<sup>28</sup> *Bitlis Şer’iyye Sicili*, No: 298, s. 23, 40, 41, 56, 60, 78, 79, 144; No: 333, s. 67, 96, 107; No: 411, s. 18, 105; No: 412, s. 6, 55, 114.

<sup>29</sup> *Bitlis Şer’iyye Sicili*, No: 333, s. 29; No: 412, s. 76.

<sup>30</sup> *Bitlis Şer’iyye Sicili*, No: 333, s. 145, 146; No: 412, s. 18, 39, 69; Raymond H. Kevorkian-Paul B. Paboudjian, *Ermeniler*, s. 472-473.

<sup>31</sup> Emine Altunay, “1540 (H. 947) Tarihli Tahrir Defterine Göre Bitlis Sancağı”, s. 35.

<sup>32</sup> Bitlis şehir merkezinde 19. yüzyılda 40-50 aile Yakubi yaşamaktadır. Bkz. Vital Cuinet, *La Turquie d’Asie*, c. 2, s. 562; H. F. B. Lynch, *Armenia: Travels and Studies*, c. 2, s. 151.

43.000 Ermeni bulunduğunu ifade etmektedir.<sup>33</sup> Ancak Evliya Çelebi, şehir merkezindeki Ermeni nüfusu hakkında herhangi bir bilgi vermemektedir.

İncelediğimiz dönemin başlarında (1813-1814) Anadolu'yu gezen İngiliz Seyyah John Macdonald Kinneir, Bitlis'e de uğramıştır. Kinneir, Bitlis merkez kazasının (nahiye ve köyler dâhil) nüfusunun yaklaşık olarak 26.000 kişi olduğu bilgisini vererek, bunların Kürt, Türk, Ermeni ve Süryani olduğunu ifade etmektedir.<sup>34</sup> Kinneir, Bitlis merkez nüfusunun ise yaklaşık olarak 12.000 kişi olduğunu ve bu nüfusun yarısının Müslüman, yarısının ise Ermeni olduğunu belirtmektedir.<sup>35</sup> 19. yüzyılın sonlarına doğru (1890) Bitlis'i ziyaret eden İngiliz misyoner Isabella L. Bird ise şehirdeki Ermeni nüfusunun 2000-5000 arasında olduğunu ifade etmektedir.<sup>36</sup> Şehrin 19. yüzyılın sonundaki nüfusu hakkında bilgi veren Şemseddin Sami de, Bitlis şehrinin nüfusunun yaklaşık olarak 15.000 kişi olduğunu ve bunun üçte ikisi Müslüman Kürt, üçte birinin ise Ermeni olduğunu belirtmektedir.<sup>37</sup>

1890'lı yıllarda Düyûn-ı Umumiye müfettişi olarak bölgede incelemelerde bulunan Vital Cuinet, Bitlis'in merkez kaza nüfusu hakkında bilgi vermekle beraber, şehir merkezinin nüfusu hakkında herhangi bir bilgiye yer vermemektedir. Devletin resmi kayıtlarından da istifade eden Vital Cuinet'nin verdiği bilgilere göre 19. yüzyılın sonlarında Bitlis kazasının toplam nüfusu 38.886'dır. Bu nüfusun 20.800'ü Müslüman, 16.086'sı Ortodoks Ermeni, 200'ü Protestan ve 1.800'ü ise Süryani Yakubi'dir.<sup>38</sup>

Ermeni Patrikliği'nin verdiği bilgilere göre de Birinci Dünya Savaşı'ndan önce Bitlis kazasının genelinde, 56 yerleşim birimine dağılmış şekilde 23.892 Ermeni yaşamaktadır. Bu nüfusun 16.651'inin kazaya bağlı nahiye ve köylerde; 7.241'inin ise Bitlis şehir merkezinde yaşadığı belirtilmektedir.<sup>39</sup>

Osmanlı İmparatorluğu'nda ilk kapsamlı nüfus sayımı, 1831 yılında yapılan nüfus sayımı kabul edilmektedir.<sup>40</sup> '1257 Senesinde Memâlik-i Mahrûse-i Şahânedede Mevcûd Nüfus Defteri' olarak bilinen bu nüfus sayımının sonuçları, 'Osmanlı İmparatorluğu'nda İlk Nüfus Sayımı 1831' adıyla Enver Ziya Karal tarafından yayınlanmıştır. Ancak söz konusu eserde, Bitlis vilayetinin nüfusu hakkında herhangi bir kayıt bulunmamaktadır.<sup>41</sup> Dolayısıyla 1831 yılında yapılan bu nüfus sayımına Bitlis vilayetinin dâhil edilmediği anlaşılmaktadır. Öte yandan Osmanlı İmparatorluğu'nun 1881/82-1893 genel nüfus sayımında Bitlis sancağının nüfusu yer almakla birlikte merkez kaza ve şehir merkezinin nüfusuna müstakil olarak yer verilmemiştir.<sup>42</sup> Osmanlı İmparatorluğu'nun 1914 yılına ait nüfus kayıtlarının yer aldığı 'Memâlik-i Osmaniye'nin 1330 Senesi Nüfus İstatistiki' adlı kitapçıkta ise Bitlis merkez kazanın nüfusu verilmekle beraber, şehir merkezinin nüfusu ile ilgili herhangi bir bilgi yer almamaktadır. Bu nüfus sayımına göre, Bitlis kazasının toplam nüfusu 58.174'tür. Bu

<sup>33</sup> Evliya Çelebi, *Seyahatname*, c. 4, s. 64.

<sup>34</sup> John Macdonald Kinneir, *A Geographical Memoir of the Persian Empire*, London 1813, s. 331.

<sup>35</sup> John Macdonald Kinneir, *Journey Through Asia Minor, Armenia, and Koordistan, in the Years 1813 and 1814*, London 1818, s. 394.

<sup>36</sup> Isabella L. Bird, *Journeys in Persia and Kurdistan*, New York & London 1891, c. 2, s. 354.

<sup>37</sup> Şemseddin Sami, "Bitlis", *Kamûsü'l-A'lâm*, İstanbul 1306, c. 2, s. 1239.

<sup>38</sup> Vital Cuinet, *La Turquie d'Asie*, c. 2, s. 562.

<sup>39</sup> Raymond H. Kevorkian-Paul B. Paboudjian, *Ermeniler*, s. 472. Aynı kaynağın başka bir yerinde 57 yerleşim biriminde ve 23.899 Ermeni'nin yaşadığı ifade edilmektedir. bkz. s. 64.

<sup>40</sup> Enver Ziya Karal, *Osmanlı İmparatorluğu'nda İlk Nüfus Sayımı 1831*, Ankara 1943, s.10; Kemal H. Karpat, *Osmanlı Nüfusu*, s. 62.

<sup>41</sup> Enver Ziya Karal, *Osmanlı İmparatorluğu'nda İlk Nüfus Sayımı 1831*, s. 14-17.

<sup>42</sup> Bkz. Kemal H. Karpat, *Osmanlı Nüfusu*, s. 274-275.



nüfusun 38.701'i Müslüman, 18.650'si Ermeni, 89'u Ermeni Katolik, 384'ü Protestan ve 350'si ise Süryani olarak kaydedilmiştir.<sup>43</sup>

Bitlis'teki Ermeni nüfusu ile ilgili olarak; bölgeyi ziyaret eden Batılı seyyahların, Osmanlı müelliflerinin, Batılı araştırmacıların, İstanbul Ermeni Patrikliği'nin ve Osmanlı'nın resmi nüfus kayıtlarını verdikten sonra konu ile ilgili bir değerlendirme yapabiliriz. Kaynakların verdiği bilgilerden yola çıkarak 19. yüzyılda Bitlis şehir merkezinin nüfusunun 12.000-15.000 arasında olduğunu söyleyebiliriz. Toplam nüfus içerisindeki Ermeni nüfusunun ise 5.000-7.000 arasında olduğu görülmektedir. Ancak İngiliz Seyyah Kinneir, şehir merkezinin nüfusunun yarısının Ermeni olduğunu söylerken, Şemseddin Sami nüfusun 3'te 1'inin Ermeni olduğunu belirtmektedir. Ermeni Patrikliği ise şehirde 7.241 Ermeni nüfusun bulunduğu bilgisini vermektedir. Şehrin nüfusu yaklaşık olarak 15.000 olarak kabul edildiğinde şehrin nüfusunun yarısının Ermeni olduğu ortaya çıkmaktadır. Yukarıda da ifade ettiğimiz üzere Ermeniler 16. yüzyılda 5.620 kişilik bir nüfusla şehrin % 80'ini oluşturmaktadırlar. Ermeni Patrikliği'nin 19. yüzyıl için verdiği 7.241 sayısı ile 16. yüzyıldaki 5.620 sayısı karşılaştırıldığında Bitlis'teki Ermeni nüfusunda 16. yüzyıldan 19. yüzyıla kadar 1.621 kişilik bir artış yaşandığı görülmektedir. Ermenilerin 16. yüzyıldan sonra bölgeden kitlesel bir şekilde göç ettiklerine dair elimizde bir bilgi bulunmadığına göre Ermeni Patrikliği'nin verdiği sayıyı esas kabul etmek daha uygun görünmektedir. Dolayısıyla yukarıdaki bilgilerden yola çıkarak 19. yüzyılda Bitlis nüfusunun yarısını veya en az yarısına yakın bir oranını Ermenilerin oluşturduğunu söylemek mümkündür.

Bitlis merkez kazasındaki Ermeni nüfusuna gelince; Vital Cuinet, kazadaki Ermeni nüfusu için 16.086 sayısını verirken Osmanlı'nın 1914 yılına ait nüfus kayıtlarında 18.650 sayısı yer almaktadır. Ermeni Patrikliği ise kazanın genelinde 23.892 Ermeni yaşadığını belirtmektedir. Bitlis kazasındaki Ermeni nüfusu ile ilgili kaynakların verdiği rakamlar arasında aşırı bir fark bulunmamakla beraber, kazanın toplam nüfusu hakkında verilen rakamlar arasında büyük farklılık bulunmaktadır. Bu çerçevede Vital Cuinet, kazanın toplam nüfusunu 38.886 olarak verirken, Osmanlı'nın 1914 yılına ait nüfus kayıtlarında toplam nüfus 58.174 olarak verilmektedir.

Çalışmamız, dönemin vilayet merkezi olan Bitlis şehrini kapsadığı için sancağın ve vilayetin Ermeni nüfusu konusunu detaylı olarak ele alamıyoruz. Ancak buradaki Ermeni nüfusu hakkında bir soru işareti bırakmamak için Bitlis merkez sancağın ve vilayetin genelindeki Ermeni nüfusu hakkında Ermeni patrikliğinin, Vital Cuinet'nin ve devletin resmi nüfus sayım sonuçları neticesinde elde edilen verileri kısaca ele almanın faydalı olacağına inanıyoruz.

İstanbul Ermeni Patrikliği'nin verilerine göre 1913-1915 yılları arasında Bitlis sancağında 182 yerleşim birimine dağılmış 51.007 Ermeni yaşamaktadır. Vilayetin genelinde ise 681 yerleşim birimine dağılmış olarak 218.404 Ermeni yaşamaktadır.<sup>44</sup>

Osmanlı İmparatorluğu'nun 1881/82-1893 genel nüfus sayımına göre ise Bitlis sancağının toplam nüfusu 75.760 olarak verilmektedir. Bu toplam nüfus içerisindeki Ortodoks Ermeni nüfusu 30.445 olarak verilmektedir. Bu sayımda sancak genelindeki Katolikler 26, Protestanlar 561, Süryaniler ise 261 kişi olarak kaydedilmiştir. Bu sayıma göre sancaktaki Müslüman nüfus ise 44.467'dir. Söz konusu sayıma göre vilayetin toplam nüfusu 276.998'dir. Bu nüfusun 101.358'i Ortodoks Ermeni, 4.945'i Katolik, 1.498'i Protestan, 1981'i Süryani ve 159'u da gayrimüslim çingene olarak kaydedilmiştir. Vilayetin genelindeki Müslüman nüfus ise 167.054 olarak verilmiştir.<sup>45</sup> H. 1310 (1892) yılına ait Bitlis Vilayet Salnâmesi'nde ise

<sup>43</sup> Orhan Sakin, *Osmanlı'da Etnik Yapı (1914 Nüfusu)*, İstanbul (t.y.), s. 224.

<sup>44</sup> Raymond H. Kevorkian-Paul B. Paboudjian, *Ermeniler*, s. 64.

<sup>45</sup> Kemal H. Karpat, *Osmanlı Nüfusu*, s. 274-275.

vilayetin genel nüfusu 318.911 olarak verilmektedir. Bu nüfusun 102.349'u Ortodoks Ermeni, 1.675'i Protestan ve 3.408'i de Katolik olarak kaydedilmiştir. Söz konusu cetvele bakıldığında, Protestan ve Katolik nüfusun yoğun olarak bulunduğu yerlerde Süryani ve Keldani nüfusun hemen hemen hiç bulunmadığı veya çok az olduğu görülmektedir. Ayrıca Anadolu'daki Protestanların tamamına yakınının Ermeni olduğu gerçeği göz önünde bulundurulduğunda<sup>46</sup> Ermeni nüfusunun yaklaşık olarak 107 bin civarında olduğu ifade edilebilir. Salnâmede vilayetin tamamının tahririnin yapılamadığı belirtilerek, şayet tamamının tahriri yapılırsa nüfusun söz konusu rakamın bir buçuk katına çıkacağı ifade edilmektedir. Buna göre tahririn tamamı yapıldığı takdirde vilayetin toplam nüfusu yaklaşık olarak 478.000 civarında olacaktır. Aynı salnâmede "*Tahririn tamamıyla farz-ı icrâsı takdirde nüfus-ı müslimeye nisbetle Ermeni, Protestan, Katolik, Süryani, Keldani milletlerinden ibaret olan ahali-i gayr-i müslimenin nüfusu ancak rub' nisbetinde görülebilir*" denilerek nüfusun tamamı tahrir edildiği takdirde gayrimüslimlerin Müslüman nüfusa oranlarının ancak dörtte bir nispetinde olacağı vurgulanmaktadır.<sup>47</sup>

Vital Cuinet ise, Bitlis sancağının toplam nüfusunu 108.227 olarak vermektedir. Bu nüfus içerisindeki Ortodoks Ermeni nüfusunu ise 32.709 olarak kaydetmektedir. Vilayetin genel nüfusunu 398.625 kişi olarak kaydeden Cuinet; Ortodoks, Katolik ve Protestan mezheplerine bağlı Ermenilerin vilayetteki toplam nüfusunu da 131.390 olarak zikretmektedir.<sup>48</sup>

Ermeni Patrikliği, Vital Cuinet ve devletin resmi nüfus verileri karşılaştırıldığında hem sancağın hem de vilayetin genelindeki Ermeni nüfusu için kaynakların verdiği rakamlar arasında büyük bir farkın olduğu görülmektedir. Vital Cuinet, nüfus verilerini hazırlarken devletin kayıtlarından da istifade ettiği için Cuinet ile devletin verdiği rakamlar, İstanbul Ermeni Patrikliği'nin verilerine göre birbirine daha yakındır. Ancak İstanbul Ermeni Patrikliği'nin özellikle vilayetin genelindeki Ermeni nüfusu için verdiği 218.404 sayısı neredeyse hem Cuinet'nin hem de devletin verdiği rakamın iki katına tekabül etmektedir.

Osmanlının, vilayetin geneli için verdiği nüfus rakamlarına Katolik ve Protestan nüfusun tamamı Ermeni varsayılarak Ortodoks Ermeni nüfusa ilave edildiği takdirde vilayetin genelindeki Ermeni nüfusu 107.801 olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durumda da Ermeni Patrikliği ile devletin resmi kayıtları arasındaki farkta önemli bir değişiklik olmamaktadır. Bununla beraber yukarıda H. 1310 (1892) yılına ait salnâmeden yaptığımız alıntı, devletin vilayetin genelindeki gayrimüslim nüfusu-özellikle Ermeniler- az gösterme kaygısı içerisinde olduğunu düşündürmektedir. Aynı şekilde İstanbul Ermeni Patrikliği'nin de vilayetin genelindeki Ermeni nüfusu fazla göstermiş olabileceği ihtimali söz konusu edilebilir.

Bütün bu ihtimallere rağmen devletin 1881/82-1893 genel nüfus sayımındaki veriler, yukarıdaki açıklamalarımız dikkate alınarak değerlendirildiğinde, 1915'ten önce vilayetin nüfusunun yaklaşık olarak yüzde 40'ını Ermenilerin oluşturduğu söylenebilir.

### 3-Dini Kurumları

Ermenilere ait dini yapılar, Bitlis bölgesinin mimarisi içerisinde önemli bir konuma sahiptir. Hatta Urartulardan sonra Van ve çevresindeki bölgede dini mimarinin temsilcileri olarak Ermeniler zikredilebilir. Nitekim Vaspuragan Ermeni Krallığı döneminde Van Gölü çevresinde çok sayıda manastır ve kilise inşa edilmiştir.<sup>49</sup> Bu çerçevede Bitlis vilayetinin hem genelinde hem de Bitlis kazasında Ermenilere ait çok sayıda kilisenin varlığı göze

<sup>46</sup> Bkz. Kasım Ertaş, *Osmanlı İmparatorluğu'nda Diyarbakır Ermenileri*, İstanbul 2015, s. 60.

<sup>47</sup> *Bitlis Vilayet Salnâmesi*, H. 1310, s. 159-160.

<sup>48</sup> Vital Cuinet, *La Turquie d'Asie*, c. 2, s. 526-527.

<sup>49</sup> Abdüsselam Uluçam, *Ortaçağ ve Sonrasında Van Gölü Çevresi Mimarlığı-II: Bitlis*, Ankara 2002, s. 3, 319.

çarpılmaktadır. H. 1310 (1892) yılına ait Bitlis Vilayet Salnâmesi'nde, vilayetin genelinde gayrimüslimlere ait 186 kilise ve manastır bulunduğu bilgisine yer verilmektedir. Aynı salnâmede Bitlis kazasında 33 kilisenin bulunduğu kaydedilmektedir.<sup>50</sup> Salnâmede, söz konusu kilise ve manastırların hangi dini gruba ait olduğu ile ilgili herhangi bir bilgiye yer verilmemektedir. Ancak yukarıda nüfus bahsinde de belirttiğimiz üzere hem vilayetin genelinde hem de Bitlis kazasında Ermenilerin dışındaki gayrimüslim nüfus oldukça azdır. Dolayısıyla söz konusu salnâmede sayıları verilen ibadethanelerin sadece birkaç tanesinin diğer Hıristiyan gruplara ait olup geriye kalanların Ermenilere ait olduğunu söyleyebiliriz. Bitlis vilayet salnâmesinin yukarıdaki rakamlarına karşın Ermeni kaynaklarında, 1914 yılında Bitlis vilayeti sınırları içerisinde Ermenilere ait 510 kilise ve 161 manastır bulunduğu belirtilmektedir.<sup>51</sup> Görüldüğü üzere Ermenilere ait kilise ve manastır sayıları konusunda Osmanlı kaynaklarının verdiği bilgiler ile Ermeni kaynaklarının verdiği bilgiler arasında büyük bir fark bulunmaktadır. Ancak elimizde bu konuda bilgi veren üçüncü bir kaynak bulunmadığı için kıyaslama yapıp kesin bir kanaat belirtmek mümkün olmamaktadır. Bununla beraber Osmanlı kaynaklarının Ermenilere ait bazı köylerdeki kiliseleri dikkate almayıp sadece önemli bazı kiliseleri esas almış olabileceği düşünülebilir. Çünkü kiliseler ile ilgili sayı veren söz konusu Ermeni kaynaklarında Ermenilerin ikamet ettikleri yerleşim birimlerindeki kiliselerin birçoğunun isimleri de zikredilmektedir. Dolayısıyla Ermeni kaynaklarında verilen rakamı teyit etmek mümkün olmamakla beraber, Bitlis vilayetinde Ermenilere ait kilise sayısının Bitlis vilayet salnâmesinde verilen rakam kadar az olmadığını da ifade etmek gerekir. Nitekim günümüzde bile Bitlis bölgesindeki yerleşim birimleri ziyaret edildiğinde çok sayıda yerleşim biriminde Ermenilere ait kilise kalıntılarının rastlanmakta veya o bölgede daha önce Ermenilere ait bir kilise/ manastır bulunduğu dair bilgi elde edilebilmektedir. Dolayısıyla bu noktada Ermeni kaynaklarının verdiği sayının kabul edilebilir bir sayı olduğunu söyleyebiliriz.

İncelediğimiz dönemde Bitlis şehir merkezinde, Ortodoks Ermenilere ait 4 kilise ve 5 manastır bulunmaktadır. Bunların yanı sıra Protestan Ermeniler de 1 kiliseye sahiptirler. Ermenilere ait bu kiliselerden birincisi, Garmir Surp Nişan olarak da bilinen Surp Giragos Kilisesi'dir. Ermeniler açısından oldukça önemli olduğu düşünülen bu kilisede, İsa Mesih'in kanına bulanmış bir haçın kutsal emanet olarak muhafaza edildiği rivayet edilmektedir. İkincisi, ayazmasıyla ünlü olduğu ifade edilen Surp Sarkis Kilisesi'dir. Diğerleri ise Beş Horanlı Meryem Ana ve Surp Kevork kiliseleridir. Bitlis'te Ermenilere ait manastırlara gelince bunlar; eski birer scriptoria, yani keşişlerin el yazmalarının kopyalarını çıkardıkları manastırlardır.<sup>52</sup> Bu manastırların başında Surp Hovhannes Mıgırdiç adıyla da bilinen Amırdol Manastırı<sup>53</sup> gelmektedir. Diğerleri ise; Komats Asdvadzadzin Vank, Surp Asdvadzadzin, Khntragadar Surp Asdvadzadzin ve Surp Garabed manastırlarıdır.<sup>54</sup> Yukarıda zikrettiğimiz kilise ve manastırların yanı sıra Ermenilere ait bazı dini yapıların camiye dönüştürüldüğü de görülmektedir. Buna Bitlis'teki Kızıl Mescid örnek olarak zikredilebilir. Konu ile ilgili bilgi

<sup>50</sup> *Bitlis Vilayet Salnâmesi*, H. 1310, s. 141-142.

<sup>51</sup> Raymond H. Kevorkian-Paul B. Paboudjian, *Ermeniler*, s. 467.

<sup>52</sup> Geniş bilgi için bkz. Robert W. Thomson, "Bitlis and Armenian Histories", *Armenian Baghesh/Bitlis and Taron/Mush*, (Ed. Richard G. Hovannisian), Costa Mesa 2001, s. 105.

<sup>53</sup> Bu manastırda, 15. yüzyılın başlarında kurulan bir mektepte İlahiyat dışında Felsefe ve Mantık gibi derslerin de okutulduğu ifade edilmektedir. Ayrıca buradan mezun olan öğrencilerin değişik bölgelere giderek yeni mektepler açtıkları kaydedilmektedir. Hatta bu mektebin 18. yüzyılın başlarında ilim ve fen tedrisinde oldukça terakki ettiği ve bu sebeple 'Dârülfünun' olarak anılmaya başlandığına dikkat çekilmektedir. Bkz. Osman Nuri Ergin, *Türkiye Maarif Tarihi*, İstanbul 1977, c. 1-2, s. 750.

<sup>54</sup> Raymond H. Kevorkian-Paul B. Paboudjian, *Ermeniler*, s. 472.

veren Katip Çelebi, Bitlis'teki Kızıl Mescid'in daha önce Ermeni kilisesi olduğunu, şehrin Müslümanlar tarafından fethinden sonra camiye dönüştürüldüğünü ifade etmektedir.<sup>55</sup>

#### 4-Eğitim Kurumları

Osmanlı İmparatorluğu, yönetimi altındaki gayrimüslimleri birçok alanda olduğu gibi eğitim konusunda da serbest bırakmıştır. Ermeni toplumunda eğitim faaliyetleri, önceleri cemaatlerinin ruhani liderinin idaresinde ve kiliselerinin yanında bulunan mekteplerde yürütülmekteydi. Dini eğitim veren söz konusu bu mektepler, din adamı yetiştirmeyi hedefleyen ruhban okulu mahiyetindeydiler. Ancak 18. yüzyılın ikinci yarısından itibaren Ermeni toplumunun eğitim anlayışında bir 'laikleşme' başlamış ve dini eğitim veren kurumların dışında yeni eğitim kurumları da tesis edilmiştir.<sup>56</sup> 19. yüzyıla gelindiğinde, Ermeni toplumunda büyük bir eğitim-öğretim seferberliğinin başlatıldığı ve Anadolu'nun en ücra köşelerine varıncaya kadar hemen her yerde eğitim kurumlarının tesis edilmeye başlandığı görülmektedir.<sup>57</sup> Bu çerçevede, incelediğimiz dönemde Bitlis'te de çok sayıda eğitim kurumunun faaliyet gösterdiğine şahit olunmaktadır.

Vital Cuinet'nin verdiği bilgilere göre, 19. yüzyılın sonlarına doğru Bitlis vilayetinde Ortodoks Ermenilere ait değişik seviyede 53 okul ve bu okullarda eğitim gören 2.885 öğrenci bulunmaktadır. Katolik Ermenilere ait, 5 okul ve 343 öğrenci; Protestan Ermenilere ait ise 6 okul ve burada eğitim gören 505 öğrencinin bulunduğu kaydedilmektedir. Cuinet, vilayet genelinde bir diğer Hıristiyan grup olan Keldanilere ait ise 325 öğrencisi olan 4 okulun bulunduğu bilgisini vermektedir. Cuinet, Bitlis sancağında ise, Ortodoks Ermenilere ait 16 ilkokul bulunduğunu, bu okullarda görev yapan 16 öğretmen ve burada 815 öğrencinin eğitim gördüğünü belirtmektedir. Cuinet'nin vilayetin eğitim kurumlarını zikrettiği tabloda Bitlis sancağında Katolik Ermenilere ait okul bulunmadığı görülmektedir. Protestan Ermenilere ait ise lise seviyesinde (écoles supérieures) erkek ve kız ayrı olmak üzere iki mektep bulunduğu kaydedilmektedir. Erkek okulunda 3 öğretmen görev yapmakta ve 250 öğrenci eğitim görmektedir. Kız okulunda ise 1 öğretmen görev yapmakta ve 100 öğrenci eğitim görmektedir.<sup>58</sup> Vital Cuinet'nin yanı sıra Bitlis vilayet salnâmelerinde de gayrimüslimlere ait eğitim kurumları hakkında bilgi bulunmaktadır. H. 1310 (1892) yılına ait Bitlis Vilayet Salnâmesi'nde "vilayet ve mülhakatı dahilindeki Ermeni, Protestan, Katolik, Keldani milletlerinin 69 bab mekâtib-i ibtidâiye ve sıbyaniyesinde dahi zükur ve inas 3.724 nefer şakird vardır" denilmektedir.<sup>59</sup> Ermenilere ait okulların sayısı konusunda Vital Cuinet ve Osmanlı resmi kaynaklarının verdiği rakamlar ile Ermeni kaynaklarında verilen rakamlar arasında büyük bir uçurum bulunmaktadır. Ermeni kaynaklarında 1914 yılında Bitlis vilayetinde Ermenilere ait 207 eğitim kurumu bulunduğu ve bu kurumlarda 9.309 öğrencinin eğitim gördüğü ifade edilmektedir.<sup>60</sup> Vital Cuinet'nin verdiği rakamlar ile devletin resmi verileri birbirine yakın olmakla beraber, Ermeni kaynaklarının bu konuda verdiği rakam hem Cuinet'nin hem de devletin gayrimüslim mekteplerinin tamamı için verdiği rakamın üç katına denk gelmektedir. Söz konusu kaynakların verdiği rakamlar arasındaki bu büyük farkın sebebi konusunda kesin bir şey söylemek zor olmakla beraber bu farkın, Ermeni kaynaklarının kırsal

<sup>55</sup> Kâtip Çelebi, *Cihannümâ*, İstanbul 1145, s. 414.

<sup>56</sup> Osmanlı İmparatorluğu'ndaki Ermeni toplumunun eğitim hayatında meydana gelen değişim ve gelişim süreci hakkında geniş bilgi için bkz. Kasım Ertaş, *Osmanlı İmparatorluğu'nda Diyarbakır Ermenileri*, s. 255-256.

<sup>57</sup> Kevork Aslan, *Armenia and The Armenians from The Earliest Times Until The Great War (1914)*, New York 1920, s. 117; Osman Nuri Ergin, *Türkiye Maarif Tarihi*, c. 1-2, s. 753; Raymond H. Kevorkian-Paul B. Paboudjian, *Ermeniler*, s. 81.

<sup>58</sup> Vital Cuinet, *La Turquie d'Asie*, c. 2, s. 534.

<sup>59</sup> *Bitlis Vilayet Salnâmesi*, H. 1310, s. 156.

<sup>60</sup> Raymond H. Kevorkian-Paul B. Paboudjian, *Ermeniler*, s. 467.

bölgelerde kiliselerin bünyesindeki küçük mektepleri de hesaba katmış olabileceğinden kaynaklandığını düşünmekteyiz.

Vilayetin genelinde Ermenilere ait eğitim kurumları hakkında kısaca bilgi verdikten sonra Bitlis şehrindeki eğitim kurumları hakkında detaylı bilgi verebiliriz. Bu konuda en geniş bilgiyi maarif salnâmelerinde bulmaktayız. Ancak maarif salnâmelerinde okulların kazadaki hangi yerleşim biriminde olduğu ile ilgili bir bilgiye yer verilmemektedir. Ancak okullardan bir-iki tanesinin kazaya bağlı nahiyelerde olma ihtimali bulunmakla beraber diğerlerinin Bitlis merkezde olduğunu tahmin etmekteyiz.

İncelediğimiz dönemde Bitlis kazasında Ermenilere ait ibtidâî (ilkokul) ve rüşdî (ortaokul) seviyesindeki mekteplerin isimleri, kuruluş tarihleri vs. diğer bilgilerini 1318 (1900) yılına ait maarif salnâmesinde yer aldığı şekliyle bir tablo halinde sunmak istiyoruz.

**Tablo 1: H. 1318 (1900) Tarihli Maarif Salnâmesine Göre Bitlis'te İbtidâî ve Rüşdî Seviyesindeki Ermeni Okulları<sup>61</sup>**

Liva	Kaza	Mektebin İsmi	Mektebin Mensup Olduğu Cemaat	Namına Ruhsat Verilmiş Olan Müdür-ü Mesul	Mektebin Derecesi	Talebe Sayısı		Mektebin Açılış Tarihi	Ruhsatname Tarihi
						Erkek-	Kız		
Bitlis	Bitlis	Misyonerler	Protestan	-	Rüşdî	60	-	Bilinmiyor	-
Bitlis	Bitlis	Garmirak	Ermeni	-	Rüşdî	70	-	Bilinmiyor	-
Bitlis	Bitlis	Khıntragadar	Ermeni	-	Rüşdî	42	-	Bilinmiyor	-
Bitlis	Bitlis	Hing Horan	Ermeni	-	Rüşdî	75	-	Bilinmiyor	-
Bitlis	Bitlis	Surp Kevork	Ermeni	-	İbtidâî	40	-	Bilinmiyor	-
Bitlis	Bitlis	Surp Sarkis	Ermeni	-	İbtidâî	35	-	Bilinmiyor	-

Yukarıdaki tabloya göre 1900 yılında Bitlis'te Ortodoks Ermenilere ait rüşdî 3 ve ibtidâî seviyede de 2 olmak üzere 5 okul bulunmaktadır. Bitlis'teki Protestanların hemen hemen tamamını Ermenilerin teşkil ettiği gerçeğinden<sup>62</sup> hareketle Protestanlara ait yukarıdaki rüşdî seviyedeki mektebin de Ermenilere ait olduğunu kabul edebiliriz. Bu bilgilere dayanarak 19. yüzyılın sonunda Bitlis kazasında Ermenilere ait 6 okul ve bu okullarda eğitim gören 322 öğrencinin bulunduğunu ifade edebiliriz.

### 5-İkisadi Faaliyetleri

Bitlis şehri, eski çağlardan beri Anadolu'daki yollar üzerinde bir geçiş noktası olduğu için ticari yönden büyük bir öneme sahiptir. Bitlis, el-Cezire düzlüklerini Doğu Anadolu'nun merkezi platolarına, oradan İran ve Kafkasya'ya bağlayan ve Güneydoğu Toroslar'ı aşan yol üzerinde bulunmasından dolayı eskiden beri ticaret kervanlarının güzergâhı olmuştur.<sup>63</sup> Ayrıca Bitlis şehri, değişik dönemlerde ürettiği birçok tarım ve sanayi ürünlerini de başka

<sup>61</sup> *Salnâme-i Nezaret-i Maarif-i Umumiye*, H. 1318, s. 1170-1171.

<sup>62</sup> Bkz. Kasım Ertay, , *Osmanlı İmparatorluğu'nda Diyarbakır Ermenileri*, s. 60.

<sup>63</sup> Besim Darkot, "Bitlis", s. 226.

şehirlere ihraç etmiştir. Nitekim Yâkût el-Hamevî, 13. yüzyılda Bitlis'in bolluğu ve tatlılığıyla darbimesel olan meyvelerinin birçok şehre gönderildiğinden bahsetmektedir.<sup>64</sup> Bitlis'i ziyaret eden Evliya Çelebi de Bitlis bağlarından övgüyle bahsetmektedir. Bitlis bağlarını övmekle bitiremeyen Evliya Çelebi, çok bakımlı olan bu bağların genellikle Ermenilerin elinde bulunduğunu ifade etmektedir.<sup>65</sup> Nitekim Vahdettin İnce'nin aktardığı bir deyim de Ermenilerin bu alanda bölgede hâkim bir konuma sahip olduğunu göstermektedir. İnce, Van-Erciş bölgesinde bir şeye hırsla atılan, aç gözlülük eden kimseler için 'mîna Ermenîyê çav bi penêrê ter ketîye' (Taze peynir görmüş Ermeni gibi) denildiğini ifade etmektedir. Aynı durum karşısında Ermenilerin de 'mîna Kurdê çav bi dimsê sor ketîye' (Kırmızı pekmez görmüş Kürt gibi) denildiğini belirtmektedir.<sup>66</sup> Yukarıda ifade edilenler, Bitlis Ermenilerinin hayvancılık alanında bölgede etkin olmadıklarını, ancak buna karşılık bağ-bağçe işlerinde oldukça başarılı olduklarını göstermesi bakımından önemlidir. Dolayısıyla Ermenilerin Bitlis'te önemli bir ticaret malzemesi olan meyvelerin üretimi noktasında önemli bir konuma sahip olduklarını ifade edebiliriz.

Bitlis vilayet salnâmelerine yansıyan bilgilere bakıldığında 19. yüzyılda şehirde hemen hemen bütün esnaf gruplarının bulunduğu görülmektedir. Bu çerçevede şehirde birçok zanaat alanında çok sayıda ürünün imal edildiğine şahit olunmaktadır. Şehirde üretimi yapılan mazı, tiftik, tütün, kuru üzüm gibi çeşitli ürünlerin başta İstanbul, Halep, Erzurum ve Van olmak üzere çeşitli şehirlere ihraç edildiği kaydedilmektedir.<sup>67</sup> Bitlis'in bu zengin ticaret ve zanaat hayatında da Ermeniler ön planda yer almaktadırlar. Nitekim Evliya Çelebi Bitlis Ermenilerinden bahsederken "*cümle ankâ bâzergânlardır*"<sup>68</sup> diyerek Ermenilerin şehirdeki büyük tüccar sınıfını teşkil ettiğini vurgulamaktadır. Ermeni meselesi dolayısıyla Ermenileri oldukça sert bir şekilde eleştiren Rus General Mayewski, Ermenileri bazı açılardan övmekten de kendisini alamamaktadır. Van ve Bitlis vilayetlerinde 5 yılı aşkın bir süre Rusya Dışişleri Bakanlığı görevlisi olarak bulunan Mayewski, bütün Ermenilerin çalışkan olduklarını belirterek, Anadolu'nun doğusundaki illerde yaşayan Ermenilerin, eskiden beri ahalinin zengin tabakasını teşkil ettiklerini belirtmektedir. Mayewski, Ermenilerin her türlü sanayi, ticaret ve çiftçilikle meşgul olduklarını da ifade etmektedir.<sup>69</sup> Hatta Mayewski, "*şehirli Ermeniler kendileriyle ciddi rekabet edebilen Rumların bulunmadığı şehirlerde ticareti tamamen ellerinde bulundururlar*"<sup>70</sup> diyerek Ermenilerin ticaret alanındaki başarılarını vurgulamaktadır. Ayrıca Mayewski, Ermenilerin şayan-ı hürmet derecesinde tutumlu olduklarını ve günlük zaruri harcamalarını asgari düzeyde tutmayı başardıklarını belirterek, onların iktisatlı olduklarına da dikkat çekmektedir.<sup>71</sup>

İncelediğimiz dönemde Ermeniler; usta, tüccar ve esnaf olarak Bitlis'in yerel üretim ve ticaret hayatında etkin bir şekilde yer almışlardır. Bu çerçevede Ermenilerin, Altıncı,<sup>72</sup> Saatçi,<sup>73</sup> Nalband,<sup>74</sup> Bezzaz,<sup>75</sup> Terzi,<sup>76</sup> Bakkal,<sup>77</sup> Dülger<sup>78</sup> ve Kasap<sup>79</sup> gibi birçok meslek alanda faaliyet gösterdikleri belgelere yansıyan kayıtlardan anlaşılmaktadır.

<sup>64</sup> Yâkût el-Hamevî, Ebû Abdillâh Şihâbüddîn Yâkût b. Abdillâh (ö. 626/1229), Mu'cemü'l-Büldan, Beyrut 1977, c. 1, s. 358-359.

<sup>65</sup> Evliya Çelebi, *Seyahatname*, c. 4, s. 70.

<sup>66</sup> Vahdettin İnce, *Kürdinsan: Bir Kürt Sosyolojisi Denemesi*, İstanbul 2013, s. 17.

<sup>67</sup> *Bitlis Vilayet Salnâmesi*, H. 1310, s. 169-172.

<sup>68</sup> Evliya Çelebi, *Seyahatname*, c. 4, s. 66.

<sup>69</sup> Mayewski, *Rus General Mayewski'nin Doğu Anadolu Raporu: Van ve Bitlis Vilayetleri Askerî İstatistiki*, (Çev.: Mehmed Sadık, Haz. Hamit Pehlivanlı), Van 1997, s. 31-32.

<sup>70</sup> Mayewski, *Rus General Mayewski'nin Doğu Anadolu Raporu*, s. 32.

<sup>71</sup> Mayewski, *Rus General Mayewski'nin Doğu Anadolu Raporu*, s. 31-32.

<sup>72</sup> *Bitlis Şer'iyye Sicili*, No: 411, s. 126.

<sup>73</sup> *Bitlis Şer'iyye Sicili*, No: 298, s. 144.

<sup>74</sup> *Bitlis Şer'iyye Sicili*, No: 333, s. 96, 156, 200.

## 6-Kamu Hizmetinde Ermeniler

Ermeniler, Osmanlı İmparatorluğu'nun yönetimi altında buldukları süre içerisinde devletin birçok resmi ve özel işlerinde görev almışlardır. Tanzimat döneminde devletin siyasi ve idari kurumlarının yapısında önemli değişimler meydana gelmiştir. Bu bağlamda Batılı devletlerin kurumlarına göre yeniden düzenlenen devlet kurumlarında gayrimüslimlere daha çok yer verilmeye başlanmıştır. Bu çabaların bir girişimi olarak ilan edilen Islahat Fermanı ile devletin Müslüman ve gayrimüslim bütün unsurları eşit kabul edilmiştir. Bu ferman ile birlikte gayrimüslimlerin devlet hizmetinde görev almaları en üst seviyeye ulaşmıştır.<sup>80</sup> Bu çerçevede 19. yüzyılda Bitlis Ermenileri; vilayet idare meclisi, belediye dairesi, adalet ve maliye başta olmak üzere hemen hemen bütün kamu kurumları ve idari kademelerde önemli görevlerde bulunmuşlardır. Çalışmamızın bu kısmında, Bitlis vilayet salnâmelerini ve şer'iyye sicillerini esas alarak vilayetin ve sancağın yönetim merkezi olan Bitlis'te kamu kurumlarında görev alan Ermenileri ele alacağız. Burada Ermenilerin görev aldıkları kurumların teşekkülü, gelişim süreçleri, gayrimüslimlerin görev alma veya seçilme esasları gibi konular üzerinde fazla durmayarak<sup>81</sup> sadece söz konusu kurumların veya komisyonların isimleri ve burada görev alan Ermenilerin isimlerini zikretmekle iktifa edeceğiz. Yaptığımız araştırma neticesinde Bitlisli Ermenilerin şehrin hemen hemen bütün kamu kurumlarında görev aldıkları sonucuna ulaştık. Şimdi tespit edebildiğimiz kadarıyla kamu hizmetinde görev alan söz konusu Ermenilerin isimlerini ve ilgili kurumlardaki pozisyonlarını zikredeceğiz.

Bitlis'te Ermenilerin görev aldıkları başlıca kurum, devletin vilayetteki en üst yönetim kademesi olan valiliktir. H. 1317 (1899) ve H. 1318 (1900) tarihli vilayet salnâmelerinde, Bitlis vilayet valisi muavini olarak Andon Efendi'nin ismi geçmektedir.<sup>82</sup> Bunun yanı sıra, valinin başkanlığında toplanan vilayet idare meclisinde de Ermeniler yer almışlardır. Vilayet idare meclisinde Ermeni Murahhasası tabii üye olarak yer almaktadır. Ayrıca Ermenilerden seçilmiş bazen iki bazen de bir üyenin bu mecliste yer aldıkları görülmektedir. Bu çerçevede görev alan üyeler olarak; Ermeni Murahhasa Vekili Eğişe Efendi,<sup>83</sup> Avidis Efendi,<sup>84</sup> Ağacan Efendi/Ağa,<sup>85</sup> Haçık Ağa ve Kigork Efendi<sup>86</sup> isimleri vilayet salnâmelerine isimleri yansıyan Ermenilerden birkaçıdır.

Ermeniler, valiliğin yanı sıra belediye dairesinde de görev almışlardır. Belediye dairesinde a'zâ olarak Kendiryan Agop Ağa,<sup>87</sup> Beşiryan Murat Ağa,<sup>88</sup> Kakosyan Haçık Efendi,<sup>89</sup> Haçmanukyan Agop Efendi<sup>90</sup> ve Basmacıyan Haçmanuk Efendi<sup>91</sup> görev almışlardır. Kabile (kadın ebe) olarak da İskuhi Hanım<sup>92</sup> ismi göze çarpmaktadır.

<sup>75</sup> *Bitlis Şer'iyye Sicili*, No: 333, s. 107.

<sup>76</sup> *Bitlis Şer'iyye Sicili*, No: 333, s. 136, 157.

<sup>77</sup> *Bitlis Şer'iyye Sicili*, No: 333, s. 156.

<sup>78</sup> *Bitlis Şer'iyye Sicili*, No: 333, s. 157.

<sup>79</sup> *Bitlis Şer'iyye Sicili*, No: 412, s. 76.

<sup>80</sup> Geniş bilgi için bkz. Kasım Ertaş, , *Osmanlı İmparatorluğu'nda Diyarbakır Ermenileri*, s. 170-172.

<sup>81</sup> Konu ile ilgili geniş bilgi için bkz. Kasım Ertaş, , *Osmanlı İmparatorluğu'nda Diyarbakır Ermenileri*, s. 172-190.

<sup>82</sup> *Bitlis Vilayet Salnâmesi*, H. 1317, s. 106; H. 1318, s. 106.

<sup>83</sup> *Bitlis Vilayet Salnâmesi*, H. 1316, s. 103; H. 1317, s. 107; H. 1318, s. 107.

<sup>84</sup> *Bitlis Vilayet Salnâmesi*, H. 1310, s. 107.

<sup>85</sup> *Bitlis Vilayet Salnâmesi*, H. 1310, s. 107; H. 1316, s. 103; H. 1317, s. 107; Ermeniler, kendi toplumlarına özgü isimlerin yanı sıra Ağacan, Murat, Muratcan, Aslan ve Abdülkerim gibi Müslümanlarca kullanılan isimleri de kullanmışlardır. Bkz. Kasım Ertaş, *Osmanlı İmparatorluğu'nda Diyarbakır Ermenileri*, s. 106.

<sup>86</sup> *Bitlis Vilayet Salnâmesi*, H. 1318, s. 107.

<sup>87</sup> *Bitlis Vilayet Salnâmesi*, H. 1310, s. 118.

<sup>88</sup> *Bitlis Vilayet Salnâmesi*, H. 1316, s. 116; H. 1317, s. 120; H. 1318, s. 120.

<sup>89</sup> *Bitlis Vilayet Salnâmesi*, H. 1316, s. 116.

<sup>90</sup> *Bitlis Vilayet Salnâmesi*, H. 1317, s. 120; H. 1318, s. 120.

Ermenilerin görev aldıkları bir diğer önemli görev sahası ise adliye teşkilatıdır. Osmanlı İmparatorluğu'nda başlangıcından 19. yüzyıla kadar adalet işleri, kadı veya naib tarafından idare edilen tek hâkimli şer'îye mahkemesi vasıtasıyla yürütülmüştür. Ancak 19. yüzyılda devletin idari yapısında meydana gelen değişim ile birlikte yeni mahkemeler kurulmuştur. Kurulan bu yeni mahkemelerde gayrimüslimler de a'zâ olarak görev almışlardır. Bu çerçevede; istinaf, bidayet ve ticaret mahkemelerinde çok sayıda Ermeni'nin a'zâ olarak yer aldıklarına şahit olunmaktadır. Hukuk ve Ceza Dairesi üyeleri aynı olan Bitlis İstinaf Mahkemesi'nde a'zâ olarak; Mihçıyan Setrak Efendi,<sup>93</sup> Kakosyan Avidis Efendi,<sup>94</sup> Karabet Efendi,<sup>95</sup> Agop Efendi,<sup>96</sup> Avakim Efendi<sup>97</sup> ve Setrak Efendi<sup>98</sup> isimli Ermeniler görev almışlardır. İstinaf Mahkemesi Hey'et-i İthâmiyye a'zâsı olarak da Mıgırđıç Efendi<sup>99</sup> ve Mardiros Efendi<sup>100</sup> yer almışlardır. Bidayet Mahkemesi Hukuk Dairesinde ise a'zâ olarak Bakkalyan Sirop Efendi,<sup>101</sup> Apit Efendi<sup>102</sup> ve Murat Efendi<sup>103</sup>; Ceza Dairesi a'zâsı olarak da Beşiryan Avidis Efendi,<sup>104</sup> Mıgırđıç Efendi<sup>105</sup> ve Mardiros Efendi<sup>106</sup> isimleri görülmektedir. Ticaret Mahkemesi a'zâsı olarak da Kendiryan Murat Ağa,<sup>107</sup> Apit Efendi,<sup>108</sup> Kendiryan Agop Ağa,<sup>109</sup> Mardiros Efendi<sup>110</sup> ve Murat Efendi<sup>111</sup> salnâmelere ismi yansıyan birkaç kişi olarak zikredilebilir.

Ermeniler Bitlis'te asker ve polis teşkilatında da değişik kademelerde görev almışlardır. Birinci Merkez Taburu İkinci Piyade Bölüğü Jurnal Emini Cercis Ağa,<sup>112</sup> Asakir-i Jandarma efradından Setrak veled-i Hovannes,<sup>113</sup> Asakir-i Jandarma Süvari Çavuşanından Agob veled-i Haçık,<sup>114</sup> Polis memuru Agop Efendi<sup>115</sup> ve Asadur Efendi<sup>116</sup> isimleri belgelere yansıyan Ermenilerden birkaçı olarak ifade edilebilir.

Yukarıda zikrettiklerimizin yanı sıra; Matbaa dairesinde Sermürettib-Mütercim Tomas Efendi ve Mürettib-i Sani Agop Efendi,<sup>117</sup> Reji İdaresinde Muhasebeci Boğos Efendi<sup>118</sup> ve Hekimyan Efendi;<sup>119</sup> Bank Şube Heyeti a'zâsı Serkis Ağa,<sup>120</sup> Sandık Meclisi a'zâsı Emedyan/

<sup>91</sup> *Bitlis Vilayet Salnâmesi*, H. 1317, s. 120; H. 1318, s. 120.

<sup>92</sup> *Bitlis Vilayet Salnâmesi*, H. 1310, s. 118.

<sup>93</sup> *Bitlis Vilayet Salnâmesi*, H. 1310, s. 113.

<sup>94</sup> *Bitlis Vilayet Salnâmesi*, H. 1310, s. 113.

<sup>95</sup> *Bitlis Vilayet Salnâmesi*, H. 1316, s. 110; H. 1317, s. 114.

<sup>96</sup> *Bitlis Vilayet Salnâmesi*, H. 1316, s. 110; H. 1317, s. 114.

<sup>97</sup> *Bitlis Vilayet Salnâmesi*, H. 1318, s. 115.

<sup>98</sup> *Bitlis Vilayet Salnâmesi*, H. 1318, s. 115.

<sup>99</sup> *Bitlis Vilayet Salnâmesi*, H. 1316, s. 111; H. 1317, s. 115.

<sup>100</sup> *Bitlis Vilayet Salnâmesi*, H. 1318, s. 116.

<sup>101</sup> *Bitlis Vilayet Salnâmesi*, H. 1310, s. 114.

<sup>102</sup> *Bitlis Vilayet Salnâmesi*, H. 1317, s. 115.

<sup>103</sup> *Bitlis Vilayet Salnâmesi*, H. 1318, s. 116.

<sup>104</sup> *Bitlis Vilayet Salnâmesi*, H. 1310, s. 114.

<sup>105</sup> *Bitlis Vilayet Salnâmesi*, H. 1316, s. 111; H. 1317, s. 115.

<sup>106</sup> *Bitlis Vilayet Salnâmesi*, H. 1318, s. 116.

<sup>107</sup> *Bitlis Vilayet Salnâmesi*, H. 1316, s. 112.

<sup>108</sup> *Bitlis Vilayet Salnâmesi*, H. 1316, s. 112; H. 1317, s. 116.

<sup>109</sup> *Bitlis Vilayet Salnâmesi*, H. 1317, s. 116.

<sup>110</sup> *Bitlis Vilayet Salnâmesi*, H. 1318, s. 117.

<sup>111</sup> *Bitlis Vilayet Salnâmesi*, H. 1318, s. 117.

<sup>112</sup> *Bitlis Vilayet Salnâmesi*, H. 1310, s. 116.

<sup>113</sup> *Bitlis Şer'îyye Sicili*, No: 298, s. 23.

<sup>114</sup> *Bitlis Şer'îyye Sicili*, No: 298, s. 38.

<sup>115</sup> *Bitlis Vilayet Salnâmesi*, H. 1316, s. 116; H. 1317, s. 119; H. 1318, s. 120.

<sup>116</sup> *Bitlis Vilayet Salnâmesi*, H. 1318, s. 120.

<sup>117</sup> *Bitlis Vilayet Salnâmesi*, H. 1310, s. 110.

<sup>118</sup> *Bitlis Vilayet Salnâmesi*, H. 1310, s. 119.

<sup>119</sup> *Bitlis Vilayet Salnâmesi*, H. 1318, s. 122.



Amedyan Serkis Ağa,<sup>121</sup> Meclis-i İdare Hey'et-i İthamiye a'zâsı Ağacan Ağa<sup>122</sup> ve Kigork Efendi;<sup>123</sup> Hey'eti Tahkikiye a'zâsı olarak Meclis-i İdare-i Vilayet A'zâsından Ağacan Efendi;<sup>124</sup> Vesait-i Nakliye Komisyonu a'zâsı olarak Beşiryan Murat Ağa<sup>125</sup> ve Kakosyan Haçık Efendi<sup>126</sup> isimleri zikredilebilir. Ayrıca Bitlis'teki me'murin-i fenniye başlığı altında verilen memurlar arasında Kondüktör Levon Efendi<sup>127</sup> ismi göze çarpmaktadır. Bunların yanı sıra; Tahsilat Komisyonu Reisi Vali Muavini Andon Efendi;<sup>128</sup> Piyade Tahsildarı Agop Efendi,<sup>129</sup> Süvari Tahsildarı Mosis Efendi<sup>130</sup> ve Süvari Tahsildarı Nazar Efendi<sup>131</sup> Bitlis'te kamu hizmetinde görev alan ve isimleri belgelere yansıyan bazı Ermeniler olarak zikredebilir.

## SONUÇ

Bitlis şehri, sahip olduğu stratejik konumu dolayısıyla tarih boyunca önemli bir yerleşim birimi olarak varlığını korumuştur. M.Ö. VII. veya VI. yüzyılda Van-Tuşpa merkezli bölgeye yerleştikleri kabul edilen Ermenilerin, Bitlis şehrinin kurulduğu ilk zamandan itibaren burada varlık gösterdikleri varsayılmaktadır. Bitlis şehrinin kadim sakinleri olan Ermeniler, bölge Osmanlı İmparatorluğu'nun hâkimiyeti altına girmeden önceki tarihsel süreçte hem siyasi hem de iktisadi açıdan burada etkin bir konumda olmuşlardır. Bitlis 16. yüzyılda Osmanlı İmparatorluğu'nun hâkimiyeti altına girdikten sonra da Ermeniler bölgenin sosyo-kültürel hayatında ön planda olmuşlardır. Bitlis Osmanlı İmparatorluğu'nun hakimiyeti altına girdiği dönemde Ermeniler, şehir nüfusunun % 80'ini oluşturmaktadırlar. 19. yüzyıla gelindiğinde ise Bitlis şehrinin nüfusunun yarısını veya en az yarısına yakın bir oranını yine Ermenilerin oluşturduğu görülmektedir. Aynı dönemde Bitlis vilayeti, Anadolu'daki Ermeni nüfusunun en yoğun olduğu altı vilayetten (vilâyât-ı sitte) birisi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yapılan araştırma neticesinde 19. yüzyılda Ermenilerin Bitlis'in iktisadi hayatında; usta, tüccar ve esnaf olarak ön planda oldukları ve şehrin yerel üretim ve ticaret hayatına büyük katkılar sundukları görülmüştür. Ayrıca Bitlisli Ermenilerin bu dönemde iktisadi hayatının yanı sıra şehrin idari hayatında da söz sahibi oldukları görülmektedir. Ermenilerin görev aldıkları başlıca kurum, devletin vilayetteki en üst yönetim kademesi olan valiliktir. Ermenilerin burada vali yardımcılığı görevinde buldukları, bunun yanı sıra vilayet idare meclisi, belediye dairesi, adalet ve maliye başta olmak üzere hemen hemen bütün kamu kurumları ve idari kademelerde önemli görevler üstlendiklerine şahit olunmuştur.

İncelediğimiz dönemde Ermeniler, Bitlis'te kiliseleri, manastırları, eğitim kurumları, iktisadi ve idari faaliyetleri ile şehrin sosyo-kültürel hayatında oldukça aktif bir şekilde yer almışlardır. Şehrin toplumsal hayatında önemli bir konumda olmalarına rağmen bugüne kadar Türkiye'de Bitlis Ermenilerini bu açıdan ele alan çalışma neredeyse yok gibidir. Bir makalenin sınırları içerisine sığmış olan bu çalışmamızın araştırmacıları bu alanda yapılacak daha kapsamlı araştırmalara sevk etmesini ümit ediyoruz.

<sup>120</sup> *Bitlis Vilayet Salnâmesi*, H. 1310, s. 112.

<sup>121</sup> *Bitlis Vilayet Salnâmesi*, H. 1316, s. 109; H. 1317, s. 113; H. 1318, s. 114.

<sup>122</sup> *Bitlis Vilayet Salnâmesi*, H. 1317, s. 107.

<sup>123</sup> *Bitlis Vilayet Salnâmesi*, H. 1318, s. 107.

<sup>124</sup> *Bitlis Vilayet Salnâmesi*, H. 1316, s. 117.

<sup>125</sup> *Bitlis Vilayet Salnâmesi*, H. 1316, s. 117; H. 1318, s. 121.

<sup>126</sup> *Bitlis Vilayet Salnâmesi*, H. 1316, s. 117.

<sup>127</sup> *Bitlis Vilayet Salnâmesi*, H. 1310, s. 112; H. 1316, s. 108; H. 1317, s. 112.

<sup>128</sup> *Bitlis Vilayet Salnâmesi*, H. 1317, s. 116; H. 1318, s. 112.

<sup>129</sup> *Bitlis Vilayet Salnâmesi*, H. 1316, s. 118.

<sup>130</sup> *Bitlis Vilayet Salnâmesi*, H. 1316, s. 118; H. 1317, s. 122; H. 1318, s. 122.

<sup>131</sup> *Bitlis Vilayet Salnâmesi*, H. 1317, s. 122; H. 1318, s. 122.

**KAYNAKÇA**

- ALTUNAY, Emine, “1540 (H. 947) Tarihli Tahrir Defterine Göre Bitlis Sancağı”, (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ondokuz Mayıs Üniversitesi SBE, 1994).
- ASLAN, Kevork, *Armenia and The Armenians from The Earliest Times Until The Great War (1914)*, New York 1920.
- BIRD, Isabella L., *Journeys in Persia and Kurdistan*, New York & London 1891.
- Bitlis Şer’iyye Sicili*, No: 298; No: 333; No: 411; No: 412; No: 413.
- Bitlis Vilayet Salnâmesi*, H. 1310; H. 1316; H. 1317; H. 1318.
- BOURNOUTIAN, George A., *Ermeni Tarihi*, (Çev. Ender Abadoğlu-Ohannes Kılıçdağı), İstanbul 2011.
- CUINET, Vital, *La Turquie d’Asie: Geographie Administrative Statistique Descriptive et Raisonnee de Chaque Province de L’Asie Mineure*, Paris 1891.
- DARKOT, Besim, “Bitlis”, *İslâm Ansiklopedisi (İA)*, İstanbul 1979, c. 2, ss. 657-661.
- ERGİN, Osman Nuri, *Türkiye Maarif Tarihi*, İstanbul 1977.
- ERTAŞ, Kasım, *Osmanlı İmparatorluğu’nda Diyarbakır Ermenileri*, İstanbul 2015.
- EVLİYA ÇELEBİ, *Evliya Çelebi Seyahatnamesi*, (Haz. Yücel Dağlı-Seyit Ali Kahraman), İstanbul 2001.
- GROUSSET, Rene, *Başlangıcından 1071’e Ermenilerin Tarihi*, (Çev. Sosi Dolanoğlu), İstanbul 2006.
- HEWSEN, Robert H., “The Historical Geography of Baghesh/Bitlis and Taron/Mush”, *Armenian Baghesh/Bitlis and Taron/Mush*, (Ed. Richard G. Hovannisian), Costa Mesa 2001, ss.41-58.
- <http://ermenistan.de/sarkis-hatspanian-yazi-bitliste-15-kilise-beri-gel-canan-beri-gel/> (21.02.2016).
- İNCE, Vahdettin, *Kürdinsan: Bir Kürt Sosyolojisi Denemesi*, İstanbul 2013.
- KARAL, Enver Ziya, *Osmanlı İmparatorluğu’nda İlk Nüfus Sayımı 1831*, Ankara 1943.
- KARPAT, Kemal H., *Osmanlı Nüfusu (1830-1914)*, (Çev. Bahar Tırnakçı), İstanbul 2010.
- KÂTİP ÇELEBİ, *Cihannümâ*, İstanbul 1145.
- KEVORKIAN, Raymond H.-Paul B. Paboudjian, *1915 Öncesinde Osmanlı İmparatorluğu’nda Ermeniler*, (Çev. Mayda Saris), İstanbul 2013.
- KINNEIR, John Macdonald, *A Geographical Memoir of the Persian Empire*, London 1813.
- KINNEIR, John Macdonald, *Journey Through Asia Minor, Armenia, and Koordistan, in the Years 1813 and 1814*, London 1818.
- KÜLEKÇİ, Cahit, *İslam Tarihinde Ermeniler ve Ermenistan Fetihleri*, İstanbul 2012.
- LYNCH, H. F. B., *Armenia: Travels and Studies*, London 1901.
- MANGALTEPE, İsmail, “XIX. Yüzyıl Seyahatnamelerinde Bitlis”, *II. Van Gölü Havzası Sempozyumu*, (Ed. Oktay Belli), Ankara 2007, ss. 285-294.
- MAYEWSKI, *Rus General Mayewski’nin Doğu Anadolu Raporu: Van ve Bitlis Vilayetleri Askerî İstatistiki*, (Çev.: Mehmed Sadık, Haz. Hamit Pehlivanlı), Van 1997.

- MERCAN, M. Salih, “Bitlis Vilayeti Dahilinde Tahrir Edilen Ermeni Nüfusun Miktarı ile Devlet Hizmetinde İstihdam Edilen Memurların Maaş, Rütbe ve Vazifeleri”, *II. Uluslararası Ahlat-Avrasya Bilim, Kültür ve Sanat Sempozyumu*, ss. 335-346.
- MORGAN, Jacques de, *The History of the Armenian People: From the Remotest Times to the Present Day*, Boston 1918.
- SAKİN, Orhan, *Osmanlı'da Etnik Yapı (1914 Nüfusu)*, İstanbul (t.y.).  
*Salnâme-i Nezaret-i Maarif-i Umumiye*, H. 1318.
- SERDAR, Mehmet Törehan, *Bitlis (1915-1916) Tehcir-Göç-İşgal ve Kurtuluş*, Bitlis 2007.
- ŞEMSEDDİN SAMİ, “Bitlis”, *Kamûsü'l-A'lâm*, İstanbul 1306, c. 2, ss. 1239.
- THOMSON, Robert W., “Bitlis and Armenian Histories”, *Armenian Baghesh/Bitlis and Taron/Mush*, (Ed. Richard G. Hovannisian), Costa Mesa 2001, ss. 105-117.
- TUNCEL, Metin, “Bitlis”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi (DİA)*, İstanbul 1992, c. 6, ss. 225-228.
- ULUÇAM, Abdüsselam, *Ortaçağ ve Sonrasında Van Gölü Çevresi Mimarlığı-II: Bitlis*, Ankara 2002.
- URFALI MATEOS, *Mateos Vekayi-Namesi (952-1136) ve Papaz Grigor'un Zeyli (1136-1162)*, (Çev. Hrand D. Andreasyan, Notlar: Edouard Dulaurer- Halil Yınanç), Ankara 2000.
- VANLI, Sebahattin, “Bitlis Olayları (1895 ve 1914)”, *IV. Uluslararası Van Gölü Havzası Sempozyumu*, (Ed. Oktay Belli), Ankara 2011, ss. 448-455.
- YÂKÛT EL-HAMEVÎ, Ebû Abdillâh Şihâbüddîn Yâkût b. Abdillâh (ö. 626/1229), *Mu'cemü'l-Büldan*, Beyrut 1977.
- YAPIŞTIRAN, Cihan, “19. Yüzyıl İkinci Yarısında Bitlis ve Tütün”, (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi SBE, 2013).



# MÜZLERİN EĞİTİM ORTAMI OLARAK KULANILMASI: ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME UYGULAMALARI

## USING MUSEUMS AS A LEARNING ENVIRONMENT: MEASUREMENT AND EVALUATION APPLICATIONS

Celal Deha DOĞAN<sup>1</sup>

### Öz

Derslik dışı öğretim etkinliklerini en etkin gerçekleştirilebileceği ortamlardan bir tanesi de müzelerdir ve müzelerin eğitim amaçlı kullanımı yaygınlaşmaktadır. Müzelerin eğitim amaçlı kullanımında göz ardı edilmemesi gereken önemli bir boyutta ölme ve değerlendirme etkinlikleridir. Müzelerde gerçekleştirilecek ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin müze öncesi, müzede ve müze sonrası olmak üzere üç aşamada sistematik bir şekilde gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Müze öncesi aşamada öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine, müzede aşamasında öğrencilerin süreçteki performanslarına müze sonrası aşama da ise öğrencilerin eğitim sonrasında ulaştıkları performans düzeyine ilişkin belirlemeler yapılır. Bu süreçte performans görevi, portfolyo, dereceli puanlama anahtarı, dereceleme ölçeği, kontrol listesi gibi araçlardan faydalanılabilir. Müzelerde gerçekleştirilecek ölçme ve değerlendirme etkinlikleri gerçek yaşam durumları ile ilişkili, üst düzey zihinsel süreçlere odaklı, okul müfredatı ile bağlantılı ve öğrencileri değerlendirme sürecine dahil edecek bir yapıda tasarlanmalıdır. Bu çalışmada müzeler eğitim ortamı olarak kullanıldığında gerçekleştirilecek ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin temel yapısı açıklanmış ve örnek uygulamalar sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Derslik dışı eğitim, Müzede eğitim, müzelerde ölçme ve değerlendirme, performans görevi, dereceli puanlama anahtarı

### Abstract

Museums are one of the place where non-class learning can be carried out. Using museums as a learning environment has pervaded recently. Measurement and evaluation is very important part of learning in museums and shouldn't be ignored. Measurement and evaluation activities should be systematically carried out in three phases as pre - museum, during museum and post museum. In pre-museum phase readiness of students is assessed in the classroom. During museum phase includes the assessment of students' performance during the learning activity in the museum. In the post museum phase effects of the learning activity is assessed in the classroom. During this process some assessment tools may be used such as performance tasks, portfolios, scoring rubrics and control lists. The assessment activities in the museums should focus on higher order thinking skills, should be authentic and should include students into the assessment process. In this study basic features of measurement and evaluation in museums (when they are used as a learning environment) are explained with sample applications.

**Keywords:** Non-class learning, learning in the museums, measurement and evaluation in the museums, performance task, scoring rubric

<sup>1</sup> Yrd. Doç.Dr, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Ölçme ve Değerlendirme Bölümü, dehadogan@gmail.com

## GİRİŞ

En temel anlamıyla eğitim bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci olarak tanımlanabilir (Ertürk, 1974). Bunun yanı sıra belli amaçlar doğrultusunda kalıcı davranışların oluşturulması sürecinde bireysel ve çevresel etmenlerinde rol oynadığı bilinmektedir (Malkoç ve Kaya, 2015). Bu süreçte rol oynayan etmenlerden birisi de eğitimin gerçekleştiği fiziksel ortamdır. Öğretim yaygın olarak okullarda gerçekleştirilmektedir. Okul kısaca öğrencilere önceden tasarlanmış eğitsel amaçlara ulaşmak için gereken davranışı planlı bir süreç içinde ve belli bir sürede kazandıran kurum olarak tanımlanabilir (Başaran, 2008). Okullarda öğretimin gerçekleştirilebileceği pek çok ortam olmakla beraber gerçek yaşam durumlarını ve zengin uyaranları içeren okul dışı ortamların da öğretim amaçlı kullanımı gitgide yaygınlaşmaktadır. MEB (2009) okul dışı ortamlarda gerçekleştirilebilecek etkinlerin önemini vurgulamaktadır.

*“Öğretmen, inceleme gezilerine önem vermelidir. Bu geziler Pazar yerine, resmi dairelere, fabrikalara, sergilere, arkeolojik kazılara, atölyelere, müzelere ve tarihi mekânlara yönelik olabilir. Bu geziler, sadece eğlenceli bir gün geçirme olarak düşünülmemeli, her aşaması planlanmalı ve değerlendirilmelidir. Bu tür etkinliklerle öğrencilerin dinleme, okuma, konuşma ve özellikle yazma becerileri geliştirilmelidir.”*

Derslik dışı öğretim etkinliklerini en etkin gerçekleştirilebileceği ortamlardan bir tanesi de müzelerdir. Müze, Allan (1963) tarafından, koleksiyonların, inceleme, etüt ve zevk almak amacıyla yerleştirildiği bina olarak tanımlanmaktadır. Ancak Mardan (1996) müzeleri daha çağdaş bir yaklaşımla ele almıştır. Mardan müzeleri toplumun gelişiminin hizmetinde olan, halka açık, insana veya yaşadığı çevreye tanıklık etmiş malzemelerin üzerinde araştırmalar yapan, toplayan, koruyan, bilgiyi paylaşan ve sonunda inceleme, eğitim ve zevk alma doğrultusunda sergileyen kar düşüncesinden bağımsız ve sürekliliği olan bir kurum olarak tanımlamıştır. Önder Abacı ve Kamaraj (2009) okulların öğrenme-öğretim denilince akla gelen tek kurum olma önceliğini ve özelliğini yitirdiğini ve farklı öğrenme tekniklerinden ve öğrenme için farklı ortamlardan yararlanmanın eğitimin sürecindeki önemini vurgulamıştır. Atagök (1985) müzelerin aynı zamanda yaygın eğitim kurumları olduğunu belirterek müzelerin toplumun bilimsel ve kültürel geçmişini yansıtan ve geleceğini biçimleyecek öğeleri araştıran, toplayan ve koruyan, sergileyen, belgeleyen, yaşatan ve yönlendiren yaygın bir eğitim kurumu olduğunun altını çizmiştir. Uluslararası Müzeler Konseyi (International Council of Museums, ICOM) müze tanımında eğitim amacına yer vermiştir. ICOM (2007) da müzelerin eğitim amaçlı kullanımının önemini vurgulamıştır. Bu bağlamda müzelerin eğitim amaçlı kullanımı ve bunun nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin öğretmenlerin ve müze çalışanlarının bilgilendirilmesi büyük önem taşımaktadır.

18 ve 19. Yüzyıl süresince özellikle İngiltere ve Amerika Birleşik Devletleri’nde bazı müzelerde eğitim etkinliklerine yer verilmiş ancak sistematik anlamda müzelerin eğitim ortamı olarak kullanılması 20. yüzyılın ikinci yarısında gerçekleştirilmiştir (Adams, 1989). Türkiye’de ise müzelerin eğitim amaçlı kullanımına ilişkin 1920’li yıllarda bazı çalışmalar başlamış 1926 yılındaki İlköğretim Programında müze ve eski eserlerin öğretimde kullanımının önemi vurgulanmıştır. Uluslararası Müzeler Konseyi Türkiye Milli Komitesi 1962 yılında müzelerden geniş çaplı olarak eğitimde sürdürülebilir biçimde nasıl yararlanılacağı etraflıca tartışıldığı bir seminer düzenlemiştir (Ata, 2002). 1980’li yılların

sonunda ise okul müzelerine ilişkin yönerge yayınlanmış ve müzede eğitimin önemi Milli Eğitimin Şuralarında vurgulanmıştır (Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2015). 1990'lı yıllardan itibaren müzelerde eğitim amaçlı çocuk birimleri açılmış, öğretim programlarında müzede eğitimin önemi belirtilmiştir. Türkiye'de farklı Üniversitelerde müze bilimine yönelik yüksek lisans programları vardır. Ancak Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müze Eğitimi Anabilim Dalı 1997 yılında kurulan ve hem tezli hem de tezsiz müze eğitimi yüksek lisans öğrenimi olanağı sunan tek programdır. Programda 1997'den beri Türk ve Dünya müzelerinde öğretimin alternatif ve çağdaş yöntemlerle nasıl gerçekleştirildiğine ilişkin eğitim verilmektedir.

Müzelerin eğitim ve öğretimde kullanılmasına ilişkin ulusal ve uluslararası çeşitli araştırmalar gerçekleştirilmiştir. (Hein, 1998; Gerçek, 1999; Rosenzweig 2000; Falk ve Dierking 2000; Sheppard, 2001; Maccario, 2002; Wunder, 2002; Güleç ve Alkış, 2003; Uğur, 2004; Demir, 2005; Kuşan, 2005; Erim, 2005; Akmehmet ve Ödekan, 2006; Çulha, 2006; Marcus, 2007; Bozdoğan, 2007; Akyüz, 2009; Filiz, 2010). Yapılan tüm bu çalışmalar sonucunda müzede gerçekleştirilen öğretimin nasıl olması gerektiği belirtilmiş ve öğretim sürecine katkıları çeşitli boyutlarda irdelenmiştir.

Öğretim sürecinin en önemli unsurlarından birisi de ölçme ve değerlendirme etkinlikleridir. Müzelerin eğitim ortamı olarak kullanıldığı durumlarda da ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin sistematik ve planlı bir şekilde gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Ancak ulusal ve uluslararası yazın incelendiğinde müzelerin eğitim ortamı olarak kullanıldığında ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin nasıl gerçekleştirilmesi gerektiğine ilişkin çalışmaların bulunmadığı belirlenmiştir. Müzelerde ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin hangi durumda nasıl gerçekleştirileceği, ne tür ölçme araçlarının kullanılacağı, öğretmenlerin ve müze çalışanlarının bu süreçte nelere dikkat etmesi gerektiği gibi boyutlarda uygulayıcılara yol gösterecek bir çalışmanın alandaki eksikliğin giderilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu bağlamda bu çalışma ile müzelerin eğitim ortamı olarak kullanıldığı durumlarda ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin müze çalışanlarına ve uygulayıcılara yol gösterici nitelikteki bilgilerin derlenerek sunulması amaçlanmıştır. Çalışmanın ileriki kısımlarında müzelerde gerçekleştirilecek ölçme ve değerlendirme etkinliklerine ilişkin temel yaklaşımlar, bu süreçteki öğretmen ve müze çalışanlarının görevleri, kullanılacak ölçme araçları, uygulama sürecine ilişkin pratik öneriler örnekler ile desteklenerek açıklanmaya çalışılmıştır.

### **Müzelerde Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarının Genel Yapısı**

Öğrenci başarısı hakkında doğru belirlemeler yapmak eğitim-öğretim sürecinde önemli bir yer tutar. Nitelikli bir ölçme ve değerlendirme öğretimin yadsınamaz bir tamamlayıcısı ve besleyicisidir. Müzelerin eğitim ortamı olarak kullanıldığı durumlarda da öğretmen ve sorumlu müze çalışanları tarafından bazı ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin gerçekleştirilmesi sürecin önemli bir tamamlayıcısı olacaktır. Ancak müzelerde gerçekleştirilecek ölçme ve değerlendirme etkinlikleri doğal olarak okullarda gerçekleştirilenlerden belli boyutlarda farklılaşacaktır.

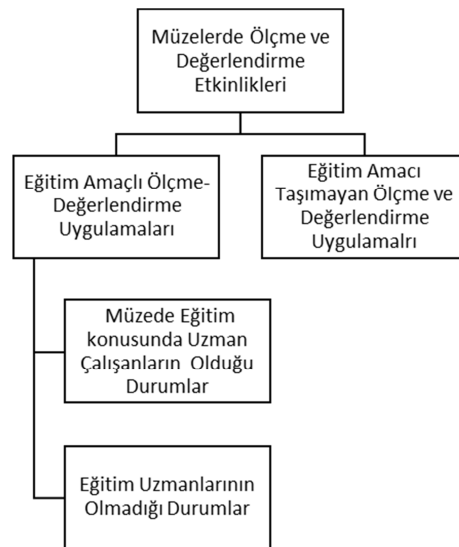
Müzeler okullar gibi özel olarak öğrenme için tasarlanmış ortamlar değildir. Öğrencilerin oturmaları için sıralar, tahta, projeksiyon cihazı gibi öğrenmeyi kolaylaştırabilecek ekipmanlar her zaman bulunmamaktadır. Bu bağlamda müzelerde öğretim ve dolayısı ile ölçme ve değerlendirme etkinliklerini gerçekleştirmek okullarından bazı farklılıklar içerecektir. Bu farklılıkların en temelinde ise müzelerde yapılacak- ölçme ve değerlendirme; etkinliklerinin dayandığı felsefe yer almaktadır. Çünkü müzelerde okullarda

olduğu gibi öğrencinin başarılı veya başarısız olması söz konusu olmamakla birlikte temel amaç öğrenmeye katkı sağlamaktır.

Çalışmada öncelikli olarak müzelerde gerçekleştirilecek ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin dayandığı temel felsefe ve ilkeler kısaca açıklanmıştır. Bunlardan en önemlisi gerçekleştirilecek ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin **yargılayıcı değil yol gösterici olmasıdır**. Bu bağlamda gerçekleştirilecek etkinlikler ile öğrencilerin başarı düzeylerine göre sınıflandırılması veya sıralanması söz konusu olmayacaktır. Diğer önemli bir ilke ise değerlendirme etkinliklerinin **sürece odaklı** olmasıdır. Yapılacak olan ölçme ve değerlendirme etkinlikleri sonucun yanı sıra öğrencilerin müze eğitimi sürecindeki gelişim aşamalarına da odaklanmaktadır. Öğrenci gelişimi müze öncesinde, müzede ve müze sonrasında çeşitli tekniklerle gözlenmekte ve izlenmektedir. Burada temel amaç eğitim öncesi, sırası ve sonrasında öğrenciyi iyi tanıyıp gelişimine katkı sağlamaktır. **Üst düzey zihinsel süreçlere odaklanması** ise diğer bir ilkedir. Müzelerin eğitim ortamı olarak kullanıldığı durumlarda performans ve gerçek yaşam durumlarına dayalı değerlendirme etkinlikleri gerçekleştirilmektedir. Bu değerlendirme etkinlikleri öğrencinin öğrendiği bilgiyi ya da beceriyi olduğu gibi kullanmasından öte yaratıcı düşünme, problem çözme, karar verme gibi üst düzey zihinsel süreçleri gerçek yaşamda ya da gerçek yaşama benzer durumlarda kullanmasını gerektirmektedir. Çağdaş bir eğitim sistemi öğretmen, öğrenci ve veli üçlüsünü en uygun düzeyde bir araya getiren ve etkileşimini üst seviyelere çıkaran bir yapıyı gerektirmektedir. Bu nedenle gerekli olduğu zamanlarda **öğrencilerin ve velilerin de değerlendirme sürecine katılması** müzelerde gerçekleştirilecek ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin temel ilkeleri içerisinde yer almaktadır. Son olarak da gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme etkinlikleri ile **okul öğrenmeleri ile ilişkili** becerilere yönelik belirlemelerin yapılması okul ve müzeler arasındaki bağı kuvvetlendirecektir. Müzelerde gerçekleştirilecek ölçme ve değerlendirme etkinlikleri yukarıda belirtilen ilkeler çerçevesinde tasarlanmalı ve uygulamaya geçirilmelidir.

### Müzelerde Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları Hangi Durumlarda Gerçekleştirilir?

Genel anlamda müzelerde gerçekleştirilebilecek ölçme ve değerlendirme etkinliklerini iki farklı boyutta sınıflandırabiliriz. Bu sınıflamaya ilişkin görsel şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1: Müzelerde gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme etkinliklerine ilişkin sınıflama

Şekil 1’de görüldüğü gibi ölçme ve değerlendirme etkinlikleri eğitim amacı taşıyıp taşıyamamasına göre farklılaşabilir. Müzeler bir eğitim ortamı olarak kullanılmadığı durumlarda da müze çalışanlarının gerçekleştirebilecekleri ölçme ve değerlendirme etkinlikleri mevcuttur. Müzelerde eğitim amacı taşımayan ölçme ve değerlendirme uygulamaları da sık sık gerçekleştirilir. Bu boyut özellikle ziyaretçi profilinin, ziyaretçilerin memnuniyet düzeylerinin, ilgilerinin, beklentilerinin vb. belirlenmesi için anket geliştirip uygulama sürecini kapsar. Bunların yanı sıra müze çalışanların iş performansını ve işe başvuru sürecindeki aday müze çalışanlarının işe uygunluğunu değerlendirmek için de ölçme ve değerlendirme etkinlikleri gerçekleştirilebilir. Ancak bu çalışmada müzelerin eğitim ortamı olarak kullanıldığı durumlardaki ölçme ve değerlendirme etkinlikleri üzerinde durulacaktır.

Eğitim amaçlı gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme etkinlikleri ise müzelerde eğitim uzmanının olup olmadığı durumlara göre farklılaşabilmektedir. Bir öğretmen öğrencileri ile eğitim amacıyla bir müzeyi ziyaret etmek istediği zaman müzedeki eğitim uzmanları ile işbirliği içerisinde çalışması gerekmektedir. Eğer müzede eğitim konusunda bir uzman yok ise planlamanın bu boyut dikkate alınarak yapılması yerinde olacaktır.

### **Eğitim Amaçlı Gerçekleştirilen Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları**

Eğitim ve öğretim etkinliklerinin çıktıları rastlantılara bırakılmayacak kadar önemlidir ve bu nedenle öğretim sürecinin her aşamasının sistematik bir şekilde planlanması gerekmektedir. Müzede gerçekleştirilecek eğitim etkinlikleri bağlamında ölçme ve değerlendirme boyutunun da planlı bir şekilde gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

Eğer müzede eğitim konusunda uzman çalışanlar var ise öğretim sürecinin diğer aşamaları gibi ölçme ve değerlendirme uygulamaları da oldukça planlı bir yapı içerir. Aynı öğretim etkinliklerinde olduğu gibi ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin de müze öncesi, müzede ve müze sonrası olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

**Müze öncesinde** öğretmen müze eğitmeni ile bağlantı kurup eğitimde ele alınacak konu ve zihinsel süreçler (yaratıcılık, eleştirel düşünme vb.) hakkında belirlemeler yapmalıdır. Bu süreç gerçekleştirilecek ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin hangi becerilere odaklı olacağını belirlemesine katkı sağlar. Başka bir ifade ile öğretim süreci boyunca ve sonunda ölçülmesi amaçlanan özelliklerin neler olması gerektiğine ilişkin kararlar alınır. Bu özellikler bilişsel olabileceği gibi duyuşsal veya devinimsel de olabilir. Ama üzerinde durulması gereken nokta şudur ki daha önce de belirtildiği gibi ölçülmesi amaçlanan bilişsel özelliklerin üst düzey zihinsel süreçleri içermesidir. Bunun yanı sıra ölçülecek özelliklerin okul öğrenmeleri ile de ilişkili olması gerekmektedir. Bu aşamada öğretmen müzeyi ziyaret edip öğretim ve değerlendirme etkinliklerinin nasıl gerçekleştirilebileceğine ilişkin planlamalar yapmalıdır.

**Müze öncesinde** öğretmenin, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini belirlemeye yönelik ölçme-değerlendirme uygulamaları yapması gerekmektedir. Planlanan öğretim etkinliği çerçevesinde öğrencilerin ön bilgilerine ilişkin belirlemelerin yapılması önemli bir boyuttur. Öğretmen bu veriye müfredat gereği daha önceden yapmış olduğu sınav sonuçlarına dayalı olarak ulaşabileceği gibi müze gezisine yönelik yeni bir ölçme ve değerlendirme etkinliği de tasarlayabilir. Ancak bu aşamada öğrencide kaygı uyandırabilecek geleneksel kâğıt kalem testlerinin kullanılmaması daha uygun olacaktır. Müze gezisinden bir hafta önce öğrenciye eğitim etkinliği gerçekleştirilecek müzeye yönelik araştırmaya dönük bir performans görevi veya sınıf içerisinde sınırlandırılmış bir performans görevi verilebilir. Eğer öğretmenin bahsedilen bu etkinlikleri çeşitli nedenlerden dolayı gerçekleştirmeye zamanı olmaz ise sınıf içerisinde öğrencilere sözel olarak soracağı sorular ile bir takım belirlemeler yapabilir. Doğal olarak öğretmenin tüm öğrencilere ayrı ayrı soru sorma olanağı olmayacaktır. Ancak öğretmen sınıfın hazır bulunuşluk düzeyine ilişkin genel bir fikre sahip olacaktır.



Bunun yanı sıra öğrencilerden müzede gerçekleştirilecek öğretim etkinliğine ilişkin beklenti ve görüşlerini yazmalarının istenmesi de öğretmene önemli bulgular sunacaktır.

**Müzedede** kısmında ise öğretim etkinliği devam ederken bazı ölçme ve değerlendirme etkinlikleri gerçekleştirilir. Bu süreçte müzedeki eğitim uzmanı hem öğretim hem de ölçme ve değerlendirme etkinlikleri sürecinde öğretmene yardımcı olacaktır. Eğitim uzmanı müzede eğitim konusunda uzmanlaşmış ise öğretim sürecine yönelik asıl sorumluluğu üstlenmesi ve öğretmenin daha pasif bir rolde kalarak eğitim uzmanına yardımcı olması daha yerinde olacaktır. Bu aşamada gerçekleştirilecek değerlendirme etkinliklerinin öğretim etkinlikleri ile iç içe olması gerekmektedir. Başka bir ifade ile gerçekleştirilen etkinlik hem öğretim hem de ölçme ve değerlendirme boyutlarını içerisinde barındırmalıdır. Müze gezisi sürecinde bir takım kâğıt kalem testlerinin kullanılması müzelerde gerçekleştirilecek ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin temel felsefesine aykırı olmakla beraber pratik olarak uygulanması da mümkün değildir. Bu nedenle öğretim etkinlikleri ile bütünleşmiş performansa dayalı uygulamaların yapılması gerekmektedir.

**Müzedede** aşamasında öğretmen veya eğitim uzmanı gözlemlerine dayalı olarak bir takım belirlemeler yapabilecektir. Doğal olarak her öğrenciyi her zaman gözlemlemek ve bir takım formları doldurmak mümkün olmayacaktır. Bu noktada her öğrenci bireysel olarak bir etkinlik yaptığı durumlarda gözlemlerin yapılması daha uygun olacaktır. Dikkat edilmesi gereken en önemli boyutlardan birisi ölçme ve değerlendirme sürecini formlara ve kâğıtlara boğmamaktır. Öğretmen gözlemlerini yaparken bazı formlardan faydalanabilir veya bir gözlemini form kullanmadan yapılandırılmamış bir biçimde not edebilir. Her öğrencinin sürekli değerlendirilmesi gibi bir zorunluluk söz konusu değildir ve bu pratik olarak da mümkün değildir. Önemli olan öğretim sürecine ilişkin genel bir fikir sahibi olmak ve belli özellikleri bakımından ön plana çıkan öğrencileri tespit etmektedir.

**Müzedede** gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde tek paydaş öğretmen veya müzede çalışan eğitim uzmanı değildir. Öğrenciler ve uygun olduğu durumlarda veliler de değerlendirme sürecine dahil olabilir. Özellikle öğretim sürecinde öğrencilerin bireysel bir etkinlik gerçekleştirmediği durumlarda öğretmenin tüm öğrencileri gözlemlemesi ve değerlendirmesi mümkün olmayacaktır. Bu noktada diğer paydaşların sürece dahil olması gerekmektedir. Örneğin küçük yaş grupları için veliler de eğitim etkinliğine katılabilir ve her veli kendi çocuğuna ilişkin bazı gözlemler yapıp gerekli formları doldurabilir. Bu noktada öznel değerlendirmelerin yapılması söz konusu olabilir. Ancak amaç öğrencileri sınıflamak veya sıralamak olmadığı için velilerin öznel değerlendirmelerde bulunma olasılıkları azalacaktır. Öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri ise gerçekleştirilebilecek bir diğer etkinliktir. Öz değerlendirme, öğrencilerin öğrenme sürecinde gerçekleştirdikleri çalışmalarını öğretmen ya da öğrenciler tarafından belirlenmiş ölçütler doğrultusunda değerlendirmelerini ve öğrenmeleri hakkında kendi kararlarını vermelerini içerir ( Noonan ve Randy, 2005; Ross, 2006). Öğrenciler bu sayede güçlü ve zayıf yönlerini fark edebilmekte, kendileri hakkında bakış açısı geliştirebilmektedirler (Teh,2006). Öz değerlendirme etkinlikleri bir takım formlar aracılığı ile yapılabilmekle beraber zamanın kısıtlı olduğu veya çevresel etmenlerin uygun olmadığı durumlarda öğrencilerden öz değerlendirme etkinliğini sözel olarak yapmaları istenebilir. Öz değerlendirme etkinlikleri sonucunda bazen çok önemli veriler elde edilmekle beraber bazı durumlarda ise öğrenciler öznel davranabilir. Önemli olan öğrencinin değerlendirme sürecine katılmasının sağlanmak ve kendi güçlü ve zayıf yönlerini görebilmeleri için onlara fırsat vermektir.

**Müze sonrası aşamasında** ise müze eğitimi tamamlandıktan sonra öğretmen yapılan eğitimin etkinliğine ilişkin ölçme-değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirir. Ancak bu süreç içerisinde müzede eğitim uzmanı öğretmenle bağlantı içerisinde olmalıdır. Karşılıklı yapılacak görüşmeler ile gerçekleştirilen eğitimin eksik ve güçlü yanları tartışılmalı ve bir

sonraki eğitim için planlamalar yapılmalıdır. Müzede eğitim uzmanı veli ile de bağlantı içinde olup sürece ilişkin görüşlerini almalı ve velileri yapılan ve yapılacak eğitimler hakkında bilgilendirmelidir. Müze sonrasında sürecin asıl sorumlusu öğretmendir. Öğretmen bu aşamada öğrencilere müzede gerçekleştirilen eğitimin içeriğine yönelik araştırmaya dayalı veya sınırlandırılmış performans görevleri verebilir. Ancak alt düzey zihinsel süreçleri ölçmeyi amaçlayan geleneksel kağıt kalem testlerini kullanması uygun olmayacaktır.

Müze öncesinde, müzede ve müze sonrasında gerçekleştirilebilecek ölçme ve değerlendirme etkinlikleri çizelge 1 'de sunulmuştur.

*Çizelge 1: Müzelerde gerçekleştirilebilecek ölçme ve değerlendirme etkinlikleri*

	<b>Ölçme ve Değerlendirme Etkinliğinin Amacı</b>	<b>Kullanılabilecek Ölçme Araçları</b>	<b>Değerlendirmeye katılabilecek Paydaşlar</b>	<b>Sorumlu Paydaş</b>
<b>Müze Öncesi</b>	Öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyini belirlemek. Öğrencinin ilgi ve motivasyonunu artırmak.	Araştırmaya dayalı ve sınırlandırılmış performans görevleri. Müfredat gereği daha önceden uygulanan sınavlardan elde edilen veriler.	Öğretmen Öğrenci	Öğretmen
<b>Müzede</b>	Eğitim etkinliği sürecinde öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve devinimsel gelişimine yönelik belirlemeler yapmak.	Öğretim ve değerlendirmenin içi içe olduğu performansa dayalı etkinlikler, dereceli puanlama anahtarları, kontrol listeleri, öz, akran değerlendirme formları	Müze Eğitim Uzmanı Öğretmen Öğrenci Veli	Müze Eğitim Uzmanı (Eğer müzede bir eğitim uzmanı yoksa öğretmen)
<b>Müze sonrası</b>	Etkinlik sonucunda öğrencide meydana gelen bilişsel, duyuşsal ve devinimsel davranış değişikliklerine ilişkin belirlemeler yapmak.	Araştırmaya dayalı / sınırlandırılmış performans görevleri, günlükler, öz-akran değerlendirme formları	Öğretmen Öğrenci	Öğretmen

Çizelge 1'de de vurgulandığı gibi müze öncesinde gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin temel amacı öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini belirleme ve müze etkinliklerine yönelik motivasyonlarını artırmaktadır. Bu nedenle müze öncesinde gerçekleştirilecek ölçme ve değerlendirme etkinliğinin öğrencilerin ilgisini çekecek ve yapılacak eğitime yönelik motivasyonlarını artıracak bir yapıda tasarlanması yerinde olacaktır.

Aşağıda müze öncesi ve sonrası aşamalarında gerçekleştirilebilecek ölçme ve değerlendirme uygulamasına ilişkin iki örnek sunulmuştur. Müzede aşamasında uygulanacak

ölçme ve değerlendirme etkinliği öğretim etkinliğinin bir parçasıdır ve öğretim etkinliği ayrıntılı açıklanmadan örneklendirilmesi zordur. Bu nedenle müzede aşamasında gerçekleştirilebilecek ölçme ve değerlendirme etkinliğine ilişkin ayrıntılı bir örnek bu çalışmada verilememiştir. Müze öncesinde gerçekleştirilebilecek kurgusal bir durum üzerinden örnek bir ölçme ve değerlendirme uygulaması aşağıda sunulmuştur.

#### Örnek Uygulama – Müze Öncesi Aşama

4. Sınıf düzeyinde bir grup öğrencinin öğretmenleri ile Ankara Üniversitesi Oyuncak Müzesine eğitim amaçlı bir ziyaret gerçekleştireceklerini düşünelim. Bu aşamada öğretmenin öncelikli olarak yapması gereken Ankara Üniversitesi Oyuncak Müzesi eğitim uzmanları ile görüşüp gerçekleştirilecek etkinlik ile hangi zihinsel, duyuşsal veya devenirsöz özelliklerin geliştirilmesi gerektiğine ilişkin belirleme yapmaktır. Şimdilik bu özelliklerin “yaratıcı düşünme”, “empati kurma” “eleştirel düşünme”, “geçmiş, bugün ve gelecek arasındaki bağlantıları kurabilme” olduğunu varsayalım. Bu noktadan sonra öğretmen müze öncesinde bir ölçme ve değerlendirme etkinliği gerçekleştirmek durumundadır. Aşağıda öğretmenin bu amaçla uygulayabileceği bir sınırlandırılmış performans görevi örneği verilmiştir. Bir performans görevi kimlik, problem durumu, yönerge ve değerlendirme olmak üzere dört bölümden oluşur ve bir bütün olarak düşünülmesi gerekir (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2014).

*Örnek 1: Müze öncesi aşamada uygulanabilecek sınırlandırılmış performans görevi ve dereceli puanlama anahtarı örneği*

Ders	Sınıf Düzeyi	Zihinsel/Duyuşsal Süreç	Değerlendirme Yolu
Sosyal Bilgiler	4. sınıf	Yaratıcı düşünme, Empati Kurma	Dereceli Puanlama Anahtarı- öğretmen değerlendirme
<b>PROBLEM DURUMU</b>			
<p>Sevgili öğrenciler,</p> <p>Hepinizin evinde oynamaktan keyif aldığınız oyuncaklarınız vardır. En çok sevdiğiniz oyuncuğınızı düşünün. Bu bir araba, bebek veya sevdiğiniz herhangi bir oyuncuğınız olabilir. Bir sabah uyandığınızda oyuncuğunuzun canlandığını gördünüz. Oyuncuğunuz kendi başına hareket ediyor ve sizinle konuşuyor. Artık onun da biz insanlar gibi duyguları var. Örneğin; Onunla oynanmadığı zaman veya onu kırdığınız zaman üzülebilir. Kim bilir belki de gece ona sarılarak uyumanız onu çok mutlu ediyordur. Eminim ona sormak isteyeceğiniz pek çok şey vardır. Haydi, şimdi oyuncuğumuzla sohbet edelim.</p> <p>En sevdiğim Oyuncuğım: _____</p> <p>Oyuncuğuma soracağım 3 soru</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.</li> <li>2.</li> <li>3.</li> </ol> <p>Oyuncuğımın bu sorulara verdiği cevaplar</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.</li> <li>2.</li> <li>3.</li> </ol> <p>Son olarak yaptığımız çalışmayı arkadaşlarımıza ve öğretmenimize kısaca sunalım.</p>			
<b>YÖNERGE</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Çalışmanızı 2 ders saati içerisinde tamamlayınız.</li> <li>• Bu süreçte istediğiniz kaynaktan yararlanabilir veya öğretmeninize sorular sorabilirsiniz. Ancak sınıf düzenini bozacak şekilde çok gürültü yapmamanız gerekmektedir.</li> <li>• Sunumunuzu 3 dakika içerisinde tamamlamalısınız.</li> <li>• Çalışmanızın değerlendirilmesinde kullanılacak ölçütler dereceli puanlama anahtarında verilmiştir.</li> </ul>			

**Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı – Öğretmen Değerlendirme**

Ölçütler	Performans Düzeyi		
	Geliştirilmeli	İyi	Çok İyi
<b>Yaratıcı Düşünme</b>	Öğrencinin belirlediği soru ve cevaplar benzerlerinin aynısı ve sıradan	Öğrencinin belirlediği soru ve cevaplar benzerlerinden esinlenerek oluşturulmuş.	Öğrencinin belirlediği soru ve cevaplar benzerlerinden çok farklı ve özgün.
<b>Empati Kurma</b>	Öğrencinin soru cevaplarının büyük çoğunluğu olayları sadece kendi bakış açısı ile değerlendirdiğini göstermektedir.	Öğrencinin bazı soru ve cevapları olayları başkalarının bakış açısıyla değerlendirebildiğini gösterirken bazıları kendi bakış açısı ile değerlendirilmiştir.	Öğrencinin soru ve cevapları yüksek düzeyde empati kurabildiğinin ve başkasının bakış açısı ile olayları değerlendirebildiğini göstermektedir.
<b>İletişim Becerisi</b>	Öğrencinin sunumu etkili ve anlaşılır değildi.	Öğrenci çalışmasını kısmen iyi bir ses tonu ve özgüvenle sundu.	Öğrenci çalışmasını tereddüt etmeden anlaşılır ve iyi bir ses tonu ile öz güvenli bir şekilde sundu.

Yukarıda sınırlandırılmış performans görevi ve değerlendirilmesinde kullanılacak bir dereceli puanlama anahtarı sunulmuştur. Bu süreçte dereceleme ölçeği, kontrol listeleri gibi araçlardan da faydalanılabilir. Performans görevlerinin değerlendirilmesinde kullanılan puanlama araçları hakkında ayrıntılı bilgi için okuyucular Haladyna (1997) ve Kutlu, Doğan ve Karakaya (2014) kaynaklarına ulaşabilirler.

Bu örnek etkinlik koşullara göre farklı şekillerde de gerçekleştirilebilir. Örneğin öğretmen zamanı etkin kullanma adına bu etkinliği öğrencilere sözel olarak yaptırabilir. Akabinde ise diğer öğrencilere arkadaşlarının verdiği yanıtlara ilişkin görüşlerini belirtmelerini isteyerek bir akran değerlendirme çalışması gerçekleştirebilir. Bu süreçte öğretmen öğrencilerin arkadaşlarını yargılayıcı ve küçük düşürücü ifadeler kullanmamaları konusunda yönlendirici olmalıdır. Etkinlik sonrasında müzede gerçekleştirilecek öğretim etkinliği için öğrencilerin zihinsel ve duyuşsal olarak hazır olmaları ve motivasyonlarının artması beklenir. Son olarak öğretmen gerçekleştirilecek müze gezisi ve içeriği hakkında bilgiler verip öğrencilerin yaptıkları değerlendirme etkinliği ve müze gezisi arasındaki ilişkiyi kurmalarını sağlamalıdır.

Müze öncesi aşamada performans görevi tamamlandıktan sonra öğrencilere gerçekleştirilecek olan müze gezisine ilişkin beklentilerinin ve bu geziye ilişkin merak ettikleri şeylerin neler olduğunu belirtecekleri bir form verilebilir. Örnek bir form aşağıda verilmiştir.

*Örnek 2: Müze öncesi aşamada uygulanabilecek müze gezisi öncesi öğrenci görüş formu*

MÜZE GEZİSİ ÖNCESİ GÖRÜŞ FORMU
<b>Yapılacak olan müze gezisine ilişkin beklentilerim:</b>
<b>Müze gezisinde en çok merak ettiğim şey:</b>
<b>Müze gezisi sürecinde olmasını en çok istediğim şey:</b>
<b>Müze gezisi sürecinde olmasını hiç istemediğim şey:</b>

Bu formdan elde edilen bulgular müzedeki öğretim etkinliğinin tasarlanmasında kullanılabilir. Ayrıca müze sonrası aşamada da benzer formlar uygulanıp öğrencilerin müze gezisi öncesi ve sonrasındaki görüşlerinin karşılaştırılması yapılabilir.

**Müzedede** aşamasında ise planlandığı şeklinde öğretim etkinliği gerçekleştirilir. Daha önce de vurgulandığı gibi müzelerde gerçekleştirilecek ölçme ve değerlendirme etkinlikleri bağımsız değildir ve öğretim etkinliğinin bir parçası olarak ele alınmalıdır. Bu aşamada öğretim etkinliği devam ederken öğrenci davranışlarına ilişkin gözlemler yapılabilir. Müzede gerçekleştirilecek ölçme ve değerlendirme etkinliğine ilişkin örnek öğretim etkinliğinden bağımsız gerçekleştirilemeyeceği için ayrıntılı bir şekilde sunulamamıştır. Müze sonrası aşamada uygulanabilecek bir sınırlandırılmış performans görevi örneği aşağıda sunulmuştur.

### Örnek Uygulama – Müze Sonrası Aşama

Müze öncesinde ve müzede gerçekleştirilen etkinliklerin devamı niteliğinde bir sınırlandırılmış performans görevi aşağıda sunulmuştur. Bu performans görevi müze öncesinde uygulanana benzemekle beraber farklı zihinsel süreçler ve değerlendirme yolları içermektedir.

*Örnek 3: Müze sonrası aşamada uygulanabilecek sınırlandırılmış performans görevi ve dereceli puanlama anahtarı ve öz değerlendirme formu örneği*

Ders	Sınıf Düzeyi	Zihinsel/Duyuşsal Süreç	Değerlendirme Yolu
Sosyal Bilgiler	4. sınıf	Yaratıcı düşünme, Eleştirel Düşünme	Dereceli Puanlama Anahtarı- öğretmen değerlendirme Öz değerlendirme
<b>PROBLEM DURUMU</b>			
<p>Sevgili öğrenciler,</p> <p>Ankara Üniversitesi Oyuncak müzesini gezdiniz ve babalarınızın, dedelerinizin oynadığı oyuncakları gördünüz.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Şu anda oynadığınız oyuncaklar ile oyuncak müzesinde gördüğünüz eski oyuncaklar arasında ne gibi benzerlikler ve farklılıklar var?</li> <li>2. Sizce gelecekte çocuklar nasıl oyuncaklarla oynayacaklar? Bu oyuncakların sizin oynadığınız oyuncaklar ile ne gibi benzerlik ve farklılıkları var.</li> <li>3. 100 sene sonra çocukların oynayacağını düşündüğünüz bir oyuncağın resmini çizin ve o oyuncağın özelliklerini çizdiğiniz resim üzerinde yazarak belirtin.</li> </ol>			
<b>YÖNERGE</b>			
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Çalışmanızı iki ders saati içerisinde tamamlamalısınız.</li> <li>2. Çalışmanızı yaparken istediğiniz yazılı ve görsel kaynaktan faydalanabilirsiniz. Ancak sınıf düzenini bozacak şekilde çok gürültü yapmamanız gerekmektedir.</li> <li>3. Çalışmanızın değerlendirilmesinde kullanılacak ölçütler dereceli puanlama anahtarında verilmiştir.</li> <li>4. Çalışmanızı değerlendirebilmeniz için bir öz değerlendirme formu da bulunmaktadır.</li> </ol>			

**Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı – Öğretmen Değerlendirme**

Ölçütler	Performans Düzeyi		
	Geliştirilmeli	İyi	Çok İyi
<b>Bağlantı kurma 1</b>	Geçmişteki ve bugünkü oyuncaklar arasındaki benzerlik ve farklılıklar eksik belirtilmiş ve hatalı.	Geçmişteki ve bugünkü oyuncaklar arasındaki benzerlik ve farklılıklar belirtilmiş ancak bazıları hatalı.	Geçmişteki ve bugünkü oyuncaklar arasındaki benzerlik ve farklılıklar doğru bir şekilde belirtilmiş.
<b>Bağlantı kurma 2</b>	Bugünkü ve gelecekte olacağı düşünülen oyuncaklar arasındaki benzerlik ve farklılıklar eksik belirtilmiş ve hatalı.	Bugünkü ve gelecekte olacağı düşünülen oyuncaklar arasındaki benzerlik ve farklılıklar belirtilmiş ancak bazıları hatalı.	Bugünkü ve gelecekte olacağı düşünülen oyuncaklar arasındaki benzerlik ve farklılıklar doğru bir şekilde belirtilmiş.
<b>Yaratıcı Düşünme</b>	Gelecekte olacağı düşünülen ve resmi çizilen oyuncak sıradan ve benzerlerinin aynısı.	Gelecekte olacağı düşünülen ve resmi çizilen oyuncak benzerlerinden esinlenerek kurgulanmış.	Gelecekte olacağı düşünülen ve resmi çizilen oyuncak özgün ve benzerlerinden farklı.
<b>Betimleme</b>	Çizilen oyuncağın özelliklerine ilişkin yapılan açıklamalar çok eksik ve yüzeysel.	Çizilen oyuncağın özelliklerine ilişkin yapılan açıklamalar biraz yüzeysel ve bazı ayrıntılar eksik.	Çizilen oyuncağın özelliklerine ilişkin yapılan açıklamalar ayrıntılı ve yeterli.
<b><u>Geri Bildirim</u></b>			
Öğrencinin çalışmasının güçlü yanları:			
Öğrencinin çalışmasının geliştirilmesi gereken yanları:			
Eğer varsa değerlendirme ölçütleri arasında yer almayan ancak öğrencinin gösterdiği dikkat çekici performans:			

**Öz Değerlendirme Formu**

<p>Sevgili öğrenciler,</p> <p>Sizden gerçekleştirmiş olduğunuz sınırlandırılmış performans görevi sonrasında kendi performansınızı değerlendirmeniz istenmektedir. Bu nedenle aşağıdaki formu gerçek düşüncenizi yansıtacak şekilde doldurmanız gerekmektedir.</p> <p><b>Bu çalışmada en başarılı olduğum yönlerim:</b></p> <p><b>Bu çalışmayı yaparken en çok hoşuma giden kısım:</b></p> <p><b>Bu çalışmayı yaparken en çok zorlandığım kısım:</b></p> <p><b>Bu çalışmaya benzer çalışmalar yaparken dikkat edeceğim noktalar:</b></p>
--

Yukarıda verilen örnek sınırlandırılmış performans görevi müze sonrası aşamada sınıfta gerçekleştirilmek üzere tasarlanmıştır. Bu performans görevi ile 4. Sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme zihinsel süreçlerine yönelik belirleme yapılması amaçlanmıştır. Performans görevi öğretmen değerlendirmesinde kullanılacak dereceli puanlama anahtarının yanı sıra bir de öz değerlendirme formuna sahiptir. Öz değerlendirme formu örnekte olduğu gibi açık uçlu sorulardan oluşabileceği gibi kontrol listesi veya dereceleme ölçeği şeklinde de tasarlanabilir. Müze sonrası aşamada müze öncesinde öğrencilere uygulanan “Müze gezisi öncesi görüş formu”na benzer yapıya sahip “müze gezisi sonrası görüş formu” öğrencilere uygulanıp önemli bulgular elde edilebilir. Örnek bir “müze gezisi sonrası görüş formu” aşağıda sunulmuştur.

*Örnek 4: Müze sonrası aşamada uygulanabilecek müze gezisi öğrenci görüş formu*

MÜZE GEZİSİ SONRASI GÖRÜŞ FORMU
<b>Müze gezisinde en çok hoşlandığım şey:</b>
<b>Müze gezisi sürecinde en az hoşlandığım şey:</b>
<b>Müze gezisi sürecinde olmasını hiç istemediğim şey:</b>
<b>Bir dahaki müze gezisinde olmasını istediğim şey:</b>

Ayrıca gerçekleştirilen tüm müze gezilerinde çeşitli yollarla elde edilen öğrenci çalışmalarının ve öğrencilere ait verilerinin portfolyolarda sistematik bir şekilde muhafaza edilmesi öğrenci gelişim sürecinin izlenmesi bağlamında önemli katkılar sağlayacaktır.

## SONUÇ

Daha önce de belirtildiği gibi müzelerde gerçekleştirilecek öğretim etkinliği bağlamında gerçekleştirilecek ölçme ve değerlendirme etkinlikleri planlı ve programlı bir şekilde uygulanmalıdır. Bu süreç okullarda yaygın olarak gerçekleştirilen düzey belirlemeye dayalı değerlendirme (summative assessment) etkinliklerinden farklılaşmaktadır. Bunun farklılığın temelinde ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin dayandığı temel ilkeler yatmaktadır. Bu bağlamda müzelerin eğitim amaçlı kullanıldığı durumlarda ölçme ve değerlendirme etkinlikleri öğrencileri yargılamadan uzak, süreç ve sonuçtaki öğrenci gelişimini izleyen, sürece öğrenciler ve veliler dahil tüm paydaşları dahil deden, okul öğrenmeleri ile ilişkili ve üst düzey zihinsel süreçlere odaklı bir yapıya sahip olmalıdır.

Müzelerde gerçekleştirilen öğretim etkinliklerinde olduğu gibi ölçme ve değerlendirme uygulamaları da müze öncesi, müzede ve müze sonrası olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilir. Müze öncesi aşamada temel amaç öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini belirlemek ve yapılacak olan müze gezisine yönelik motivasyonlarını artırmaktır. Müzede aşamasında öğretim etkinliğinin bir parçası olarak ölçme ve değerlendirme uygulamaları gerçekleştirilir. Müze sonrası aşamasında ise öğretmen okulda süreci tamamlayıcı nitelikte bir ölçme ve değerlendirme etkinliği gerçekleştirir.

Tüm bu süreçlerde öğretmenler ve müze eğitim uzmanları sınırlandırılmış/araştırmaya dayalı performans görevleri, dereceli puanlama anahtarları, dereceleme ölçekleri, kontrol listeleri, portfolyolar gibi pek çok ölçme aracından faydalanabilirler. Ancak öğrencileri yargılama ve sıralama amacı taşıyan ve alt düzey zihinsel süreçlere odaklı kağıt kalem testlerinin kullanılması uygun olmayacaktır. Dikkat edilmesi gereken önemli boyutlardan

birisi de planlanan ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin pratik, öğretim süreci ile bütünleşik, öğrencide ve öğretmende bıkkınlık yaratmayacak bir şekilde hayata geçirilmesidir. Değerlendirme sürecinin kâğıt ve formlara boğulması ve pratikliğini yitirmesi müzede gerçekleştirilecek eğitim etkinliğinin tüm aşamalarına zarar verebilecektir. Bu nedenle öğretmen ve müze eğitim uzmanı mevcut koşullar bağlamında en uygun ölçme aracını kullanmalı ve gerektiğinde inisiyatif alarak süreci yönlendirebilmelidir (örneğin kâğıt-kalem şeklinde uygulanması planlanan bir öz değerlendirme etkinliğinin koşulların planlandığı gibi olmadığı durumda sözel olarak uygulanması).

Müzelerin eğitim ortamı olarak daha etkin kullanılabilmesi öncelikli olarak müze yöneticilerinin ve çalışanlarının müzelerin eğitim amaçlı kullanılabilmesine yönelik farkındalıklarının artırılmasına ve eğitimin müzelerin temel işlevlerinden biri olduğuna ilişkin bakış açısının kazandırılmasına bağlıdır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin, müze çalışanlarının, öğrencilerin ve velilerin müzelerde gerçekleştirilecek öğretim ve ölçme ve değerlendirme etkinlikleri konusunda bilinçlenmesi yerinde olacaktır. Bu bağlamda okullarda ve müzelerde verilebilecek hizmet içi eğitimlerin yanı sıra üniversitelerin eğitim fakültelerinde ders dışı ortamların öğretim amaçlı kullanımına ve bu süreçte öğretim ve ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin nasıl gerçekleştirilebileceğine yönelik bilgi ve becerilerin ilgili dersler kapsamında öğretmen adaylarına kazandırılması yerinde olacaktır. Ayrıca alan yazında müzelerin eğitim amaçlı kullanımına ve bu süreçte gerçekleştirilebilecek ölçme ve değerlendirme etkinliklerine yönelik akademik yayınların ve çalışmaların artması önem teşkil etmektedir.

NOT: Bu makalenin yazılmasına temel oluşturan bilgi ve deneyimleri kazanmamda sağladıkları katkılardan dolayı “Museum Professionals” başlıklı Ersamus + projesinde birlikte çalıştığım Prof. Dr. Ayşe Çakır İlhan’a, Prof. Dr. Fatma Bıkmaz’a ve Prof. Dr. Müge Artar’a teşekkür ederim.

## KAYNAKÇA

- Adams, G. (1989). *Museums and galleries*. Londra: Hutchinson Education.
- Akmehmet, K. T. ve Ödekan, A. (2006). Müze eğitiminin tarihsel gelişimi, *İTÜ Dergisi*, 3, 1, 47-58.
- Ata, B. (2002). Tarih Derslerinde Dokümanlarla Öğretim Yaklaşımı, *Türk Yurdu Dergisi*, 175
- Akyüz, G. (2009). *Sanayi Müzelerinin Tarih Eğitiminde Kullanım Durumu: Rahmi M. Koç Müzesi Örneği*, Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Allan, A. D. (1963). *Müzelerin Teşkilatlanması-Pratik Öğütler*. UNESCO, ICOM Türkiye Millî Komitesi Yayınları s.5-19.
- Atagök, Tomur. (1985), *Çağdaş müzecilik kavramı doğrultusunda türk sanat müzelerinin kültürel etkinliklerinin saptanması*, M.S.Ü. Yayınlanmamış Yeterlilik Tezi, İstanbul:
- Başaran, İ. E. (2008). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. Ankara, Ekinoks
- Bozdoğan, A.E. (2007). *Bilim ve Teknoloji Müzelerinin Fen Öğretimindeki Yeri ve Önemi*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



- Çulha, B. (2006). *Tarihsel Mekânlarda Keşfederek Öğrenme Yoluyla Sosyal Bilgiler Öğretimine Yönelik Öğrenci Görüşleri*, Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Demir, R. (2005). Sanat eğitiminde bir program önerisi: galeri eğitim programı, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3, 1, 95-104
- Erim, G. (2005). Bursa Anadolu arabaları müzesinde bir araştırma: müzede Sanat eğitimi, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 2, 299-307.
- Ertürk, S. (1974). *Eğitimde program geliştirme*, Meteksan Matbaacılık, Ankara.
- Falk, J. H. ve Dierking, L. D. (2000). *Learning from Museums: visitor experiences and the making of meaning*, AltaMira Press, Walnut Creek, CA
- Filiz, N. (2010). *İlköğretim Öğrencilerinin Müzelerde Nesnelere Sosyal Bilgiler Öğrenme Tecrübesi: Fenomenolojik Bir Yaklaşım*, Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Haladyna, T. M. (1997). *Writing Test Items to Evaluate Higher Order Thinking Skills*. United States of America: Viacom Company
- Hein, G. E. (1998). *Learning in the museum*, Routledge, London
- Gerçek, F. (1999). *Türk müzeciliği*, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara
- Güleç, S. ve Alkış, S. (2003). Sosyal bilgiler öğretiminde müze gezilerinin iletişimsel boyutu, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 1, 63-78).
- ICOM. (2007). Code of ethics for museums, <http://icom.museum/the-vision/museum-definition/> (10.06.2016).
- Kuşan, Y.Ç. (2005). *Türk İslam Eserleri Müzesi'nde Milli Eğitim Müfredatı Doğrultusunda İlköğretim Öğrencilerine Yönelik Eğitim Programı Hazırlama Projesi*, Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kutlu, Ö., Doğan, D. ve Karakaya, İ. (2014). *Ölçme ve Değerlendirme: Performansa ve Portfolyaya Dayalı Durum Belirleme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Maccario, N. K. (2002). Müzelerin eğitim ortamı olarak kullanımı, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 1, 275-285.
- Malkoç, S., Kaya, E. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Sınıf Dışı Okul Ortamlarının Kullanımı. *İlköğretim Online* 14(3), 1079-1095.
- Madran, B. (1999). *Müze Türleri. Yeniden Müzeciliği Düşünmek*. Der. Tomur ATAGÖK. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Basım Yayın Merkezi s.3-20.
- Marcus, A. S. (2007). Representing the past and reflecting the present: museums, memorials, and the secondary history classroom, *Social Studies*, 98, 3, 105-110.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2009). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Programı*, 6.,7, ve 8. Sınıf. Ankara: Talim Tebiye Kurulu Başkanlığı.
- Noonan, B. Ve Randy, D. (2005). Peer and self assessment in high schools. *Practical Assessment Research and Evaluation* (10) 17, 1-8
- Önder, A., Abacı,O. ve Kamaraj., I (2009). Müzelerin Eğitim Amaçlı Kullanımı Projesi":İstanbul Arkeoloji Müzesi'ndeki Marmara Örnekleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2009(1) 102-117.

- Rosenzweig, R. (2000). How Americans use and think about the past, in Stearns, P., Seixas, P. ve Wineburg, S. eds., *knowing, teaching, and learning history*, New York University Press, New York.
- Ross, J. A. (2006). The reliability, validity and utility of self assessment. *Practical Assessment Research and Evaluation* (10) 11, 1-13
- Sheppard, B. (2001). *Museums, libraries and the 21st century learner*, Institute of Libraries and Museum Services, Washington, DC
- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (2015). 12. Milli Eğitim Şurası kararları. [http://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2014\\_10/02113522\\_12\\_sura.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113522_12_sura.pdf) adresinden 16.07.2016 tarihinde erişilmiştir.
- Teh, S. T. (2006). *Implementing student self- assessment – Tools for reflection and learning*. EABR& ETLIC.
- Uğur, N. (2004). ODTÜ Geliştirme Vakfı Ankara okulları müze eğitimi uygulamaları.Eğitimde iyi örnekler konferansı, [www.erg.sabanciuniv.edu/iok2004/html](http://www.erg.sabanciuniv.edu/iok2004/html), (15.10.2010)
- Wunder, S. (2002). Learning to teach for historical understanding: preservice teachers at a hands-on museum, *Social Studies*, 93, 4, 159-163.



# BİLİŞSEL DAVRANIŞÇI YAKLAŞIMA DAYALI PSİKO-EĞİTİM PROGRAMININ BEŞİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DUYGUSAL YILMAZLIK DÜZEYLERİNE ETKİSİ<sup>1</sup>

THE EFFECT OF COGNITIVE BEHAVIORAL PSYCHOEDUCATIONAL PROGRAM ON THE FIFTH GRADE STUDENTS' EMOTIONAL RESILIENCE LEVELS

Gülşah KURTOĞLU<sup>2</sup>

Süleyman DOĞAN<sup>3</sup>

## Öz

Bu araştırmanın amacı, bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı psiko-eğitim programının beşinci sınıf öğrencilerinin duygusal yılmazlık düzeylerine etkisini incelemektir. Araştırmanın amacına uygun olarak ön test - son test, deney-kontrol ve plasebo gruplu 3x2'lik karışık deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel işlemin uygulandığı gruba 20, plasebo grubuna 21 ve kontrol grubuna 19 öğrenci atanmıştır. Gruplar oluşturulduktan sonra deney grubuna araştırmacı tarafından geliştirilen her biri 120 dakika süren 12 haftalık bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı bir psiko-eğitim programı uygulanmıştır. Verilerin analizinde split-plot (karışık) desenlerde kullanılması uygun bir teknik olan "Tekrarlanmış Ölçümler için 2x3 İki Faktörlü ANOVA" tekniği kullanılmıştır. Farkın anlamlı çıkması durumunda, bu farkın hangi grupların ortalamaları arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Bonferroni testi uygulanmıştır. Ayrıca tekrarlı ölçümler için varyans analizi tekniğinin varsayımlarından olan kovaryans matrislerinin homojenliği, "Box Kovaryans Matrislerinin Denkliği" testi ile test edilmiştir. Araştırmada tüm analizler için anlamlılık düzeyi, 0.05 olarak alınmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı psiko-eğitim programına katılan öğrencilerin duygusal yılmazlık düzeylerinin, bu programa katılmayan öğrencilerin duygusal yılmazlık düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermiştir. Elde edilen bulgular alan yazın ışığında tartışılmış, ileride yapılacak çalışmalar için konuyla ilgilenen araştırmacılara ve alanda çalışan uzmanlara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Yılmazlık, duygusal yılmazlık, bilişsel davranışçı yaklaşımlar, psikoeğitim.

## Abstract

The aim of this study is to evaluate the effectiveness of psychoeducational program based on cognitive behavioral approaches on the fifth grade students' emotional resilience levels. The research was designed as pretest-posttest, experimental, placebo control group, 3x2 model. Twenty students were randomly assigned to experimental group, 21 were placebo and 19 were assigned to control group. After that, 12 sessioned psychoeducational program was applied to the experimental group. In order to analyse the data "2x3 Two Way ANOVA for Repeated Measures" which is suitable for using split-plot designs was employed. Bonferroni Test was used for understanding the cause of difference among groups. Box Covariance Matrices Test was used for testing the homogeneity of covariance matrices. The findings were evaluated at 0.5 significance level. According to the results of the study, students' emotional resilience levels who participated to cognitive behavioral psychoeducational program were significantly increased compared to the students's emotional resilience levels who were in placebo and control groups. The findings were discussed according to literature and suggestions were offered to the practitioners in the field and researchers who are interested in the subject.

**KeyWords:** Resilience, emotional resilience, cognitive-behavioral approaches, psychoeducation.

<sup>1</sup> Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Dr., Psikolojik Danışman Hasan Ali Yücel Ortaokulu, İstanbul/Türkiye, gulsahhocaoglu@hotmail.com

<sup>3</sup> Prof. Dr., Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü PDR ABD, İzmir/Türkiye, dogansul@gmail.com

## GİRİŞ

Dünya tarihi, zamanında imkânsız görülen pek çok keşfe, buluşa ve başarıya imza atmış önemli kişilerin gerçek yaşam öyküleriyle, insanlığa yılmazlık dersi veren bir nitelik taşımaktadır. *Gandhi'den Dalai Lama'ya, Mevlana'dan Yunus Emre'ye, Edison'dan Einstein'a, Napoleon'dan Timur'a, Fatih Sultan Mehmet'ten Mustafa Kemal Atatürk'e, Halide Edip Adıvar'dan, Sabiha Gökçen'e, İbn-i Sina'dan Freud'a ve Adler'e* ve burada adını saymanın mümkün olmadığı tarihte iz bırakmış bütün insanlar, nasıl bu kadar güçlü, inançlı ve yılmaz insanlar olabilmişlerdir? Karşılarına çıkan türlü engellere, zorluklara ve haksızlıklara karşı dimdik durup inandıkları uğruna mücadeleye var güçleriyle nasıl devam edebilmişlerdir?

Bireyleri başarıya götüren esas unsur bu hayat öykülerinde can bulmaktadır. Başarı; sabırla, yılmadan, yıkılmadan, ümitsizliğe kapılmadan çalışarak, her yenilgiden dersler çıkarıp daha da güçlenerek ve istikrarlı bir şekilde, türlü zorlukların ve engellerin üstesinden gelmektir.

Burada cevap bulması gereken çok önemli bir soru ortaya çıkmaktadır. Hayat bazı insanlara güzel şeyler sunduğu halde; neden bir kısmı mutsuz olmakta, ümitsizliğe kapılmakta ve yaşamda başarı elde edememekte, bir kısmı da önlerine çıkan türlü engellere ve acılara rağmen başarılı ve mutlu insanlar olabilmektedir? Cevap bulması gereken bu soru uzmanlar tarafından, bireyin; günden güne zorlaşan yaşam koşulları, stres yaratan olaylar ve karşılaşılan güçlükler ile başa çıkarken verdiği tepkilere giderek daha çok ilgi duyulmasına sebep olmaktadır.

Yılmazlık olarak adlandırılan kendi kendini düzeltici eğilimlerin, bireylerin yaşam boyu karşılaştıkları olumsuzluklarla baş edebilme gücünü göstermelerinde önemli rol oynadığı ileri sürülmektedir<sup>4</sup>. Bu noktada, Gürkan<sup>5</sup> tarafından kısaca “*kendi kendini düzeltici eğilimler*”, Terzi<sup>6</sup> tarafından da “*kendini toparlama gücü*” olarak ifade edilen yılmazlık kavramı ile ilgili çeşitli tanımlamalara yer vermek yerinde olacaktır. Türk Dil Kurumunun Büyük Türkçe Sözlüğü'nde<sup>7</sup> yılmazlık “yılmaz olma durumu” olarak, yılmaz kelimesi de; “*bir işten gözü korkup vazgeçmeyen, yılmayan, bıkmayan, azimli, sebatlı*” olarak tanımlanmaktadır. Yılmazlık İngilizce sözlükte ise “*bir hastalık, değişim ya da felaketten sonra hızlıca toparlanabilme becerisi*” olarak tanımlanmaktadır.<sup>8</sup>

Alanyazın incelendiğinde yılmazlık kavramının, “*eğitsel yılmazlık, akademik yılmazlık ve duygusal yılmazlık*” gibi alt başlıklar çerçevesinde daha detaylı bir şekilde incelendiği görülmektedir.<sup>9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22</sup> Bu çalışmanın konusunu oluşturan duygusal

<sup>4</sup> Uğur Gürkan, “*Grupla Psikolojik Danışmanın Üniversite Öğrencilerinin Yılmazlık Düzeylerine Etkisi*”, Ankara Üniversitesi, Ankara 2006, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), s. 21.

<sup>5</sup> Gürkan, a.g.e.

<sup>6</sup> Şerife Terzi, “*Üniversite Öğrencilerinde Kendini Toparlama Gücünün İçsel Koruyucu Faktörlerle İlişkisi*”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 2008, s. 299.

<sup>7</sup> Yılmazlık, *Büyük Türkçe Sözlük*, 15. Baskı, Türk Dil Kurumu, Ankara 2005.

<sup>8</sup> Resilience, *Oxford Dictionary of English*, Oxford University, Oxford 2005.

<sup>9</sup> Siobhan Buttil-Leavy, “*School structures and instructional practices related to academic and social-emotional resiliency in at-risk students*”, Immaculata University, Pennsylvania 2009, (Unpublished Doctoral Dissertation), s. 45.

<sup>10</sup> Jack A. Downey, “*Perspectives On Educational Resilience From Children Facing Adversity*”, The University of Northern Colorado, Colorado 2002, (Unpublished Doctoral Dissertation), s. 38.

<sup>11</sup> Cem A. Gizir, “*Academic Resilience: An Investigation Of Protective Factors Contributing To The Academic Achievement Of Eight Grade Students In Poverty*”, Middle East Technical University, Social Sciences Institute, Ankara 2004, (Unpublished Doctoral Dissertation), s. 62.

yılmazlık; genel anlamda yılmazlık kavramında olduğu gibi, bireylerin zorluklarla mücadele edebilmeleri ve sosyal duygusal gelişimleri açısından kritik bir role sahiptir. Bu noktada, duygusal yılmazlık ile ilgili birkaç tanımlamaya yer vermek yerinde olacaktır.

Duygusal yılmazlık kavramını daha iyi anlamak için ilgili tanımlara göz atmak yararlı olabilir. Bu kavram kısaca, bireyin zorlayıcı bir olayla karşılaştığında yaptığı içsel ve dışsal uyum sağlama sürecini anlatmaktadır.<sup>23</sup> Saarni'ye<sup>24</sup> göre duygusal yılmazlık; bireyin, özellikle yoğunluk ve hissedilme süresi bakımından öznel duygusal deneyimlerini ve başka insanlarla iletişim kurarken duygu ifadelerini yönetebilme becerisidir. Duygusal yılmazlık; hem duygulara verilen içsel tepkilerin, hem de duyguların dışa vurulmuş hali olan davranışların öz düzenlenmesi ve kontrolü anlamına gelmektedir. Landy<sup>25</sup>, benzer bir tanımlama yaparak duygusal yılmazlığı, bireyin kendi duygularına verdiği içsel ve hissettiği duyguların sonucu olarak ortaya çıkan davranışsal tepkileri düzenleyebilmesi olarak ifade etmektedir.

Çocuk ve ergenlerde duygusal yılmazlık, Bernard<sup>26</sup> tarafından çocuk ve ergenlerin zor olaylar karşısında hissettikleri olumsuz duyguların yoğunluğunu düzenlemelerine yardımcı olacak başa çıkma becerilerini (düşünce biçimini değiştirmek, dikkatini başka bir şeye yöneltmek, egzersiz yapmak, destek aramak, vb.) kullanma kapasitesi olarak tanımlanmaktadır. Bu kapasite, çocukların yoğun olarak hissettikleri duygularını ve bu duygulara bağlı olarak ortaya çıkan davranışlarını kontrol etme becerilerini ifade etmektedir. Duygusal yılmazlık kavramı, özgüven, organize olma becerisi, sosyal beceriler, kararlılık ve sabır gibi özellikler ile yakından ilgili olmakla birlikte, bu özellikleri doğrudan kapsamamaktadır. Duygusal yılmazlık, çocukların zor olaylar karşısında hissettikleri yoğun ve olumsuz duyguları düzenleyebilmelerine yardımcı olan başa çıkma becerilerini (destek

<sup>12</sup> Carol Jackson, "Factors That Foster Academic Resilience In African American Male Middle School Students From Low Socioeconomic, Single-Parent Homes", The University of Alabama, Alabama 1999, (Unpublished Doctoral Dissertation), s. 28.

<sup>13</sup> Young H. Kim, "Rebounding From Learned Helplessness: A Measure Of Academic Resilience Using Anagrams", The Chicago School of Professional Psychology, Illinois 2006, (Unpublished Doctoral Dissertation), s. 33.

<sup>14</sup> Helen P. Makris, "Educational Resilience: Mediating Factors Of Adolescents' Adversity", The University of Chicago, Illinois 1999, (Unpublished Doctoral Dissertation), s. 42

<sup>15</sup> Andrew J. Martin - Herbert Marsh, "Academic Buoyancy: Towards An Understanding Of Students' Everyday Academic Resilience", *Journal of School Psychology*, 46, 2008, s. 53-83.

<sup>16</sup> Amir Mirkiani, "Toward Understanding Academic Risk and Resilience: A Social Capital Perspective", University of Southern California, California 2007, (Unpublished Doctoral Dissertation), s. 62.

<sup>17</sup> Eric E. Morales, "A Contextual Understanding Of The Process Of Educational Resilience: High Achieving Dominican American Students And The Resilience Cycle", *Innovative Higher Education*, 25, 1, 2000, s. 17.

<sup>18</sup> Daniela Pires, "The Effects Of Cognitive Behavioral Emotional Resilience Program On The Emotional Resilience, Social Competence And School Adjustment Of Elementary School Students", California State University, Long Beach 2004 (Unpublished Master of Arts in Education Dissertation), s. 39.

<sup>19</sup> Amanda Sacker, Ingrid Schoon, "Educational Resilience In Later Life: Resources And Assets In Adolescence And Return To Education After Leaving School At Age 16", *Social Science Research*, 36, 2007, s. 873-896.

<sup>20</sup> Stuart Y. Taylor, "Academic Resilience In African American Students: A Study Of Recovery From Proximal Risk", Emory University, Georgia 2007, (Unpublished Doctoral Dissertation), s. 47.

<sup>21</sup> Adam Torre, "Academic Resilience And Perception Of Risks", The Rossier School of Education University, Southern California 2004, (Unpublished Doctoral Dissertation), s. 37

<sup>22</sup> Margareth A. Vaslow, "Educational Resiliency: The Effects Of Motivation On Academic Achievement", Tulane University, New Orleans 2000, (Unpublished Doctoral Dissertation), s. 43.

<sup>23</sup> Robyn Hromek, *Game time: Games to promote social and emotional resilience for children aged 4 to 14*, Paul Chapman, London 2005, s. 143.

<sup>24</sup> Carolyn Saarni, *The Development Of Emotional Intelligence*, Guilford, New York 1999, s. 205.

<sup>25</sup> Sarah Landy, *Pathways To Competence: Encouraging Healthy Social And Emotional Development In Young Children*, Brookes, Baltimore 2002, s. 87.

<sup>26</sup> Daniela Pires, "The effects of cognitive behavioral emotional resilience program on the emotional resilience, social competence and school adjustment of elementary school students", California State University, Long Beach 2004, (Unpublished master of arts in education dissertation), s. 63.

alma, düşünceyi değiştirebilme, mizahı kullanma, yeni yollar deneme) kullanabilme kapasitesidir.<sup>27,28</sup>

Alanyazında duygusal yılmazlıkla ilgili üç faktör göze çarpmaktadır. Zor olaylar karşısında (reddedilme, başarısızlık, kavga, sıkıcı ve zor ödevler vs.) çocuklar: Endişe, kaygı, üzüntü ve öfke duygularını ne şiddette hissedeceklerini kontrol edebilirler; çok üzgün, endişeli, kaygılı ve öfkeli olduklarında davranışsal dürtülerini kontrol edebilirler; üzüntü, endişe, kaygı ve öfke gibi duyguları çok yoğun hissettiklerinde hızlı bir şekilde sakinleşebilirler.

Duygusal yılmazlık, zor olaylar karşısında bireylerin duygularını kontrol ederek hedeflerine ulaşma ve problem çözme çabalarını devam ettirebilmeleri anlamına gelmektedir. Bu durum aynı zamanda özgüven sahibi, kararlı, sabırlı, düzenli ve diğer insanlarla iyi geçinebilen bir insan olmayı gerektirmektedir.

Duygusal yılmazlık kavramı, başa çıkılması gereken tek bir kötü olayın üstesinden gelmek anlamına gelmemektedir. Çok daha geniş bir çerçevede, duygusal kontrol sayesinde bireyin hayatı boyunca karşılaştığı zorlayıcı olaylar karşısında akılcı kararlar alabilme ve tüm hayatını yönetebilme becerisini ifade etmektedir.<sup>29,30,31</sup> Duyguları yönetmek, kişinin kendi duygularını kendi içinde düzenlemesi ve daha iyi bir iletişim, işte ve evde daha başarılı bir hayat, ilişkilerde çatışmanın azalması ve yaklaşmanın artması anlamına gelmektedir.<sup>32,33</sup> Cunningham<sup>34</sup> duyguları anlamının ötesinde, duyguları kontrol edebilmenin çok daha önemli olduğunu, günlük hayatta stres yaratan zor olaylarla mücadelede uyum ve sosyalleşmenin gelişiminde temel bir rol üstlendiğini ifade etmektedir. Duygusal yeterlik kapsamında ele alınan bu beceri, çocukların benlik saygılarını, sosyal yeterlik ve öğrenme kapasitelerini geliştirmede de çok önemli bir rol oynamaktadır.<sup>35</sup>

Gelişimsel çerçevede içinde duygusal yılmazlık; çocukların zorlayıcı yaşam olayları karşısında streslerini yönetebilme becerileri olarak tanımlanmaktadır. Çocuklar, olumsuz duyguları çok yoğun hissettiklerinde verdikleri davranışsal tepkileri de kontrol etmeyi öğrenememektedirler. Duygularını kontrol etmeyi öğrenemeyen çocuklar, ani duygusal patlamalar ve uyumsuz davranışlar gösterebilmektedir. Duygularını düzenleyememeleri, kontrol edememeleri ve duygusal yılmazlık düzeylerinin düşük olması sebebiyle hayatın zorluklarıyla mücadele konusunda ciddi sıkıntılar yaşayabilmektedirler. Bu çocuklar depresyon, davranış bozuklukları ve daha birçok psikolojik problem açısından risk grubu oluşturmaktadır.<sup>36,37,38,39,40,41,42,43</sup>

<sup>27</sup> Michael Bernard, "You can do it education", 16 Haziran 2011 [http://www.youcandoiteducation.com/reflections/onemotional\\_files/ReflectionsOnEmotional.pdf](http://www.youcandoiteducation.com/reflections/onemotional_files/ReflectionsOnEmotional.pdf), (Erişim Tarihi 25 Temmuz 2012), s. 2.

<sup>28</sup> Michael Bernard - Daniela Pires, "Emotional Resilience In Children And Adolescence: Implications For Rational-Emotive Behavior Therapy". Albert Ellis & Michael E. Bernard, Ed., *Rational Emotive Behavioral Approaches To Childhood Disorders: Theory, Practice And Research*, Springer, New York 2006, s. 53.

<sup>29</sup> Bernard, a.g.r.

<sup>30</sup> Jason C. Carter, "The Relationship Between At-Risk Students' Resilience And Dropout Behavior", The University of North Carolina, Chapel Hill 1998, (Unpublished Doctoral Dissertation), s. 32.

<sup>31</sup> Makris, a.g.t.

<sup>32</sup> Ertuğrul Köroğlu, *Bilişsel Davranışçı Psikoterapiler: Temel Kavramlar, Temel Yaklaşımlar*, HYB, Ankara 2011, s. 86.

<sup>33</sup> Salih Güneş, *Davranış Bilimleri*, Nobel, Ankara 2000, s. 37.

<sup>34</sup> Jera Nelson Cunningham, "The influence of maternal emotional socialization on children's psychological, social and academic competence the mediating effects of emotional understanding and emotional regulation", Virginia Commonwealth University, Virginia 2002, (Unpublished Doctoral Dissertation), s. 53.

<sup>35</sup> Lauren White, "An investigation of emotion regulation, social skills and academic readiness in low-income preschool children", Catholic University of America, Washington 2008, (Unpublished doctoral dissertation), s. 46.

<sup>36</sup> Bernard, a.g.r.

<sup>37</sup> Mao H. Chan, "Community violence and resilience among inner-city adolescents", The University of Toledo, Ohio 2008, (Unpublished doctoral dissertation), s. 56.

Bu araştırmanın örneklemini oluşturan ve henüz ergenliğin başlangıcında olan çocuklar geçiş dönemi içinde bulunmaktadır ve yukarıda sözü edilen problemler onlar için çok daha fazla risk oluşturabilmektedir. Bu bağlamda; duygu kontrol yöntemlerinin öğretilmesi, bu yaş grubu için büyük önem arz etmektedir.<sup>44</sup> Geçiş dönemindeki ergenlerin, hem okul ortamında hem aile ortamında duygularını kontrol etmeyi öğrenmeleri, ileride sağlıklı bir yaşam sürdürmelerinde kritik bir role sahiptir.<sup>45</sup>

Duygusal yılmazlık, dünyada üzerinde önemle durulan bir kavramdır ve konu ile ilgili hazırlanan birkaç önemli programa değinmek yerinde olacaktır. Bunlardan biri; çocukların duygusal, sosyal ve akademik gelişimlerini en üst seviyeye çıkarmayı amaçlayan ve çocuklara duygusal yılmazlık becerilerini öğreten “*You Can Do It*” isimli programdır ve Avustralya’da Dr. Michael Bernard tarafından bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı olarak geliştirilmiştir. Bu program 10 yıldan daha fazla bir süredir Avustralya, Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere, Yeni Zelanda, Romanya ve Singapur’da yaklaşık 1.500 okulda uygulanmakta ve başarılı sonuçlar vermektedir.<sup>46</sup>

Bu eğitim programının bir kısmı 4-16 yaş arasındaki çocuk ve ergenlere sosyal-duygusal yılmazlık becerilerinin öğretimini, bir kısmı ebeveyn eğitimini, diğer bir kısmı sınıf ve okul çapındaki daha kapsamlı uygulamaları, son kısmı ise davranışsal sorunları ve öğrenme bozuklukları olan öğrencilerin eğitimini kapsamaktadır. Genel anlamda çocuklara sosyal sorumluluk, kurallara uyma, davranıştan önce düşünme, hoşgörülü olma, zamanı planlama, hedef belirleme, çaba gösterme, çok çalışma, özgüven, risk alma, bağımsız olma ve kendini olduğu gibi kabul etme gibi olumlu alışkanlıkları kazandırmayı hedeflemektedir.<sup>47</sup>

Duygusal yılmazlık ile ilgili diğer bir program “*Friends For Life*” ismini taşımaktadır ve bu program da Avustralya’da Dr. Paula Barrett tarafından geliştirilmiştir. Duygusal yılmazlığı güçlendirerek çocukluk depresyonunun ve kaygılarının üstesinden gelmeyi amaçlayan bu program; bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı, okul temelli ve toplumsal yönelimli bir programdır. Aralarında Yeni Zelanda, Almanya, Suudi Arabistan, Çin, Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere, Norveç, Finlandiya, Hollanda, Portekiz ve Kanada gibi ülkelerin olduğu pek çok ülkede 15 yılı aşkın bir süredir uygulanmaktadır. 2007 yılından bu yana Romanya, Şili, Yunanistan, İspanya, Hırvatistan, İrlanda, İzlanda, Polonya, Honduras, Kolombiya, Japonya, Hindistan, Malezya, Kamboçya ve Brezilya gibi pek çok ülkede daha uygulanmaya başlamıştır.<sup>48 49</sup>

<sup>38</sup> Dave V. Kennedy, “*Effects of marital conflict on children’s adjustment: The role of emotional regulation*”, Auburn University, Alabama 1999, (Unpublished doctoral dissertation), s. 32.

<sup>39</sup> James Mills LaBillois, “*Anxiety in school-aged children: An examination of the role of emotional regulation and stylistic approaches to parenting and teaching*”, Mount Saint Vincent University, Ottawa 2003, (Unpublished master of arts thesis), s. 48.

<sup>40</sup> Larson M. Mahoney, “*The prediction of moral reasoning: The role of empathy and emotional regulation*”, Loma Linda University, California 2006, (Unpublished doctoral dissertation), s. 49.

<sup>41</sup> Sandra Prince Embury, *Resiliency Scales For Children And Adolescents: A Profile Of Personel Strengths Manual*, PsychCorp Harcourt, San Antonio 2007, s. 15.

<sup>42</sup> Saarni, a.g.e.

<sup>43</sup> Ruth T. Volk-Stowell, “*Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) and conduct problems: Attachment, emotional regulation and self-concept*”, Alliant International University, California 2004, (Unpublished doctoral dissertation), s. 62.

<sup>44</sup> Margareth T. Dempsey, “*Coping and emotional regulation strategies in early adolescence: Relationship to behavioral functioning*”, The University of Texas, Austin 1996, (Unpublished doctoral dissertation), s. 39.

<sup>45</sup> Thomas J. Raney, “*The relationship between emotions, moral reasoning and rule violations in early adolescence*”, University of Nebraska, Nebraska 1998, (Unpublished doctoral dissertation), s. 65.

<sup>46</sup> Bernard, a.g.e.

<sup>47</sup> Bernard, a.g.e.

<sup>48</sup> Paula Barrett ve diğ. “*Long-term outcomes of an Australian universal prevention trial of anxiety and depression symptoms in children and youth: An evaluation of the Friends Program*”, 05 Haziran 2007 <http://www.friendsrt.com/downloads/AbstractsUpdate.pdf>, (Erişim Tarihi: 04 Temmuz 2012), s. 4.

Yukarıda açıklanan programlar, okul öncesi ve okul çağındaki çocuk ve ergenlere ulaşarak eğitim ortamlarında onların sosyal, duygusal ve akademik yılmazlıklarını en üst noktaya çıkarmayı ve onları ileriki yaşamlarına en güçlü şekilde hazırlamayı amaç edinen programlardır. Ülkemizdeki uygulamalarda bu tür kapsamlı, okul müfredatıyla uyumlu bir içeriğe sahip, bilimsel bir temele ve belli bir yaklaşıma dayanan eğitim programlarının eksikliği göze çarpmaktadır.

Son söz olarak; ülkemizde çocuk ve ergenlerin gerek yaşam koşulları, gerekse okula adım atmaları nedeniyle uzun ve zorlu bir mücadeleye başladıkları söylenebilir. Böyle bir hayatın başlangıcında olan ve çalışmanın hedef kitlesini oluşturan çocuk ve ergenler, gelişimlerini destekleyen ve besleyen bir ortamda büyürlerse, başa çıkma becerilerini ve duygusal yılmazlık düzeylerini sağlıklı bir şekilde geliştirebilirler. Ancak toplumumuzdaki yaşam ve eğitim koşulları göz önünde bulundurulduğunda, çoğu çocuğun ve ergenin gelişimini destekleyen ve besleyen uygun bir fiziksel ve sosyal ortama sahip olabildiği söylenemez. Çocuk ve ergenler sosyal ortamlarda, eğitim ortamlarında ve kalabalık sınıflarda pek çok olumsuz durumla karşılaşmakta, ayrıca sayıca giderek artan ve bir bakıma çocukların geleceğini belirleyen sınavlara da iyi bir şekilde hazırlanmak zorunda kalmaktadırlar. Eğitim yaşamının sonunda, yine birtakım sınavlara girerek pek çok kişi arasından sıyrılıp iş dünyasına atılabilmek başlı başına zorlu bir mücadele anlamına gelmektedir. İnsan, hayatının her döneminde çeşitli sınavlara tâbi tutulmakta, tam bitti derken bir yenisi başlamaktadır. Ayrıca hayatta karşılaşılan zorluklar sadece sınavlar ile sınırlı değildir. Sosyal, duygusal ve psikolojik olarak da türlü zorluklar, acılar ve engeller hayatın çeşitli dönemlerinde bireyi zorlayabilmektedir. Ergenliğe giriş ile ilgili sorunların baş gösterdiği karmaşık bir yaş döneminde, bütün bu zorlayıcı yaşam olayları karşısında “duygusal olarak yılmaz” bireyler yetiştirebilmenin önemi her geçen gün artmaktadır.<sup>50 51</sup>

Ayrıca alanyazında duygusal yılmazlık ile ilgili yurtiçinde yapılmış bir çalışmaya henüz rastlanmamıştır. Tüm bu gerekçeler sebebiyle, bu çalışmanın ülkemizdeki bu eksikliği giderme ve konuya dikkat çekme noktasında önemli bir adım olabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı, bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı psiko – eğitim programının 5. sınıf öğrencilerinin duygusal yılmazlık düzeylerine etkisini incelemektir.

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Bu araştırma beşinci sınıf öğrencilerinden oluşturulan üç grup ile yürütülmüştür. Araştırmanın amacına uygun olarak ön test - son test, deney-kontrol ve plasebo gruplu 3x2’lik karışık deneysel desen kullanılmıştır.

### Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul İli Kâğıthane İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı iki okulda öğrenim gören 287 beşinci sınıf öğrencisine uygulanan ön testlerden en düşük puanları alanlar arasından seçilen 60 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma kapsamında deneysel işlemin uygulandığı gruba 20, plasebo grubuna 21 ve kontrol grubuna 19 öğrenci seçkisiz olarak atanmıştır.

<sup>49</sup> Stirling Council Educational Psychology Service, “*The impact of the FRIENDS Programme on children’s anxiety, low mood and self esteem: A replication study in a Scottish setting*” 15 Mayıs 2007 <http://www.scotland.gov.Uk/Resource/Doc/1049/0086487.pdf>, (Erişim Tarihi: 04 Temmuz 2012), s. 12.

<sup>50</sup> Jill L. Chappel, “*Building resilience: A study of the academic achievement, school attendance and self-concept of students in grades 3-5 who participated in a 21st century community learning center’s after school program*”, University of North Carolina, Chapel Hill 2004, (Unpublished Doctoral Dissertation), s. 28.

<sup>51</sup> Nina R. Guides, “*Promoting resilience in at-risk youth: The development of a therapeutic model*”, Widener University, Chester 2004, (Unpublished Doctoral Dissertation), s. 58.



### Veri Toplama Aracı

Duygusal Yılmazlık Ölçeği, Sandra Prince – Embury<sup>52</sup> tarafından geliştirilen ve “Yılmazlık Ölçekleri” başlığı altında toplanmış olan üç ölçekten biridir. Diğer iki ölçek araştırmanın konusu dışında kalan ve yılmazlık kavramının farklı boyutlarını ele alan “Yeterlik Algısı Ölçeği” ve “Sosyal İlişki Algısı Ölçeği” adlarını taşımaktadır.

Duygusal Yılmazlık Ölçeği'nin orijinali 20 maddeden oluşmaktadır ve ölçek 5 dereceli Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin bir öğrenci tarafından cevaplanması yaklaşık 10-15 dakika sürmektedir. Duygusal Yılmazlık Ölçeği'nden düşük puan alınması öğrencinin duygusal yılmazlık düzeyinin yüksek olduğunu, yüksek puan alınması ise öğrencinin duygusal yılmazlık düzeyinin düşük olduğunu göstermektedir. Ölçek kavramsal olarak birbiri ile ilgili üç alt ölçekten oluşmaktadır: “Hassasiyet”, duygusal tepkileri ve bu tepkilerin yoğunluğunu belirleyen eşiği oluşturur; iyileşme-düzelme”, duygusal dengenin bozulması ve duygusal bir tepkinin oluşmasının ardından tekrar denge haline ulaşma durumunu ifade etmektedir; “bozulma” alt boyutunda, duygusal dengenin bozulması halinde kişinin verebileceği olumsuz tepkiler sorgulanmaktadır. Bozulma ile ilgili tepkilere; kontrolü kaybetme, hatalar yapma, net düşünememe ve başını belaya sokma gibi davranışlar örnek verilebilir.

Duygusal Yılmazlık Ölçeği Türkçe'ye araştırmacı tarafından uyarlanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Bunun sonucunda orijinal ölçeğin faktör yapısının Türkçe formda da ortaya çıktığı görülmüştür. Bu üç faktör, toplam varyansın yaklaşık olarak % 42'sini açıklamaktadır. AFA'dan elde edilen madde-faktör yapısının doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile model uyumu test edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinde Ki-Kare değeri  $\chi^2=266.29$ ,  $df=145$ ,  $p<.01$  düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Ki-Kare ile serbestlik derecesi oranına bakıldığında, 2'den küçük bir değere sahip olduğu ve bu değer iyi bir uyum değerine işaret ettiği görülmüştür.<sup>53, 54</sup>

Söz konusu ölçme modelinin uyum değerlerine bakıldığında, GFI değeri .91, AGFI değeri .89, CFI değeri .89 ve RMSEA değeri .053 olarak bulunmuştur. Bu değerler incelendiğinde GFI, AGFI, CFI ve RMSEA değerlerinin iyi düzeyde bir uyuma işaret ettiği söylenebilir. Ölçeğin güvenilirliği iç tutarlılık, yapısal güvenilirlik ve test-tekrar test hesaplamaları yapılarak incelenmiştir. Duygusal Yılmazlık Ölçeği'nin iç tutarlılığı için tüm ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .83 olarak hesaplanmıştır. Madde toplam test korelasyonları ise .25 ile .53 arasında değişmektedir. Ölçeğin güvenilirliğiyle ilgili olarak hesaplanması önerilen ve yapısal güvenilirlik olarak adlandırılan “Mc Donald's Omega ( $\omega$ )” katsayıları<sup>55</sup>, “Hassasiyet, İyileşme - Düzelme ve Bozulma” alt boyutları için sırasıyla .63, .56 ve .81; toplam ölçek için ise .87 olarak bulunmuştur. Bu değerlerin ölçeğin iç tutarlılığına ve yapısal güvenilirliğine ilişkin yeterli kanıt sağladığı söylenebilir. Ölçeğin güvenilirliği ile ilgili yapılan son çalışma ise test - tekrar test uygulamasıdır. Bu uygulama ile elde edilen verilerin hesaplanması sonucunda, iki ölçüm arasındaki korelasyon .91 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak, Duygusal Yılmazlık Ölçeği'nin yapısal olarak üç alt boyut puanı verdiği; psikometrik özelliklerinin ise yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

<sup>52</sup> Prince – Embury, a.g.e.

<sup>53</sup> Karin Schermeller Engel - Helfried Moosbrugger - Hans Muller, “Evaluating The Fit Of structural Equation Models: Test Of Significance And Descriptive Goodness Of Fit Measures”, *Methods Of Psychological Research*, 8, 2003, s 23-74.

<sup>54</sup> Ömer F. Şimşek, *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş: Temel İlkeler Ve Lisrel Uygulamaları*, Ekinoks, Ankara 2007, s. 69.

<sup>55</sup> Jum C. Nunnally, Ira H. Bernstein, *Psychometric Theory (5th ed)*, McGraw-Hill, New York 1994, s. 95.

## Bilişsel Davranışçı Yaklaşımaya Dayalı Psiko-eğitim Programının Yapılandırılma Süreci

Deney grubuna uygulanan Bilişsel Davranışçı Yaklaşımaya Dayalı Psiko-eğitim Programının yapılandırılması sürecinde öncelikle tez danışmanı ve bir program geliştirme uzmanı ile birlikte şu aşamalar izlenmiştir:

Programın kapsayacağı oturum başlıkları belirlenmiştir. Yapılan alanyazın taraması sonucunda; duygusal yılmazlık, sosyal beceri - okula uyum ve benlik saygısı kavramlarının kapsadığı alt başlıklar daha önce yapılmış benzer araştırmalarda ele alınan başlıklar da dahil incelenmiş ve tüm kavramlar için ortak olan başlıklar belirlenmiştir. Daha sonra bu başlıklar arasından araştırmanın amacına en uygun olanlar program kapsamına alınmıştır. Bu başlıklar şöyledir: Kendini tanıma; etkin dinleme; duyguları tanıma ve ifade etme; duygu – düşünce - davranış arasındaki ilişki; kendini ayarlama; öfke – endişe - üzüntü ile başa çıkma; kurallara uyma; girişkenlik; problem çözme; arkadaş edinme ve sürdürme; hedef belirleme-gelecek için plan yapma; sorumluluk alma.

Programın kapsayacağı başlıkların belirlenmesinin ardından, genel hedefler belirlenmiştir. Programın genel hedefleri dört başlık altında ele alınmaktadır. Bu alt başlıklar; duygusal yılmazlık, sosyal beceriler - okula uyum ve benlik saygısıdır. Sosyal beceriler – okula uyum ve benlik saygısı başlıkları bu makalenin kapsamı dışında bırakılmıştır. Bu nedenle bu makalede sadece duygusal yılmazlık ile ilgili kavramsal açıklamalara ve bulgulara yer verilmiştir.

Programın her bir oturum ile ilgili özel hedefleri ve bu hedeflere ait hedef davranışları belirlenmiştir. Yukarıda açıklandığı üzere öncelikle, uygulanan psiko-eğitim programının konu başlıkları, genel hedefleri ve her bir oturum ile ilgili özel hedefleri belirlenmiştir. Bu işlemlerden sonra, her oturum ile ilgili özel hedeflere ait hedef davranışlar basamak basamak saptanmıştır. Hedef davranışların bilişsel, duyuşsal ve davranışsal alanlarda belirlenmesinde ilgili kurallar göz önünde bulundurulmuştur.<sup>56</sup> Psiko-eğitim programının genel özellikleri belirlenmiştir. Program etkileşim ve eğitim içeriklidir. Program içeriğinde yer alan etkinlik ve uygulamalar bilişsel davranışçı yaklaşıma uygun olarak hazırlanmıştır. Duygusal zekâ, duygusal yılmazlık, duyguları ifade etme, sosyal becerileri geliştirme, çocuk ve ergenlerle bilişsel davranışçı terapilere ilişkin yayınlar, tezler ve eğitim programlarından yararlanılmıştır.

Çocuklarla yürütülen oturumlar, burada ve şimdi odaklı olmalıdır. Çocuklar, hareket yönelimli oldukları için genellikle yaparak-yaşayarak öğrenmektedir ve eğlenceli aktiviteler onların motivasyonlarını yükseltmektedir.<sup>57</sup> Bu sebeple, grup üyelerinin katılımını sağlamak amacıyla rol oynama, canlandırma yapma, soru-cevap, kesme-yapıştırma, çizim yapma vb. teknikler kullanılmıştır. Grup süreci boyunca anlatılan konuların öğrenilmesini kolaylaştırmak ve kalıcı hale getirmek amacıyla yazılı - görsel materyaller verilmiştir. Ayrıca grup süreci başlamadan önce, tüm öğrencilere içinde programın amaçlarının ve grup kurallarının bulunduğu dosyalar verilmiştir. Bilişsel davranışçı yaklaşıma uygun olarak A-B-C modeli açıklanmış, olumsuz otomatik düşünceleri sorgulama ve duygu termometresi gibi teknikler kullanılmıştır. Program boyunca tüm oturumlar Friedberg & McClure' un<sup>58</sup> önerdiği üzere: Duygu paylaşımı, ev ödevlerinin paylaşımı, oturum gündeminin paylaşımı, etkinliklerin uygulanması, ev ödevlerinin verilmesi ve oturumun değerlendirilmesi aşamalarından oluşmuştur.

<sup>56</sup> Veysel Sönmez, *Program geliştirmede öğretmen el Kitabı* (13. Baskı), Anı, Ankara 2010, s. 69.

<sup>57</sup> Robert D. Friedberg, Jessica M. McClure, *Clinical practice of cognitive therapy with children and adolescents: The nuts and bolts*, The Guilford, New York 2002, s. 168.

<sup>58</sup> Friedberg ve McClure, a.g.e.

### **Deney Grubu Uygulaması**

Bu araştırmada, deney grubunu oluşturan bireylerle *her biri yaklaşık iki saat süren ve 12 oturumdan oluşan* bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı psiko-eğitim programı oturumları düzenlenmiştir. Oturumlar başlamadan önce, grup üyeleri ve velileri ile tanışma toplantısı yapılmış ve bu toplantıda öğrencilerin gruba katılmaları için onayları alınmıştır. Velilerin de izin dilekçelerini imzalamaları sağlanmıştır. Daha sonra, grup kuralları öğrencilere anlatılmış, kuralların yazılı olduğu formlar dağıtılmıştır. Oturumlar her hafta bir oturum olacak şekilde planlanmıştır. Oturumlar araştırmacının liderliğinde okul saatleri dışında gerçekteşirilmifitir.

### **Plasebo Grubu Uygulaması**

Karşılaştırma yapmak ve grup etkisini kontrol etmek amacıyla bu araştırmaya kontrol grubunun yanısıra plasebo grubu da dahil edilmiştir. Deneysel araştırmalarda kontrol ve plasebo grupları oldukça önemli yer tutmaktadır. Bu iki grubun varlığı ile araştırmacı, deneyin etkili olup olmadığını ya da hangi uygulamanın daha etkili olduğunu tespit edebilir.<sup>59</sup> Plasebo grubunu oluşturan öğrencilerle her biri yaklaşık 1,5 saat süren ve 12 oturumdan oluşan etkileşim grubu oturumları gerçekteşirilmifitir.

### **Verilerin Toplanması**

Bu araştırmanın verileri uygulanan deneysel desene uygun olarak toplanmıştır. Deneysel desende yer alan her üç gruba da deneysel işlem öncesinde, ön test olarak veri toplama araçları uygulanmıştır. Deney ve plasebo gruplarına ilgili programlar uygulandıktan sonra deney, plasebo ve kontrol gruplarına aynı veri toplama araçları son test olarak yeniden uygulanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı psiko-eğitim programının beşinci sınıf öğrencilerinin duygusal yılmazlık düzeylerine etkisini incelemek amacıyla tekrarlı ölçümler için iki faktörlü varyans analizi uygulanmıştır. Analizlere geçilmeden önce deney, kontrol ve plasebo gruplarının Duygusal Yılmazlık Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin betimleyici istatistikler incelenmiştir.

Söz konusu ölçek puanlarının normal dağılıp dağılmadığı histogram grafiklerine, çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerine bakılarak incelenmiş ve söz konusu değerlerin normal dağılımı ifade eden "0" değerine yakın olduğu görölmüştür.<sup>60</sup> Elde edilen bulgulardan hareketle, parametrik testlerin kullanılabilieceğine karar verilmiş ve split-plot (karışık) desenlerde kullanılması uygun bir teknik olan "Tekrarlanmış Ölçümler için 2x3 İki Faktörlü ANOVA" tekniği kullanılmıştır. Farkın anlamlı çıkması durumunda, bu farkın hangi grupların ortalamaları arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Bonferroni testi uygulanmıştır. Ayrıca tekrarlı ölçümler için varyans analizinin varsayımlarından olan kovaryans matrislerinin homojenliği, "Box Kovaryans Matrislerinin Denkliği" testi ile test edilmiştir. Araştırmada tüm analizler için anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

### **BULGULAR**

Bu bölümde, araştırma kapsamındaki denencelerden bu makale kapsamına alınan denencenin istatistiksel olarak test edilmesi sonucunda edilen bulgulara yer verilmiştir.

<sup>59</sup> Jack R. Fraenkel, Norman E. Wallen, Helen Hyun, *How to Design and Evaluate Research in Education*, McGraw – Hill, New York 2009, s. 103.

<sup>60</sup> Barbara G. Tabachnick, Linda S. Fidell, *Using multivariate statistics* (3rd ed.), Harper Collins College, New York 1996, s. 206.

## Bilişsel Davranışçı Yaklaşımaya Dayalı Psiko-eğitim Programının Öğrencilerin Duygusal Yılmazlık Düzeylerine Etkisine İlişkin Bulgular

“Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı psiko-eğitim programına katılan deney grubu öğrencilerinin, bu programa katılmayan plasebo ve kontrol gruplarındaki öğrencilere kıyasla duygusal yılmazlık puanlarında anlamlı düzeyde bir yükselme olacaktır” şeklinde ifade edilen 1. denenceyi test etmek için 3X2 tekrarlı ölçümler için varyans analizi yapılmıştır. Deney, plasebo ve kontrol gruplarındaki deneklere ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1. Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarının Duygusal Yılmazlık Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler**

	Ön Test			Son Test		
		DY			DY	
Grup	n	$\bar{X}$	Ss	N	$\bar{X}$	Ss
Deney	20	36.75	14.78	20	15.2	9.92
Plasebo	21	36.85	8.72	21	30.42	13.1
Kontrol	19	33.31	12.8	19	34.21	11.83

DY: Duygusal Yılmazlık Ölçeği

Tekrarlı ölçümler için varyans analizinin varsayımlarından olan kovaryans matrislerinin homojenliği, “Box Kovaryans Matrislerinin Denkliği” testi ile test edilmiş ve kovaryans matrisinin homojen olduğu görülmüştür [ $F(6, 77294.9) = 1.88, p > .05$ ]. Varyansların homojenliği varsayımının karşılanmasından sonra tekrarlı ölçümler için varyans analizine devam edilmiş ve bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı psiko-eğitim programının öğrencilerin duygusal yılmazlık düzeylerine etkisi istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bulunmuştur [Wilks’ Lambda = .631,  $F(2, 57) = 17.59, p < .01, \eta_p^2 = .38$ ]. Tekrarlı ölçümler için varyans analizi sonucunda elde edilen gruplararası ve gruplarıçi etki testlerinin sonuçları Tablo 2 ve Tablo 3’de verilmiştir.

**Tablo 2. Duygusal Yılmazlık Ölçeği Puanlarına İlişkin Gruplarıçi Etki Testi**

Kaynak	SD	KO	F	P	$\eta_p^2$
Zaman	1	2441.03	33.37	.00	.36
Zaman Grup	2	1286.94	17.59	.00	.38
Hata (Zaman)	57	73.13			

Anlamlılık düzeyi  $p < .05$  kabul edilmiştir.

SD (Serbestlik Derecesi), KO (Kareler Ortalaması)

**Tablo 3. Duygusal Yılmazlık Ölçeği Puanlarına İlişkin Gruplararası Etki Testi**

Kaynak	SD	KO	F	P	$\eta_p^2$
Zaman	1	116072.91	538.46	.00	.90
Zaman Grup	2	795.81	3.69	0.03	.11
Hata (Zaman)	57	215.56			

Anlamlılık düzeyi  $p < .05$  kabul edilmiştir.

SD (Serbestlik derecesi), KO (Kareler Ortalaması)

Gruplararası ve gruplarıçi farklar incelendiğinde, zaman temel etkisinin [ $F(1, 57) = 33.37, p < .01, \eta_p^2 = .36$ ], grup temel etkisinin [ $F(2, 57) = 3.69, p < .05, \eta_p^2 = .11$ ] ve zaman ve grup ortak etkisinin [ $F(2, 57) = .17.59, p < .01, \eta_p^2 = .38$ ] istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu bulunmuştur.

Farkın kaynağını ve bu farkların ne yönde olduğunu bulmak, ayrıca deney, plasebo ve kontrol gruplarının son test puanlarının ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizinin sonucu Tablo 4’de verilmiştir.

**Tablo 4. Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarının Duygusal Yılmazlık Ölçeği Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu**

Grup	KT	SD	KO	F	p	$\eta_p^2$
Gruplararası	4007.34	2	2003.67	14.59	.00	.34
DY	7827.50	57	137.32			
Toplam	11834.85	59				

Anlamlılık düzeyi  $p < .05$  kabul edilmiştir.

KT (Kareler Toplamı), SD (Serbestlik Derecesi), KO (Kareler Ortalaması)

Tablo 4’de tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde deney, plasebo ve kontrol gruplarının, Duygusal Yılmazlık Ölçeği son test uygulamasından aldıkları puanların ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı [ $F(2, 57) = 14.59, p < .01, \eta_p^2 = .34$ ] düzeyde olduğu görülmüştür. Tablo 5’de görüldüğü gibi, farkın kaynağını belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırmalar testi olarak Bonferroni testi uygulanmıştır.

**Tablo 5. Deney, Plasebo ve Kontrol Gruplarının Duygusal Yılmazlık Ölçeği Son Test Puanlarının Ortalamalarına İlişkin Bonferroni Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları**

Bağımlı Değişken	Son Test (I)	Son Test (J)	Ortalamalar Farkı (I-J)	Sh	P	
Duygusal Yılmazlık Ölçeği	Deney	Kontrol	-19.01	3.75	.00	<i>Anlamlılık düzeyi p &lt; .05</i>
		Plasebo	-15.22	3.66	.00	
	Plasebo	Deney	15.22	3.66	.00	
		Kontrol	-3.78	3.71	.93	
	Kontrol	Deney	19.01	3.75	.00	
		Plasebo	3.78	3.71	.93	

kabul edilmiştir.

Tablo 5’de Bonferroni testi sonucunda, deney grubunun Duygusal Yılmazlık Ölçeği’nden aldığı son test puanlarının ortalaması ile ( $\bar{X} = 15.2, Ss = 9.92$ ), kontrol grubunun ( $\bar{X} = 34.21, Ss = 11.83$ ) ve plasebo grubunun ortalamaları ( $\bar{X} = 30.42, Ss = 13.1$ ) arasındaki farkın anlamlı düzeyde olduğu bulunmuştur. Bu durum, deneysel işlemin deney grubunun duygusal yılmazlık düzeylerini kontrol ve plasebo grubuna göre anlamlı düzeyde artırdığını göstermektedir. Plasebo ve kontrol gruplarının ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark bulunmamış olması da son test uygulamasında plasebo etkisi görülmediğinin ve deney grubunda görülen etkinin yalnızca deneysel işlemin içerdiği müdahalelerden kaynaklandığı hipotezini destekler niteliktedir.

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

“Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı psiko- eğitim programına katılan öğrencilerin duygusal yılmazlık düzeyleri, bu programa katılmayan plasebo ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin duygusal yılmazlık düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksek olacaktır” şeklinde ifade edilen denence araştırma sonunda elde edilen bulgular tarafından desteklenmiştir.

Bulgular, deney grubundaki öğrencilerin “Duygusal Yılmazlık Ölçeği” puanlarının ortalamasının ( $\bar{X}=15.2$ ,  $Ss= 9.92$ ), plasebo grubu ( $\bar{X}=30.42$ ,  $Ss= 13.1$ ) ve kontrol grubundaki ( $\bar{X}=34.21$ ,  $Ss= 11.83$ ) öğrencilerin ortalamalarından anlamlı düzeyde düşük olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgudan hareketle, araştırma kapsamında hazırlanmış olan bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı psiko-eğitim programının beşinci sınıf öğrencilerinin duygusal yılmazlık düzeylerini artırmada etkili bir müdahale yöntemi olduğu söylenebilir.

Alanyazın incelendiğinde, duygusal yılmazlık konusunda sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Duygusal yılmazlık kavramının doğrudan ele alındığı ve aynı zamanda bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı müdahale yöntemlerinin etkililiğinin incelendiği sadece iki araştırmaya ulaşılabilmektedir. Bu araştırmaların bulguları, eldeki araştırmanın duygusal yılmazlıkla ilgili bulgusunu destekler niteliktedir.

Pires<sup>61</sup>, hazırladığı bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı *duygusal yılmazlık programının* etkililiğini 4. ve 5. sınıf öğrencileri üzerinde sınamıştır. Araştırma sonunda, duygusal yılmazlık programına katılan öğrencilerin duygusal yılmazlık puanlarının, bu programa katılmayan öğrencilerin puanlarına oranla yükseldiği ortaya çıkmıştır. Stallard ve arkadaşları<sup>62</sup> da bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı olarak hazırlanmış “*FRIENDS*” isimli bir eğitim programının etkililiğini test etmişlerdir. Araştırmanın sonucunda, söz konusu programın çocukların duygusal yılmazlık düzeylerini ve benlik saygısı düzeylerini yükselttiği, kaygı düzeyini düşürdüğü bulunmuştur. Görüldüğü gibi, bu iki araştırmada da bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı olarak hazırlanmış programların çocukların duygusal yılmazlık düzeylerini yükseltmede etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Doğrudan duygusal yılmazlık konusunu ele almayan ancak duygusal yılmazlık ile yakından ilişkili kavramlar olan “duyguları kontrol etme” (özellikle öfke kontrolü) ve “duyguları düzenleme” ile ilgili yapılan araştırmalardan, bu araştırmanın bulgularını destekler nitelikte bulguları olan araştırmalara değinmenin isabetli olacağı düşünülmektedir.

Ricci<sup>63</sup>, *bilişsel yeniden yapılandırma ve sistematik duyarsızlaştırma eğitiminin* anlık öfke üzerine etkisini incelediği araştırmasının sonucunda; ergenlerin genel öfke düzeylerinin, belli bir duruma karşı hissettikleri öfkenin, öfke patlamalarının ve agresif davranışlarının azaldığını ortaya koymuştur. Nickerson<sup>64</sup> bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı hazırlanmış “*Önce Düşün*” isimli öfke yönetimi programının etkilerini incelediği araştırmasında disiplin kuruluna sevk kayıtları ve ders notları bakımından deney ve kontrol grubuna alınan öğrenciler arasında anlamlı farklar tespit etmiştir. Önce Düşün programı olumlu davranış değişimine katkı sağlamıştır. Sharp<sup>65</sup>, öfke yönetimi üzerinde etkili olabileceğini savunduğu “*Akılcı,*

<sup>61</sup> Pires, a.g.t.

<sup>62</sup> Stallard, P., Simpson, N., Anderson, S., Carter, T., Osborn, C., Bush, S. (2005). An evaluation of the Friends Programme: A cognitive behaviour therapy intervention to promote emotional resilience. *Archives of Disease in Childhood*, 90, 1016-1019.

<sup>63</sup> Leda L. Ricci, “*Effects of cognitive restructuring with desensitization for anger reduction in adolescent boys*”, Hofstra University, New York 2006, (Unpublished Doctoral Dissertation), s. 57.

<sup>64</sup> Kyle F. Nickerson, “*Anger in adolescents: The effects of a brief cognitive-behavioral anger management training program for reducing attitudinal and behavioral expressions of anger*”, Capella University, Minnesota 2003, (Unpublished Doctoral Dissertation), s. 27.

<sup>65</sup> Shannon R. Sharp, “*Effectiveness of an anger management program based on rational emotive behavioral theory (rebt) for middle school students with behavior problems*”, The University of Tennessee, Knoxville 2003, s. 65.

*Duygusal Davranışçı Terapi*” temelli programın sonunda; öğrencilerin disiplin kuruluna sevk edilme sıklığının azaldığını, sınıf içi etkinliklere ve ev ödevlerine yönelik ilgi ve güdülenmelerinin arttığını tespit etmiştir. Conaway<sup>66</sup> *öfke yönetimi* konusunu ele almış, bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı bir program hazırlamıştır. Araştırmanın sonuçları deney grubundaki öğrencilerin, öfke ve öfkeye bağlı sınıf içi problem davranışlarında anlamlı düzeyde bir azalma olduğunu ortaya koymuştur. Lumpkin<sup>67</sup> bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı *grup terapisinin* kaygı üzerine etkisini incelediği araştırmasında, grup terapisinin çocukların kaygı belirtilerinin azaltılmasında etkili olduğunu ortaya koymuştur. Robinson<sup>68</sup> hazırladığı bilişsel davranışçı müdahale programının (*bilişsel problem çözme becerilerinin öğretimi*), deney grubundaki öğrencilerin öfke kontrolünün iyileşmesine ve öfkeye verdikleri olumsuz davranışsal tepkilerin azalmasına katkıda bulunduğunu tespit etmiştir.

Bazı araştırma bulgularının ise eldeki araştırmanın bulguları ile paralel olmadığı görülmektedir. Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı müdahalelerin duyguları kontrol etmede etkili bulunmadığına ilişkin birkaç araştırmaya değinmek yerinde olacaktır.

Petit<sup>69</sup> yaptığı araştırmada, bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı olarak hazırladığı *öfke yönetimi* programının deney grubundaki öğrencilerin öfke kontrolü ve öfke kaynaklı davranışlarında anlamlı bir iyileşme sağlamadığını ortaya koymuştur. Tamaki<sup>70</sup>, *olumlu sosyal davranış ve öfke kontrolü* grup eğitiminin sonucunda deney ve kontrol grupları arasında anlamlı düzeyde fark tespit etmemiştir. Hughes<sup>71</sup> *duyguları kontrol etme* konusu ile ilgili müdahale programının etkili olmadığını saptamıştır. Sadece araştırmada elde edilen nitel veriler programın etkililiğini destekler niteliktedir.

Yukarıda özetlenen araştırmalarda; müdahale programlarının etkisinin düşük düzeyde çıkmasına neden olarak; programların kısa süreli olması, içeriklerinin yüzeysel olması ve aile katılımının araştırmalara dâhil edilmemesi gösterilmiştir. Bu araştırmalarda; üzerinde çalışılan becerilerin çeşitli durumlarda uygulanabilmesine imkân tanıyacak, daha fazla alıştırma ve pratik yapmaya yetecek kadar uzun süreli ve yoğun, hedef çalışma grubunun gelişimsel ihtiyaçlarına hitap edecek içeriğe sahip ve aile katılımının da sağlanacağı programların hazırlanması gerektiği öne çıkmaktadır.

Eldeki araştırma kapsamında uygulanan müdahale programının beşinci sınıf öğrencilerinin duygusal yılmazlık düzeylerini arttırmış olmasında birçok etkenin rol oynadığı söylenebilir. Öncelikle programın hazırlanmasında bilişsel davranışçı yaklaşımlar teorik temel olarak ele alınmıştır. Psiko-eğitim programı, araştırmanın amacına yönelik olarak çocuk ve ergenler için bilişsel davranışçı yaklaşımların uygulanmasında gerekli olan özel ihtiyaçlara duyarlı bir şekilde hazırlanmıştır.

Psiko-eğitim programının hazırlama sürecinde öncelikle programın genel hedefleri, daha sonra da bir program geliştirme uzmanının yardımıyla oturum özel hedefleri ve hedef

<sup>66</sup> Concetta A. Conaway, “*A cognitive behavioral intervention procedure for anger management with emotionally disturbed adolescents*”, East Texas State University, Johnson City 1982, (Unpublished Doctoral Dissertation), s. 26.

<sup>67</sup> Peyton W. Lumpkin, “*Group cognitive behavioral therapy for heterogeneous anxiety disorders in children and adolescents: A multiple baseline study*”, Florida International University, Florida 1998, (Unpublished Doctoral Dissertation), s. 59.

<sup>68</sup> Rowand T. Robinson, “*Effects of teaching adolescent students a cognitive behavioral intervention and of treatment intensity on behavioral responses to anger*”, University of Florida, Florida 1999, (Unpublished Doctoral Dissertation), s. 84.

<sup>69</sup> John A. Petit, “*The effects of an anger management program on aggressive adolescents: A cognitive behavioral approach*”, The University of New Orleans, Los Angeles 1998, (Unpublished Doctoral Dissertation), s. 42.

<sup>70</sup> Shelley Tamaki, “*The effectiveness of a prosocial skills/anger control program involving adolescents with behavior problems*”, Regina University, Saskatchewan 1995, (Unpublished Master Thesis), s. 71.

<sup>71</sup> David M. Hughes, “*The efficacy of an emotional regulation program for children with ADHD: Generalization differences between clinic and school applications*”, Mount Saint Vincent University, Nova Scotia 2002, (Unpublished Master of Arts Thesis), s. 49.

davranışları detaylı olarak belirlenmiştir. Programın genel hedefleri, daha önce bu ve benzeri konularda yapılan bazı araştırmalardaki programların ortak hedeflerinin seçilmesi sonucunda tespit edilmiştir. Müdahale programı *12 oturum* olarak düzenlenmiştir. Daha önce yapılan çalışmalarda da programların genellikle 10-12 oturum olarak düzenlendiği göze çarpmaktadır. 10-12 oturumluk programların daha etkili olduğu belirtilmektedir.<sup>72</sup>

Genel hedeflerin belirlenmesinin ardından, oturum özel hedefleri ve hedef davranışları çok detaylı bir şekilde basamaklandırılmıştır. Her bir hedef davranış için uygulayıcının yapması gerekenler, kullanılacak materyaller, oturum gündemi, yapılacak etkinlikler, etkinlik çalışma kâğıtları, ev ödevleri ve oturum değerlendirme formları önceden ayrıntılı olarak yazılmıştır. Ayrıca program için bir *uygulayıcı el kitabı* hazırlanmıştır. Araştırma süresince, oturum gün ve saatlerine azami derecede riayet edilmiş, öğrenci katılımının en üst seviyede tutulabilmesi için oturum gündemi açıklamaları, oturum sonu değerlendirmeleri ve etkinlikler titizlikle yapılmaya çalışılmıştır. Ayrıca bu yaş döneminin gelişimsel özellikleri düşünüldüğünde, programın bu özelliklere hitap edecek şekilde hazırlanmasına, bilişsel davranışçı yaklaşımda kullanılan terminolojinin mümkün olduğunca sadeleştirilmesine dikkat edilmiştir. Oturumlara sürekli katılımı sağlamak amacıyla çeşitli pekiştireçlerden yararlanılmıştır.

Müdahale programının etkili olmasında bir diğer faktörün de duygusal yılmazlık kavramının niteliği ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Duygusal yılmazlık; bireyin duygularını fark edebilmesi, tanıyabilmesi, adlandırabilmesi, kontrol edebilmesi ve bu duygular sonucunda ortaya çıkan düşünce ve davranışlarını düzenleyebilmesi, moral bozucu duyguların ardından çabuk toparlanabilmesi anlamına gelmektedir. Ellis'e<sup>73</sup> göre duygusal problemler gerçek bir durum karşısında gösterilen aşırı duygusal tepkilerden kaynaklanmaktadır. Bu duygusal problemleri çözmek, mantıksız inançların ve içsel konuşmaların değiştirilmesini hedefleyen "ABC-DE" modelinin öğretilmesi ile mümkündür. Bu açıdan bakıldığında, bireyin duygularını kontrol etmesi ve "ABC-DE" modelini öğrenmesi daha çok bireysel bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Cohen<sup>74</sup> yaptığı araştırmada, duygusal yılmazlığın sosyal destekten ziyade bireysel ve ailevi faktörlerden etkilendiğini tespit etmiştir. Araştırma kapsamına "aile" boyutu alınmamasına rağmen programın etkili olmasında, duygusal yılmazlığın bireysel faktörler ile daha çok ilişkili olmasının payı olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular bağlamında ileride yapılacak araştırmalara ışık tutacağı, psikolojik danışmanlara ve ruh sağlığı uzmanlarına yardımcı olacağı düşünülen bazı öneriler sunmak mümkündür.

### **İleride Yapılacak Araştırmalar İçin Öneriler**

Duygusal yılmazlık ülkemizde yeni çalışılan bir kavramdır. Yurtdışında nispeten daha çok çalışılmış bir konu olmakla birlikte kuramsal açıklamaların yer aldığı kaynaklara pek fazla rastlanmamıştır. Bu bağlamda, ülkemizde "duygusal yılmazlık" konusunun kuramsal olarak incelenmesine ve yapısal eşitlik modellemesi kullanılarak çeşitli alternatif modellerin, kavramsal ilişkilerin sınındığı araştırmalara ihtiyaç vardır. İleride yapılacak bu araştırmalar için "*benlik saygısı, sosyal yeterlik ve duygusal yılmazlık*" kavramlarından oluşan bir model önerilebilir. Kuramsal olarak birbiriyle pozitif yönde ilişkili olan bu kavramlardan oluşan modele; alanyazında duygusal yılmazlıkla ilişkili olduğu vurgulanan "*duygusal zeka, öz*

<sup>72</sup> Karen V. Snyder, "*Anger management for adolescents: Efficacy of a short-term cognitive behavioral intervention*", Fordham University, New York 1999, (Unpublished doctoral dissertation), s. 76.

<sup>73</sup> Michael E. Bernard, Jeffrey J. Froh, Raymond DiGiuseppe, Mary R. Joyce, Windy Dryden, "Albert Ellis: Unsung hero of positive psychology", *The Journal of Positive Psychology*, 5, 4, 2010, s. 306.

<sup>74</sup> Esther Cohen, "*Perceived social support as a protective factor in manifest and emotional resilience*", Pace University, New York 1998, (Unpublished doctoral dissertation), s. 52.



*düzenleme*” ve özellikle “*bağlanma stili*” kavramları da dâhil edilebilir ya da bu kavramlarla yeni bir model oluşturulabilir. Bu tür araştırmaların hem nitelik olarak gelişim göstermesi hem de nicelik olarak artması alana büyük katkı sağlayacaktır.

İleride yapılacak araştırmalarda aynı yaş grubu ile benzer bir araştırmanın tekrarlanması mümkün olabilir. Ayrıca duygusal yılmazlık ile ilgili farklı araştırmalar da yapılabilir. *Boşanmış aile çocukları, ebeveyn yoksunu çocuklar, engelli olanlar, yetiştirme yurtlarında ve çocuk esirgeme kurumlarında kalanlar, travmatik olaylara maruz kalanlar, akademik başarısızlık sebebiyle sınıf tekrarı yapanlar, disiplin cezası alanlar* gibi farklı koşul veya özelliklere sahip ve farklı yaş gruplarında olan çocuk ve ergenlerle çeşitli müdahale programlarının sınındığı deneysel araştırmalar yapılabilir. Ayrıca duygusal yılmazlık konusu sadece çocuk ve ergenler ile değil yetişkinlerle de çalışılabilir. Belli meslek gruplarına ya da belli kurumlara mensup bireylerin duygusal yılmazlıkları incelenebilir.

Bu araştırmada ön test ve son test uygulamalarından sonra izleme çalışması yapılmamıştır. İleride yapılacak araştırmalarda belli zaman aralıkları ile izleme çalışmalarının yapılması müdahale programının etkisinin kalıcılığı ile ilgili olarak yorum yapma imkânı sağlayabilir.

Bu araştırmanın amacına uygun olarak, *ön test- son test, deney-kontrol-plasebo gruplu 3x2'lik karışık deneysel desen* kullanılmıştır. Ancak sosyal bilimlerde sadece standart ölçme araçları yoluyla veri toplanması, programın etkililiğine ilişkin veri kaybına neden olabilmektedir. Dolayısıyla ileride yapılacak araştırmalarda deneysel desenlerin yanı sıra; araştırma deseninde esneklik sağlayan, ilişkiel bağlantıları, “*duygular*” gibi sübjektif verileri farklı açılardan derinlemesine irdeleme imkânı veren nitel araştırma yöntemlerinin de kullanılması, bulguların daha kapsamlı ve isabetli bir biçimde yorumlanmasını sağlayabilir.

Yukarıda belirtildiği üzere *çocuk ve ergenlerle bilişsel davranışçı yaklaşımların uygulanmasında oyunlar, etkinlikler, egzersiz kâğıtları, resimler, kartlar ve çok daha farklı materyallerin* kullanımı büyük önem taşımaktadır. Yapılan araştırmada çok çeşitli resimler, etkinlik ve egzersiz kâğıtları, oyunlar kullanılmış olmasına rağmen *daha profesyonelce hazırlanmış materyallere* ihtiyaç vardır. Bu materyaller müdahale programının içeriğine uygun hazırlanmış “*eğitim DVD'leri, eğitim ve etkinlik kitapçıkları, uygulayıcı el kitapçıkları, posterler, çalışma kartları, ev ödevi çizelgeleri, çeşitli kostümler ve dekorlar*” olabilir. İleriki araştırmalarda, “*materyal geliştirme*” konusuna daha çok dikkat edilmesi müdahale programlarının etkililiğini arttırabilir ve alanyazına materyal birikimi açısından katkı sağlayabilir. Ayrıca ileride yapılacak araştırmalarda; ele alınan konuların (problem çözme, hedef oluşturma, girişkenlik vb.) tek bir oturumda değil belli bir zaman dilimini kapsayacak şekilde “*modüller*” halinde çalışılması müdahale programlarının etkililiğini arttırabilir.

Bundan sonra yapılacak araştırmalarda, müdahale programlarına öğrencilerle yapılan etkinliklerin yanı sıra ailelerin de katılacağı uygulamaların kapsanması bu programların etkililiğini arttırabilir. Özellikle küçük yaş grupları ile yapılacak araştırmalarda, aile bireylerini belli zaman dilimlerinde ya da yapılandırılmış oturumlar halinde çalışmaya dâhil etmek müdahale programlarını daha etkili kılabilir ve kalıcı davranış değişikliği oluşturabilir.

Müdahale programlarında kapsanabilecek farklılıklardan biri de “*akran*” faktörüdür. İleriki araştırmalarda müdahale programlarının etkililiğinin arttırılması ve kalıcı davranış değişikliklerinin oluşturulması adına *akranlarla etkileşimin sağlanacağı etkinliklere yer vermek* faydalı olabilir. Programın belli aşamalarında öğrencilerin diğer akranlarıyla ortak paylaşım içinde bulunabileceği uygulamalar, egzersizler yapılabilir.

Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular; bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı olarak hazırlanan psiko-eğitim programının, beşinci sınıf öğrencilerinin duygusal yılmazlık

düzeylerini arttırmada etkili olabileceğini işaret etmektedir. Söz konusu program, okullarda çalışan psikolojik danışmanlar tarafından benzer sorunlar yaşayan öğrencilere yardım etmek amacıyla uygulanabilir.

## KAYNAKÇA

- Barrett, P. M., Farrell, L. J., Ollendick, T. H., Dadds, M. (2007). Long-term outcomes of an Australian universal prevention trial of anxiety and depression symptoms in children and youth: An evaluation of the Friends Program. Erişim Tarihi: 04.07.2012 <http://www.friendsrt.com/downloads/AbstractsUpdate.pdf>.
- Bernard, M. E. (2011). *You can do it education*. Erişim Tarihi: 16.06.2011 [http://www.youcan.doiteducation.com/reflectionsonemotional\\_files/ReflectionsOnEmotional.pdf](http://www.youcan.doiteducation.com/reflectionsonemotional_files/ReflectionsOnEmotional.pdf).
- Bernard, M. E., Froh, J. J., DiGiuseppe, R., Joyce, M. R., Dryden, W. (2010). Albert Ellis: Unsung hero of positive psychology. *The Journal of Positive Psychology*, 5(4), 302–310.
- Bernard, M. E., Pires, D. (2006). Emotional resilience in children and adolescence: Implications for rational-emotive behavior therapy. Albert Ellis & Michael E. Bernard (Ed.), *Rational emotive behavioral approaches to childhood disorders: Theory, practice and research* içinde. New York: Springer.
- Bickart, T. S., Wolin, S. (1997). *Practicing resilience in the elementary classroom*. Erişim Tarihi: 06.10.2012 <http://projectresilience.com/article17.html>.
- Buttil-Leavy, S. (2009). *School structures and instructional practices related to academic and social-emotional resiliency in at-risk students*. Unpublished doctorate dissertation, Immaculata University, Pennsylvania.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, spss uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem.
- Carter, J. C. (1998). *The relationship between at-risk students' resilience and dropout behavior*. Unpublished doctorate dissertation, The University of North Carolina, Chapel Hill.
- Cefai, C. (2008). *Promoting resilience in the classroom: A guide to developing pupil's emotional and cognitive skills*. London: Jessica Kingsley.
- Chan, M. H. (2008). *Community violence and resilience among inner-city adolescents*. Unpublished doctorate dissertation, The University of Toledo, Ohio.
- Chappel, L. J. (2004). *Building resilience: A study of the academic achievement, school attendance and self-concept of students in grades 3-5 who participated in a 21st century community learning center's after school program*. Unpublished doctorate dissertation, University of North Carolina, Chapel Hill.
- Cohen, E. (1998). *Perceived social support as a protective factor in manifest and emotional resilience*. Unpublished doctorate dissertation, Pace University, New York.
- Conaway, C. A. (1982). *A cognitive behavioral intervention procedure for anger management with emotionally disturbed adolescents*. Unpublished doctorate dissertation, East Texas State University, Johnson City.
- Cunningham, J. N. (2002). *The influence of maternal emotional socialization on children's psychological, social and academic competence the mediating effects of emotional*

- understanding and emotional regulation*. Unpublished doctorate dissertation, Virginia Commonwealth University, Virginia.
- Dempsey, M. T. (1996). *Coping and emotional regulation strategies in early adolescence: Relationship to behavioral functioning*. Unpublished doctorate dissertation. The University of Texas, Austin.
- Downey, J. A. (2002). *Perspectives on educational resilience from children facing adversity*. Unpublished doctorate dissertation, The University of Northern Colorado, Colorado.
- Flach, F. F. (1997). *Resilience: How to bounce back when the going gets tough*. New York: Hatherleigh.
- Fraenkel, J. R., Wallen N. E., Hyun H. (2009). *How to Design and Evaluate Research in Education*. New York: McGraw – Hill.
- Friedberg, R. D., McClure, J. M. (2002). *Clinical practice of cognitive therapy with children and adolescents: The nuts and bolts*. New York: The Guilford.
- Gizir, C. A. (2004). *Academic resilience: An investigation of protective factors contributing to the academic achievement of eight grade students in poverty*. Unpublished doctorate dissertation, Middle East Technical University, Ankara.
- Guides, R. N. (2004). *Promoting resilience in at-risk youth: The development of a therapeutic model*. Unpublished doctorate dissertation, Widener University, Chester.
- Güney, S. (2000). *Davranış bilimleri*. Ankara: Nobel.
- Gürkan, U. (2006). *Grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin yılmazlık düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Hauser, S.T., Vieyra, M.A., Jacobson, A.M., & Wertlieb, D. (1985). Vulnerability and resilience in adolescence: Views from the family. *Journal of Early Adolescence*, 5, 81-100.
- Hromek, R. (2005). *Game time: Games to promote social and emotional resilience for children aged 4 to 14*. London: Paul Chapman.
- Hughes, D. M. (2002). *The efficacy of an emotional regulation program for children with ADHD: Generalization differences between clinic and school applications*. Unpublished master of arts thesis, Mount Saint Vincent University, Nova Scotia.
- Jackson C. (1999). *Factors that foster academic resilience in african american male middle school students from low socioeconomic, single-parent homes*. Unpublished doctorate dissertation, The University of Alabama, Alabama.
- Kaplan, P., Turner, S., Norman, E. (1996). Promoting resilience strategies: A modified consultation model. *Social Work Education*, 18(3), 158-169.
- Kennedy, D. V. (1999). *Effects of marital conflict on children's adjustment: The role of emotional regulation*. Unpublished doctorate dissertation, Auburn University, Alabama.
- Kim, Y. H. (2006). *Rebounding from learned helplessness: A measure of academic resilience using anagrams*. Unpublished doctorate dissertation, The Chicago School of Professional Psychology, Illinois.
- Köroğlu, E. (2011). *Bilişsel davranışçı psikoterapiler: Temel kavramlar, temel yaklaşımlar*. Ankara: HYB.

- LaBillois, J. M. (2003). *Anxiety in school-aged children: An examination of the role of emotional regulation and stylistic approaches to parenting and teaching*. Unpublished master of arts thesis, Mount Saint Vincent University, Ottawa.
- Landy, S. (2002). *Pathways to competence: Encouraging healthy social and emotional development in young children*. Baltimore MD: Brookes.
- Lumpkin, P. W. (1998). *Group cognitive behavioral therapy for heterogeneous anxiety disorders in children and adolescents: A multiple baseline study*. Unpublished doctorate dissertation, Florida International University, Florida.
- Mahoney, M. L. (2006). *The prediction of moral reasoning: The role of empathy and emotional regulation*. Unpublished doctorate dissertation, Loma Linda University, California.
- Makris, H. P. (1999). *Educational resilience: Mediating factors of adolescents' adversity*. Unpublished doctorate dissertation, The University of Chicago, Illinois.
- Martin, A. J., Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*, 46, 53-83.
- Mirkiani, A. (2007). *Toward Understanding Academic Risk and Resilience: A Social Capital Perspective*. Unpublished doctorate dissertation, University of Southern California, California.
- Morales, E. E. (2000). A contextual understanding of the process of educational resilience: High achieving dominican american students and the resilience cycle. *Innovative Higher Education*, 25(1), 7-22.
- Nickerson, K. F. (2003). *Anger in adolescents: The effects of a brief cognitive-behavioral anger management training program for reducing attitudinal and behavioral expressions of anger*. Unpublished doctorate dissertation, Capella University, Minnesota.
- Nunnally, J. C. & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (5th ed). New York: McGraw-Hill.
- Petit, J. A. (1998). *The effects of an anger management program on aggressive adolescents: A cognitive behavioral approach*. Unpublished doctorate dissertation, The University of New Orleans, Los Angeles.
- Pires, D. (2004). *The effects of cognitive behavioral emotional resilience program on the emotional resilience, social competence and school adjustment of elementary school students*. Unpublished master of arts in education dissertation, California State University, Long Beach.
- Prince Embury, S. (2007). *Resiliency scales for children and adolescents: A profile of personel strengths manual*. San Antonio: PsychCorp Harcourt.
- Raney, T. J. (1998). *The relationship between emotions, moral reasoning and rule violations in early adolescence*. Unpublished doctorate dissertation, University of Nebraska, Nebraska.
- Resilience (2005). *Oxford Dictionary of English*. Oxford: Oxford University
- Ricci, L. L. (2006). *Effects of cognitive restructuring with desensitization for anger reduction in adolescent boys*. Unpublished doctorate dissertation, Hofstra University, New York.

- Robinson, T. R. (1999). *Effects of teaching adolescent students a cognitive behavioral intervention and of treatment intensity on behavioral responses to anger*. Unpublished doctorate dissertation, University of Florida, Florida.
- Rutter, M. (2007). Resilience, competence and coping. *Child Abuse & Neglect*, 31, 205-209.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*, 147, 598-611.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional intelligence*. New York: Guilford.
- Sacker, A., Schoon, I. (2007). Educational resilience in later life: Resources and assets in adolescence and return to education after leaving school at age 16. *Social Science Research*, 36, 873-896.
- Schermeller Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Test of significance and descriptive goodness of fit measures. *Methods of Psychological Research*, 8, 23-74.
- Sharp, S. R. (2003). *Effectiveness of an anger management program based on rational emotive behavioral theory (REBT) for middle school students with behavior problems*, Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Tennessee, Knoxville.
- Snyder, K. V. (1999). *Anger management for adolescents: Efficacy of a short-term cognitive behavioral intervention*. Unpublished doctorate dissertation, Fordham University, New York.
- Sönmez, V. (2010). *Program geliştirmede öğretmen el Kitabı* (13. Baskı). Ankara: Anı.
- Stallard, P., Simpson, N., Anderson, S., Carter, T., Osborn, C., Bush, S. (2005). An evaluation of the Friends Programme: A cognitive behaviour therapy intervention to promote emotional resilience. *Archives of Disease in Childhood*, 90, 1016-1019.
- Stirling Council Educational Psychology Service (2007). *The impact of the FRIENDS Programme on children's anxiety, low mood and self esteem: A replication study in a Scottish setting*. Erişim Tarihi: 04.07.2012 [http:// www. scotland. gov. Uk /Resource /Doc/1049 /0086487.pdf](http://www.scotland.gov.Uk/Resource/Doc/1049/0086487.pdf).
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics* (3rd ed.). New York: Harper Collins College.
- Tamaki, S. (1995). *The effectiveness of a prosocial skills/anger control program involving adolescents with behavior problems*. Unpublished master thesis, Regina University, Saskatchewan.
- Taylor, S. Y. (2007). *Academic resilience in african american students: A study of recovery from proximal risk*. Unpublished doctorate dissertation, Emory University, Georgia.
- Terzi, Ş. (2008). Üniversite öğrencilerinde kendini toparlama gücünün içsel koruyucu faktörlerle ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 297-306.
- Thompson, R. A. (2006). *Nurturing future generations: Promoting resilience in children and adolescents through social, emotional and cognitive skills*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.

- Torre, A. (2004). *Academic resilience and perception of risks*. Unpublished doctorate dissertation, The Rossier School of Education University, Southern California.
- Waller, M. (2001). Resilience in ecosystemic context: Evolution of concepts. *American Journal of Orthopsychiatry*, 7(3), 290-297.
- Werner, E., & Smith, R. (1982). *Vulnerable but invincible: A study of resilient children*. New York: McGraw-Hill.
- White, L. (2008). *An investigation of emotion regulation, social skills and academic readiness in low-income preschool children*. Unpublished doctorate dissertation, Catholic University of America, Washington.
- Vaslow, M. A. (2000). *Educational resiliency: The effects of motivation on academic achievement*. Unpublished doctorate dissertation, Tulane University, New Orleans.
- Volk-Stowell, R. T. (2004). *Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) and conduct problems: Attachment, emotional regulation and self-concept*. Unpublished doctorate dissertation, Alliant International University, California.
- Yılmazlık (2005). *Büyük Türkçe Sözlük* (15. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu.



## SANATTA VE KÜLTÜRDE ÖPME RİTÜELİNİN GÖSTERGEBİLİM AÇISINDAN İNCELENMESİ

### ANALYSIS OF KISSING RITUAL AT ART AND CULTURE WITH REGARD TO SEMIOLOGY

**Rasim SOYLU<sup>1</sup>**

#### Öz

Öpme ve öpüşme, insanların içinden gelen bir içgüdü olmakla birlikte insanların aralarındaki yakınlığı sembolize etmesi açısından bir gösterge olma özelliği kazanmaktadır. Öpme tek başına bir sevgi anlamı taşıyan bir gösterge olmakla birlikte farklı kültürlerde ve toplumlarda farklı anlamlar da içermektedir. El, ayak, yüz, göz, dudak, baş, boyun, alın ve diz öpmek gibi insanlar arasında farklı anlamlar içeren öpme göstergeleri vardır. Ayrıca insanların, canlı veya cansız nesnelere de öptükleri görülmektedir. Örneğin evcil hayvan, ekmek, kutsal kitap, etek, bayrak, toprak veya eşik öpmek gibi. Göstergebilim açısından ele alındığında öpme ve öpüşmenin sevgi, yakınlık, cinsellik gibi anlamları yanı sıra, değer verme, özlem, veda, minnet, kutsallık ve saygı ifadeleri de içerdiği görülmektedir. Öpme, Giotto, Hayez, Rodin, Picasso, Klimt, Lautrec, Brancusi, Chagall, Magritte ve Lichtenstein gibi sanatçıların eserleri yanı sıra fotoğraf, reklam ve sinema sanat alanlarında da önemli bir gösterge olarak yorumlanabilir.

Bu çalışmada farklı dönemlere ve farklı kültürlere ait öpme ritüeli taşıyan resimler, göstergebilim açısından ele alınacak ve incelenecektir.

**Anahtar Kelimeler:** Öpme, Öpücük, Göstergebilim

#### Abstracts

Kissing which is a natural behaviour and instinct of human has been interpreted as indicator of love and intimacy among people. Although kissing symbolizes universally sincerity, it gained various meanings in different communities and cultures. There are several kissing semiotics having distinct meanings such as kiss of hand, foot, face, eye, head, lip, neck, forehead and knee. Besides, people kiss live or inanimate objects rather than human like pets, bread, holy books, flag, earth, hand and skirt. As regard to semiology, it can be observed that kissing symbolizes several meaning such as love, intimacy, longing, sexuality, valuing, farewell, gratefulness, holiness and respect. Kissing culture growing since first humans caused development of social codes as earned social meanings. Sanctity rituals were included to kissing by effects of religions. Kissing can be interpreted as significant semiotics in photography, cinema, advertisement and masterpieces of famous artist like Giotto, Hayez, Rodin, Picasso, Klimt, Lautrec, Brancusi, Chagall, Magritte and Lichtenstein.

Different kissing rituals belonging to various cultures and distinct times are interpreted and analysed as regard to semiology in this study.

**Keywords:** Kiss, Semiology, Semiotic

<sup>1</sup> Dr., Sakarya Bilim ve Sanat Merkezi, [rasimsoylu@hotmail.com](mailto:rasimsoylu@hotmail.com)

## GİRİŞ

### Gösterge ve Göstergebilim

Göstergebilim, göstergeleri inceleyen bilim dalıdır. Avrupa'da semiyoloji ve semiyotik kelimeleri göstergebilim anlamında kullanılmaktadır. Türkçe literatürlerde her iki kelimenin de kullanıldığı görülmektedir.

Gösterge, kendisi dışında bir şeyi temsil eden ve farklı anlamları içeren işaretlerdir. İnsanlar arasında veya insanın insan dışındaki varlıklarla iletişimi sırasında kullandığı, düz ve yan anlamlar içeren her türlü biçimi kapsar. Bunlar arasında konuşma dilleri, kelimeler, işaretler ve semboller sayılabilir.

Göstergebilim, göstergeleri yorumlar, işaretleri anlamlandırır, sembollerin yaratılma ve gelişme süreçlerini inceler. Göstergebilim, disiplinler arası bir sahadır. Gösterge, tıp biliminden ilahiyata, sibernetikten kutsal kitaplara kadar uzanan, çok geniş bir ilgi alanı olan bir terimdir (Barthes,2014,44-47).

Tüm evren bir göstergeler âlemidir. Bütün bilim dalları bu evrendeki farklı göstergeleri, tanımlar, sınıflandırır ve anlamını çözmeye çalışır. Bütün bilim dallarının geliştirdiği ölçü aletleri ve ölçü birimleri aslında birer göstergedir veya göstergeleri ölçmeye yarayan inceleme araçlarıdır (Rifat,2009,11).

Gösterge, gösteren adı verilen işaretlerden ve gösterilen adı verilen anlamlardan meydana gelir. Ayrıca gönderge adı verilen uzak ve ikinci dereceden anlamlar da bu kapsamda ele alınabilir. Ayrıca düz anlam, yan anlam ve derin anlam olarak tanımlanabilen anlamlar da bu işaretlerden ve göstergelerden çıkartılabilir.

Göstergebilim belirti ve belirtke olarak tanımlanan, bilinçli veya bilinçsiz üretilen veya ortaya çıkan işaretleri de anlamlandırmaya çalışır. Hastalık belirtileri insanın iradesi dışında ortaya çıkarken, trafik işaretleri insanların bilinçli olarak geliştirdikleri belirtke olarak tanımlanan işaretlere örneklerdir.

Toplumsal göstergebilim kültür anlayışıyla, bilinçli olan göstermeyle, toplum içerisindeki ortak anlamlandırma ile ilgilenir. Toplumsal göstergebilime göre, bütün anlam bu ortak kodlardan gelişmiştir (Sayın,2014,159-160).

Göstergebilim analizi, hem şekil açısından hem de içerik açısından inceleme gerektirir. Herhangi bir sembolü veya işareti okumak ve anlamlandırmak, yazı ve sembollerin içerdiği anlamın bilgisini ve toplum tarafından zaman içinde kabul edilmiş kodları çözümleyebilme bilgisini ve tecrübesini gerektirir.

### Gösterge Olarak Öpme

Öpme ve öpüşme içgüdüsel olarak ilk insanlara kadar uzanan bir kavram olması çok tabiidir. Hayvanların bile koklaşıp öpüşmesi biyolojik ve duygusal ihtiyaçların bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Eskiden çocuklar kavga edip küstüğünde, aile büyükleri hadi öpüşün ve barışın der ve çocukları birbirlerinin yanaklarından öptürerek barıştırdı. Bir barış göstergesi olarak bunu duymayan veya yaşamayan çocuk yoktur. Şefkatle ve sevgiyle sarılıp öpmek, anne-babanın ya da aile bireylerinin, güven veren yakınlığının bir göstergesidir. Öpme; sevginin, aşkın, yakınlığın, güvenin ve barışın sembolü olmuştur.

Heredot tarihine göre eski İran ve Roma kültüründe öpüşme toplumsal ve siyasal bir statü göstergesidir. Hatta bir erkeğin diğer bir erkeği dudaktan öpme ritüeli bir toplumsal değer göstergesi olarak antik dönemlere kadar uzanır. İlk Hıristiyanlarda insanların birbirini



veya kutsal objeleri öpmesi dini ibadet ritüelinin bir parçasıdır. Hatta nikahta eşlerin birbirini öpmesi de çok eski dönemlere gider. Dünyanın pek çok antik toplumunda dudaktan dudağa öpüşmek garip karşılanan ve etik olarak olumsuz görülen bir davranış olarak tespit edilmektedir. Cinsellik içeren öpüşme biçimleri ise, eski uzak doğu ve Hint kültürlerine kadar uzanır (Danesi, 2015,17-18).

Kitab-ı Mukaddeste, ilahi aşkın metaforları olarak yorumlarlanan öpme ve bilhassa dudaktan öpüşme ile ilgili birçok tasvir bulunmaktadır. Ezgiler Ezgisi'nde "Bırakın beni ağzının öpücükleriyle öpsün: Çünkü senin aşkın şaraptan daha güzeldir" ayeti yer alır (Ezgiler Ezgisi,1:1).

İslam dininde de öpme ile ilgili çok farklı ritüeller vardır. Hz.Peygamberin küçük yaştaki çocukları veya torunlarını öptüğüne dair çok rivayetler vardır. Ayrıca el, ayak, alın, göz öpmek, kutsal kitap, kabe, Hacer-ül Esved öpmek gibi çok sayıda öpme ritüeli islami gelenek içerisinde yer almaktadır. Hz.Peygamber vefat ettiğinde, Hz. Ebûbekir haneyi saadete gelmiş ve yüzündeki örtüyü kaldırıp alnından öpmüştür (Öğüt, 2007, 86).

Akerson'a göre bir gösterge olarak öpme, cinsel amaç bir yana bırakıldığında, geleneksel bir iletişim davranışıdır. Bu iletişimde öpen gönderici, öpülen alıcı, öpme de iletişimin mesajı veya bildiri edimidir (Akerson,2005,240).

### Tablo 1: Akerson'un Öpme Edimi Şeması

(Akerson,2005,240).



Akerson şemasında, toplumda geliştirilen ortak davranış kodlarından dolayı dönüt veya geri bildirim ihtiyacı hissetmemiştir. Ancak öpme davranışı her zaman doğru algılanmayabilir. Bazen öpülen bu davranıştan rahatsız olabilir. Öpüldükten sonra yüzünü silen çocuklar gibi.

Herhangi iki veya daha çok insanın karşılaştıklarında birbirlerini yanaktan veya dudaktan öpme biçimi tamamen dostluk göstergesi olarak yorumlanabilir. Yanaktan öpme, günlük hayatta birbirlerini tanıyan insanların karşılaştıklarında yaptıkları bir selamlaşma eylemidir. Ancak dudakları yanaklara değdirmeden yapılan görünüşte yanaktan öpme eylemi "adet yerini bulsun" diye yapılmış bir öpme biçimidir (Blue, 2015, 181).

Dudaktan öpme, tamamen sevgi, aşk ve cinsellik göstergesi olan bir öpüşme formudur. Hatta pek çok ulusun kültüründe bu ahlaksızlık göstergesi olarak kabul edilmektedir. Ancak halâ Rus gibi bazı Ortodoks kültürlerinde erkeklerin dudaktan öpüşmesi saygı göstergesi olarak kabul edilmektedir.



El Öpme

Fotoğraf: Rasim Soylu

El öpme, pek çok ülke kültüründe bulunan bir gelenektir. Anne, baba, öğretmen, lider, ağabey, akraba büyükleri gibi insanların, büyüklüklerine bir saygı göstergesi olarak elleri öpülür. Erkeklerin, kadınların ellerini saygı veya sevgi göstergesi olarak öpmeleri, sinema sayesinde çok reklamı yapılmış Batı kültürüne ait bir öpme biçimidir. Kutlama öpücüğü ise herhangi birisini bir başarısından dolayı yanaktan, alından, gözünden veya dudaktan öperek kutlamaktır.

Kutsal öpme, her dinde var olan kutsal objeleri öpme biçimidir. Müslümanlarda Kâbe, Hacer-ül Esved öpme, Hıristiyanlarda İncil ve Haç öpme, Budistlerde Buda heykelciği, öpme bunlara bazı örneklerdir. Vatan toprağı da kutsaldır. Vatanından ve ana yurdundan sürülen veya ayrı kalan bir kişi, yurduna geri döndüğü zaman vatan toprağını öper.



Bayrak Öpme

<http://www.esgazete.com/gundem/turkiyenin-alkisladigi-o-cocuk-konustu-h33339.html> (24.04.2015)

Dünyanın pekçok ülkesinde bayrak kutsal kabul edilerek öpülmektedir. Bir inanış biçimi ve göstergesi olarak bazı insanlar türbe, dergah vs. gibi dini özellikler taşıyan bazı mekanların kapı eşiklerini öperler.

Ekmek pek çok ulusun kültüründe kutsallık içermektedir. İnsanın Tanrıya, doğaya ve nimete bir şükran ifadesi olarak ekmeği öpmesi kutsallık ve saygı göstergesidir. Ancak bazı Hristiyan mezheplerinde ekmek İsa'nın etini, şarap ta kanını sembolize eder ve bazı kilise ayinlerinde ekmek parçası öpülür. Bu da İsa'ya olan saygı ve bağlılığın göstergesidir.



Ekmek Öpme

Fotoğraf: Rasim Soylu

### **Plastik Sanatlarda Öpme Ve Öpücük Teması**

Öpme ve öpüşme psikolojik ve sosyolojik bir sembol olduğu kadar sanat ve edebiyat dünyasında da önemli bir tema ve simgedir.

Pek çok edebi eser ve şiirde olduğu gibi tiyatro, sinema ve diğer medya organlarında da öpme ve öpüşme birer aşk, sevgi, cinsellik, saygı ve kutsallık sembolü olarak kullanılmaktadır.

Sanat tarihinde öpme ve öpüşme teması içeren çok sayıda heykel, fresko, rölyef ve resim vardır. 20. yüzyılın fotoğraf ve sinema imkanları sanat dünyasına öpme ve öpüşmeyi bir reklam ve probaganda sembolü olarak ta kullanma yolunu açmıştır.

1950 yılında 1 Nisan günü Life dergisi muhabiri Robert Doisneau, (1912- 1994), “Le baiser de l'hôtel de ville” adıyla ünlü olan “bir çiftin öpüşme” fotoğrafını çekmiş ve bir sembole dönüşen bu fotoğraf binlerce röprodüksiyonu ile bütün dünyaya yayılmıştır (Blue, 2015, 218).

Bu çalışmada, sanat tarihi içerisinde öpme ve öpüşme ritüelini konu alan ve farklı anlamlar içeren bazı örnekler ele alınacak ve incelenecektir.

## En Eski Öpücük



Ain Sakhri Lovers, (c 10,000 BC), British Museum.

[https://en.wikipedia.org/wiki/Ain\\_Sakhri\\_lovers](https://en.wikipedia.org/wiki/Ain_Sakhri_lovers) (20.05.2016)

Bugünkü İsrail sınırları içerisinde bulunan Beytülleahim’de Ain Sakhri mağarasından çıkarılan ve MÖ. 10.000 yıl öncesine ait olduğu tespit edilen bu heykelin, en eski öpücük formu olduğu düşünülmektedir.

British Museum’da sergilenen bu taş yontu arkeologlara göre yüzleri belirsiz iki aşığa ait olabilir. Bunların öpüşen aşık bir çift olduğuna dair herkes hemfikir olmuştur. Ancak bunun cinsel bir ilişkiyi de betimlediğini düşünen arkeolog ve tarihçiler de vardır.

Adeta tek vücut omuş iki figürden oluşan bu heykelin içerdiği yakınlık ve ilişki göstergesi sanat eleştirmenleri ve psikanalistler tarafından dünyanın en eski pornografik eseri olarak ta yorumlanmasına neden olmuştur [https://en.wikipedia.org/wiki/Ain\\_Sakhri\\_lovers](https://en.wikipedia.org/wiki/Ain_Sakhri_lovers) (20.05.2016).

## Erastes ve Eromenos



Erastes Ve Eromenos, MS.540, Seramik Üzerine Boyama

[https://it.wikipedia.org/wiki/Pederastia\\_ateniense](https://it.wikipedia.org/wiki/Pederastia_ateniense) (20.05.2016)

MS.540 yılına tarihlendirilen bu seramik tabak Louvre Müzesinde sergilenmektedir. Yaşlı bir erkek ile genç bir erkek arasındaki bu öpüşme için sanat tarihçileri eşcinsel bir yakınlık göstergesi yorumunu yapmaktan çekinmezler (Danesi, 2015, 86).

Eşcinsellik hemen hemen bütün din ve ahlak sistemleri tarafından lanetlenmiş bir davranış olmakla birlikte eski Yunan ve Roma toplumlarında yaygın olarak görülmektedir. Kutsal kitaplarda Sodom ve Gomorre ve Pompei bu lanetin sembolü olmuştur.

Antik Yunan dönemlerinde Gimnazyum erkeklerin beden ve ruh eğitimi gördükleri bir çeşit spor merkezi ve okuldur. Burada aynı zamanda bir erkeğin yaşlı ve tecrübeli başka bir erkeğin himayesinde eğitim gördüğü bir ilişki biçimi de gelişmiştir .

Yaşlı erkek (erastes), genç erkek (eromenos) arasında usta çırak ilişkisine benzer bu beraberlik içerisinde, cinsellik te olması o dönemin din ve ahlak kavramlarından uzak hedonizm (zevkçilik) anlayışının toplumsal bir yansımasıdır (Sennet, 2014, 40).

**Giotto de Bondone, Judas'ın Öpücüsü**

Giotto, Scrovegni Chapel, Padua, Italya.

---

 Heagen, Anne Mueller Von Der, Giotto, 1998, 68.

Giotto (1266-1337), Rönesansın öncüsü sayılan sanatçı kilise duvarlarına yaptığı freskolarında perspektif ve gölgelendirme yanı sıra, ifade yüklü figürlerinde çevresindeki insanların portrelerini kullanmıştır (Tansuğ, 1992, 165).

Giotto'nun Hz. İsa'nın Romalı askerlere ispiyonlanmasını ve Judas'ın ihanetini konu olarak ele alan bu freskosu da ünlü olmuş eserlerinden birisidir.

Hz. İsa, Son Akşam Yemeği'nden sonra havarilerinden Aziz Petrus'a döner ve içimizde bir hain var der. Hain Judas'tır ve Romalı askerlere beni takip edin, öpeceğim kişi İsa'dır der ve böylece Hz. İsa'yı ele verir. Bu sahne İncilde şöyle geçer. "İsa daha konuşurken bir kalabalık çıka geldi. On ikiler'den biri, Yahuda adındaki kişi, kalabalığa öncülük ediyordu. İsa'yı öpmek üzere yaklaşınca İsa, Yahuda dedi, "İnsanoğlu'na bir öpücükle mi ihanet ediyorsun?" (Luka, 22:48).

Bu öpücük pekçok resim ve freskoda dudaktan öpme şeklinde tasvir edilmiştir. Göstergibilim açısından incelendiğinde bir ihanet göstergesi olarak yapılan bu öpme, literatürlere ihanet öpücüğü olarak girmiştir.

**Francesco Hayez – Öpüş**

Francesco Hayez, Öpüş, 1859, 110x88 cm. Pinacoteca di Brera, Milano.

[https://tr.wikipedia.org/wiki/%C3%96p%C3%BCc%C3%BCk\\_\(Hayez\)](https://tr.wikipedia.org/wiki/%C3%96p%C3%BCc%C3%BCk_(Hayez)) (23.05.2016)

Francesco Hayez (1791-1882), Romantizm akımının İtalyan sanatında en önemli temsilcisidir. Öpücük adlı tablosu en ünlü eseridir. Bizzat kendisi tarafından üç kopyası yapılmıştır.

Siyasal simgeler de içeren bu resimdeki figürlerin ve renklerin, İkinci İtalyan Bağımsızlık Savaşı'nda Avusturya İmparatorluğuna karşı birlihte savaşan Fransız- İtalyan dostluğuna gönderme yaptığı düşünülmektedir. Erkek figür üzerindeki renkler Fransız bayrağına, kadın figür üzerindeki renklerde İtalyan bayrağına gönderme yapar (Danesi,2015,88).

Göstergebilim açısından ele alındığında, erkeğin kadını öperken ki duruşundan ayrılıp gitmek üzere olan koruyucu ve dostluk mesajı taşıyan sevgi öpücüğü verdiği düşünülebilir. Kadının eğilerek teslim olması ve bir elini erkeğin omuzuna atması minnet, sadakat ve şükran anlamları içeriyor olabilir. Bu öpücük, cinsellikten çok sevgi, dostluk, minnet, bağlılık gibi sembolik anlamlar yüklenmiş bir gösterge olarak kabul edilmektedir.

**Edward Munch**

Edward Munch, Öpüş, 1897, 99 X 81 cm. Tual Üzerine Yağlıboya, Munch Müzesi, Oslo.

[https://en.wikipedia.org/wiki/The\\_Kiss\\_\(Munch\)](https://en.wikipedia.org/wiki/The_Kiss_(Munch)) (25.05.2006)

Öpüş, Edward Munch'un 1897 yılında yaptığı "Hayatın Frizleri" adlı bir serinin içerisinde yer alan bir tablodur. Ünlü "Çılgılık" tablosu da bu seri içerisinde yer alır.

Bir çiftin sevgi ile öpüşmesini konu alan bu resimde iki figürün yüzü adeta birleşir ve aralarındaki konturlar kalkarak, bütün olmayı sembolize eder. Aynı konunun dış mekanda canlandırıldığı başka bir versiyonunda ise figürlerin yüzleri yerine vücutlarını birleşmiş olarak tasvir etmiş ve tek vücut olmaya gönderme yapmıştır. Munch bu seri çalışması için, "erkek ve kadın arasındaki savaş ki ona aşk denir" demiştir (Danesi,2015,89).

Strindberg La Revue Blanche'de, Öpüş adlı resmi ile ilgili "vampirlerin ve kadınların törelerine uygun olarak, küçüğü büyüğü gövdeye indirmekte olan iki varlığın birleşmesi" olarak yorum yapmıştır (Cassou,1987,116).



## Gustav Klimt – Öpüş



Gustav Klimt, Öpüş, 1907, 180x180 Cm. Tual Üzerine Yağlıboya Ve Altın Tozu, Österreichische Galerie Belvedere, Viyana.

Cassou,1987,94

Avusturyalı simbolist ressam Klimt'in bu resmi çok meşhur olmuştur. Resimlerinde olduğu gibi özel hayatında kadınlara çok ilgi duyan bir sanatçı olarak bilinir. Farklı kadınlardan 14 çocuğu olmuştur.

Erotizm vurguladığı düşünülen bu resimde aslında simbolist bir yaklaşım yer alır. Resimdeki kadın, onu kendisine aşık eden kadınlardan Emilie Louise Flöge olduğu iddia edilmektedir [https://en.wikipedia.org/wiki/The\\_Kiss\\_\(Klimt\)](https://en.wikipedia.org/wiki/The_Kiss_(Klimt)) (21.05.2016).

Resimde erkek ve kadın figürü bir uçurumun kenarında birbirine sarılmış olarak tasvir edilmektedir. Kadın gözlerini kapatmış ve erkeğin ellerine teslim olmuştur. Erkeğin başında sarmaşık yapraklarından yapılmış bir taç ona mitolojik bir kahraman havası katmıştır. Dekoratif özelliklerin ağır bastığı resimde iki insan arasındaki bağlılığın yanı sıra erkeğin kadını koruyucu tavrı da gösterge olarak yorumlanabilir (Ersoy,2010,144)

Erkeğin kıyafetinde altın rengi fon üzerinde, resmin genelindeki yuvarlak formlara kontrast olarak geometrik formlar ve koyu küçük biçimler yer alır. Kadının saçlarında ise yapraklar vardır. Kadının kıyafetinde ise ufak biçimler ve çiçekler içeren sembolik yuvarlaklar yer alır (Danesi,2015,85).

**Marc Chagall –Doğum günü**

Marc Chagall, Doğum Günü (1915), 99.5 x 80.5 Cm. Tual Üzerine Yağlıboya, Modern Sanat Müzesi, New York.

<http://www.wikiart.org/en/marc-chagall/the-birthday-1915> (23.05.2016)

Chagall, Belarus yani Beyaz Rusya'da doğar ancak yaşamını Fransa'da sürdürür. Bu resmi, karısı Bella'yla evlenmeden iki hafta önce yapmıştır.

Kendisini müstekbel eşini havada uçarak dudaklarından öperken tasvir etmiştir. Göstergebilim açısından incelendiğinde bu öpücük, bir doğum günü kutlaması, aşk, minnet, saygı ve sevgi göstergesidir. Ancak bunu bir çeşit mutluluk göstergesi olarak yorumlamak mümkündür <http://www.wikiart.org/en/marc-chagall/the-birthday-1915> (23.05.2016).

Resimde erkeğin gözleri aşktan kör olmuşçasına, tutku göstergesi olarak kapalıdır. Kadının gözleri ise tam tersi abartılı bir şekilde iri ve açık tasvir edilmiştir. Doğum günü için Chagal'ın aldığı çiçek buketini elinde tutan kadının gözlerinin açık olması, aslında ilk defa bir erkek tarafından öpülmenin şaşkınlığını yaşamakta olduğunun göstergesi veya mantık evliliği yapmakta olduğunun göstergesi olarak yorumlanabilir.

**Rene Magritte: Les Amants, Aşıklar**

Rene Magritte, İki Aşık, 1928, 54x73.4 cm. Tual Üzerine Yağlıboya, Moma, New York.

Danesi,2015,90.

Magritte, Sürrealist akımının en önemli temsilcilerinden birisidir. Aşıklar Serisi olarak adlandırılan 4 çalışma yapmıştır. 1928'te yaptığı bu ilk resimde, yüzleri beyaz bir örtü ile sarılmış bir şekilde öpüşen bir erkek ve bir kadın figürü yer almaktadır.

Bu resmin içerdiği göstergeleri ilk bakışta çözmek çok kolay değildir. Ressamın 13 yaşındayken şahit olduğu talihsiz bir olayın travması, hayatı boyunca onu etkisi altına almıştır. Ressam, bir nehirde boğulan annesini, son kez ıslak beyaz gecelikleri içerisinde görmüştür.

Sanat eleştirmenleri, öpüşen çiftin üzerindeki örtüyü yorumlarken farklı anlamlar çıkarmaktadırlar. Bunlardan bazılarının aşkın insan gözünü kör etmesi veya insanın gözüne bir perde çekmesi olduğu düşünülebilir. Ya da bu örtü, imkansız bir aşkın veya kavuşamamanın göstergesi olabilir (Danesi, 2015, 90).

Göstergebilim açısından yüzlerdeki perde ve öpüşme ayrı ayrı ele alınabilir. Perde imkansızlık, kavuşamama veya aşkın gözü kör olmasını sembolize edebilir ancak burada bir kimlik gizlenmesi de söz konusudur.

Bu örtülü öpüşme, saf ve tamamen içten gelen bir sevginin, her türlü kimlik ve aşkı gölgeleyebilecek makam, kariyer, şekilcilik, makyaj ve göz boyamadan uzak bir sevgi göstergesi olarak kabul edilebilir.

## Constantin Brancusi – The Kiss, Öpücük



Brancusi, 1907, 58.4x33.7x25.4 cm. Limestone (Kalker taşı), Art Museum, Philadelphia.

Gombrich,1999,581.

Romanya asıllı olan ama önemli çalışmalarını Paris'te yapan Constantin Brancusi, uluslararası modernizm akımının başta gelen heykeltıraşlarından birisidir.

Rodin'in yanında bir süre çalışmış ancak onun gölgesinde kalmaktan kurtulmak için ayrılarak modern yeni bir tarz üzerine çalışmalarını sürdürmüştür (Gombrich,1999,581).

Bir seri, ölmüş sanatçılar için mezar taşı olarak sipariş edilen heykel çalışmaları üretmiştir. Bu çalışmalar arasında en ünlü olanı da "La Basier", "Öpücük" olarak bilinen mezar taşı heykelidir. İdeal birlikteliği sembolize eden bu heykelin daha sonra birkaç örneğini daha yapmıştır. Önceleri yarım gövde olarak yaptığı birbirine sarılmış figürleri, daha sonra bir arkadaşı için tam gövde olarak yontmuştur.

Brancusi'nin eserleri, realizmden soyuta giden heykel anlayışının en güzel örneklerini oluşturur. Bu heykellerin, katı gerçekçi formlardan mistik ruh hallerine geçiş olduğu düşünülebilir. Bir mezar taşı olarak da gösterge olan bu heykeller, aynı zamanda ölümden ayrılığın, ebedi kavuşma, sevgi ve birliktelik olarak ta düşünüldüğünü sembolize edebilir.

## Roy Lichtenstein, Öpücük



Roy Lichtenstein , Öpücük V, 1962, 144.8.x172.7 cm. Özel Koleksiyon.

<http://flvorwire.com/149349/the-10-best-art-kisses-of-all-time/10> (23.05.2016)

Pop-art sanat akımının en önemli sanatçılarından biri olan Roy Lichtenstein, popüler çizgi roman figürleriyle ünlü olmuştur.

Her şey küçük oğlunun Mickey-Mouse çizgi roman kitapçığını uzatıp babasına sen bu kadar iyi çizebilir misin? demesiyle başlar. Yaptığı çizgi roman sayfalarında, Bunday noktacıları denilen puantilizme benzeyen baskı yöntemi, kaligrafi ve konuşma balonlarıyla Pop-art'ın en iyi örneklerini sergiler.

Roy Lichtenstein, pop sanatıyla yaşadığı dönemde çok eleştirilmiş ancak daha sonra sanat tarihinde Modern Sanat içerisinde yerini almıştır.

Onun öpücük adlı çalışması, Amerikan popüler kültürünün medya ve sinema sayesinde dünyaya yayılmasının da önemli bir göstergesidir. Bu çalışma 1990'da 6 milyon dolara satılarak, döneminde rekor kırmıştır [https://tr.wikipedia.org/wiki/Roy\\_Lichtenstein](https://tr.wikipedia.org/wiki/Roy_Lichtenstein) (25.05.2016).

**Banky, The Kissing Coppers**

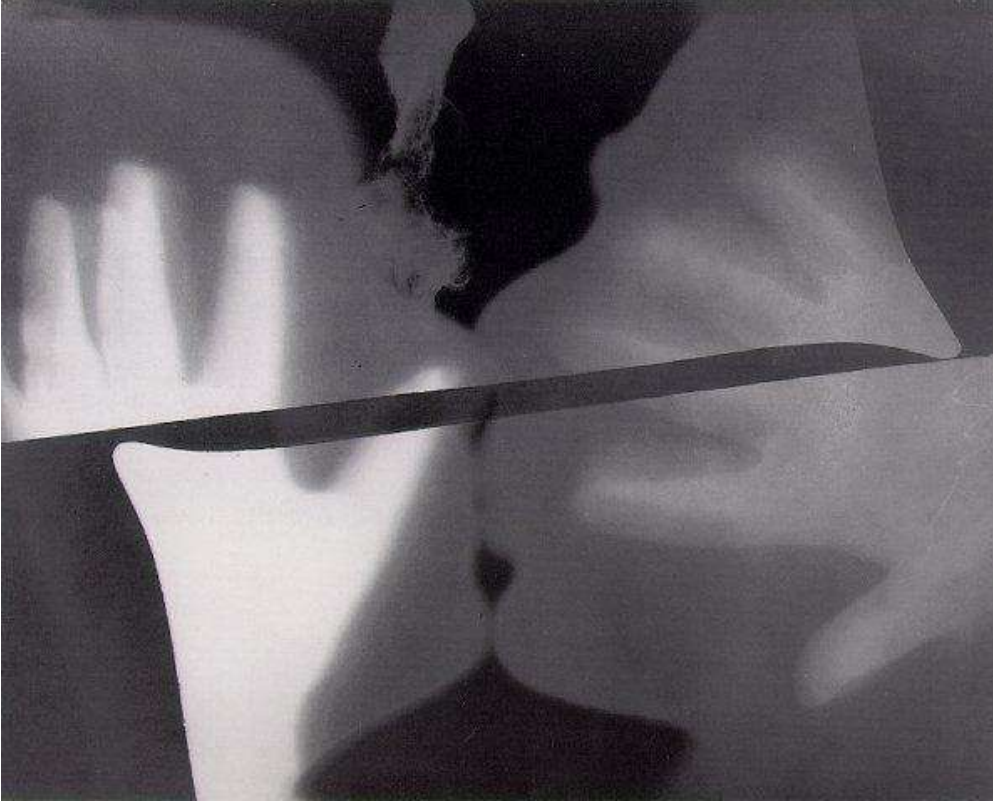
Banksy – The Kissing Coppers, 2005, 226x165 cm. Özel Koleksiyon.

[http://thecreatorsproject.vice.com/es\\_mx/blog/se-presenta-en-nueva-york-una-coleccion-de-rarezas-de-banksy](http://thecreatorsproject.vice.com/es_mx/blog/se-presenta-en-nueva-york-una-coleccion-de-rarezas-de-banksy)  
(23.05.2016)

İngiliz grafiti sanatçısı Banksy'nin bu çalışması, İngiltere'nin Brighton kentinde bulunan Prince Albert Pub'ın duvarına spreyle yapılmıştır. 2011'de barın duvarından çıkartılan eser, satılması için ABD'ye gönderilir. 2014'te ise Miami'de yapılan bir açık arttırmada, 575 bin dolara ismi açıklanmayan bir koleksiyonere satılmıştır <http://onedio.com/haber/banksy2-393010> (23.05.2016).

Popüler kültür içerisinde herşeyin sorgulanmaması gerektiğine gönderme yapan bu çalışma, özgürlük ve kişisel anlayışlara saygı göstergesi olarak kabul edilmektedir. Gelenekselcilik tabusuna karşı bir uyarı anlamı taşıdığı da söylenebilir ancak aynı cinsiyete sahip insanların öpüşmesi zaten bazı milletlerin kültüründe normal karşılanmaktadır.

Ancak cinsellik çağrıştıran her türlü öpüşme dünyanın pek çok toplumunda mahremiyet ölçüleri içerisinde kalmazsa, negatif bir davranış biçimi olarak kabul edilmektedir.

**Man Ray (1890-1977)**

Man Ray, 1922, Fotogram.

<http://flavorwire.com/149349/the-10-best-art-kisses-of-all-time/5> (25.05.2016)

Man Ray, Dada sanat akımı içerisinde gelişip, daha sonra Sürrealist çalışmalar yapan bir sanatçıdır. Resim ve fotoğrafın yanı sıra, çeşitli avantgard heykel ve sinema çalışmaları da yapmıştır (Eczacıbaşı Sanat Ansiklopedisi, 1997,c.3, s.1539).

Man Ray, “Rayograf” olarak adlandırdığı fotoğraf makinası kullanmadan, karanlık odada direk fotoğraf kağıdı üzerine ışıkla pozlayarak, fotogram türünden çeşitli çalışmalar yapmıştır. Bu çalışmalarından birisi de öpüşen bir çifti ele almıştır.

Öpmenin ve öpüşmenin evrensel yakınlık ve sevgi göstergesi olduğunu vurgulayan bu çalışma, cinsiyetleri ve kimlikleri tam olarak belli olmayan öpüşen figürlerden oluşur. Figürlerin yüzerinde yer alan eller şefkat ve ilgi göstergesi olduğu kadar mahremiyet ve özelde kalma anlamları da çağrıştırmaktadırlar.

“Ben doğal fotoğraf yapmıyorum, benim fotoğrafım benim vizyonumdur” diyen Man Ray'in çalışmaları, simgesel kavramlar da içeren çok sayıda göstergelerden oluşur <http://flavorwire.com/149349/the-10-best-art-kisses-of-all-time/5> (25.05.2016).

## SONUÇ

Öpmek ve öpüşmek göstergebilim açısından incelendiğinde düz alam ve yan anlam olarak pek çok anlamlar içerebilmektedir.

Sevgi, saygı, kutsallık, duygusal yakınlık, cinsel yakınlık, eziklik ve zillet gibi anlamlara gelen öpme formları, yorumlayana ve toplumda oluşmuş algılara göre farklı anlamları ifade edebilirler. Bazen aynı öpme biçimi iki farklı kültürde zıt anlamlar veya farklı anlamlar içerebilir.

Farklı öpme biçimleri farklı yorumlayanlara göre farklı göstergeler oluşturur. Ancak gelişen medya teknolojileri evrensel bir öpme kültürünü de yaygınlaştırmaktadır. Zamanla bütün dünyada beyaz gelinlik yaygınlaşması gibi, dudaktan öpmek te sevgi ve aşk göstergesi olarak evrensel bir dil oluşturmuştur.

Ancak muhafazkarlık ta toplumlar içerisinde kültürel yozlaşma ve deformasyona karşı bir savunma makenizması olarak gelişmekte ve aşırı uçta olan görüşler de ortaya çıkmaktadır. Bir yanda özgürlükçü, her yerde öpüşme eğilimi gösteren farklı bir anlayış, diğer yanda her türlü yakınlışmayı mahremiyet olarak algılayan muhafazakar anlayış birlikte gelişmektedir. Ancak öpüşme özel veya genel sevgi göstergesi olarak çoktan evrenselleşmiştir.

Sanat tarihinde gerek heykel ve resim gibi plastik sanatlarda, gerek se fotoğraf ve sinema gibi görsel sanatlar alanlarında öpme ve öpüşme çok kullanılan psikolojik ve sosyal davranış göstergeleridir. Yapılan incelemelerde sanatçıların hem kendi iç dünyalarındaki arzu ve isteklerini, hem de sosyal bir davranış olarak öpme ve öpüşme göstergesini eserlerinde kullandıkları görülmektedir.

## KAYNAKÇA

1. Akerson, F.E. (2005) Göstergebilime Giriş, Multilingual Yayıncılık, İstanbul.
2. Barthes, R, (2011) Sanat Ve Kuram, Ed.C. Harrison, P. Wood, Çev.Sabri Gürses, Küre Yayınları, İstanbul,
3. Barthes, R, (2014) Göstergebilimsel Serüven, Çev. M. Rifat, Y.K.Y. İstanbul.
4. Barthes, R, (2007) Göstergeler İmparatorluğu, Çev.Mehmetrifat, Y.K.Y. İstanbul.
5. Bernadac M.L. ve P. Bouchet, (2006), Picasso Dahi ve Deli, Çev.C.İleri, YKY. İstanbul.
6. Blue, A, (2015) Öpüşme Metafizikten Erotiğe, Çev.İ.Sağlamer, Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
7. Cassou, J, (1987) Sembolizm Sanat Ansiklopedisi, Çev.Ö.İnce-U.Osmanbaş, Remzi Kitabevi, İstanbul.
8. Danesi, M, (2015) Öpüşmenin Tarihi Popüler Kültürün Doğuşu, Çev.Ö.Karadağ, Doğan Kitap, İstanbul.
9. Eczacıbaşı Sanat Ansiklopedisi, 1997,c.3, s.1539
10. Ersoy A, (2010) Sanat Eleştirisi, Artes Yayınları, İstanbul.
11. Faerna, J, (1995), Abrams, Barcelona, İspanya.
12. Gombrich, E.H. (1999) Sanatın Öyküsü, Çev.E.Ö.Erduran, 2.Bs. Remzi Kitabevi, Honkong.
13. Heagen,A, (1998) Giotto, Köneman, Köln, Almanya.
14. İncil, Luka,22:48
15. Nash,J,(1978) The Great Artist,Toulouse Lautrec,Pan American Republics,USA.
16. Öğüt, S, (2007) ”Öpme”, İslam Ansiklopedisi, c.34, s.86, TDV Yayınları, Ankara.
17. Rifat, M, (2009) Göstergebilimin Abc’si, Say Yayınları. İstanbul,
18. Sayın, Ö, (2014) Göstergebilim Ve Sosyoloji, Anı Yayıncılık, Ankara,
19. Serullaz, M, (1983) Empresyonizm Sanat Ansiklopedisi, Çev. D. Erbil, Remzi Kitabevi, İstanbul.



20. Sennet, R, (2014) Ten Ve Taş, Çev.T.Birkan, Metis Yayınları, İstanbul.
21. Tansuğ, S, (1992) Resim Sanatının Tarihi, Remzi Kitabevi, İstanbul.
22. ([https://tr.wikipedia.org/wiki/ %C3%96p%C3%BCc%C3%BCk\\_\(Hayez\)](https://tr.wikipedia.org/wiki/%C3%96p%C3%BCc%C3%BCk_(Hayez))).
23. <http://attropin.tumblr.com/post/35479084304/le-baiser-de-lhotel-de-ville-kiss-by-the-hotel> (16.05.2016)
24. <http://flavorwire.com/149349/the-10-best-art-kisses-of-all-time/10> (23.05.2016)
25. <http://flavorwire.com/149349/the-10-best-art-kisses-of-all-time/5> (25.05.2016)
26. [http://thecreatorsproject.vice.com/es\\_mx/blog/se-presenta-en-nueva-york-una-coleccin-de-rarezas-de-banksy](http://thecreatorsproject.vice.com/es_mx/blog/se-presenta-en-nueva-york-una-coleccin-de-rarezas-de-banksy) (23.05.2016)
27. <http://www.bbc.com/culture/story/20150213-art-historys-greatest-kisses> (20.05.2016).
28. <http://www.metmuseum.org/art/collection/search/436483> (25.05.2016)
29. <http://www.tate.org.uk/art/artworks/picasso-the-kiss-t12203> (17.05.2016)
30. <http://www.toulouse-lautrec-foundation.org/In-Bed--The-Kiss.html> /(17.05.2016)
31. <http://www.wikiart.org/en/marc-chagall/the-birthday-1915> (23.05.2016)
32. [https://en.wikipedia.org/wiki/Ain\\_Sakhri\\_lovers](https://en.wikipedia.org/wiki/Ain_Sakhri_lovers) (20.05.2016)
33. [https://en.wikipedia.org/wiki/The\\_Kiss\\_\(Klimt\)](https://en.wikipedia.org/wiki/The_Kiss_(Klimt)) (21.05.2016).
34. [https://en.wikipedia.org/wiki/The\\_Kiss\\_\(Munch\)](https://en.wikipedia.org/wiki/The_Kiss_(Munch)) (25.05.2006)
35. [https://it.wikipedia.org/wiki/Pederastia\\_ateniese](https://it.wikipedia.org/wiki/Pederastia_ateniese) (20.05.2016)
36. [https://tr.wikipedia.org/wiki/%C3%96p%C3%BCc%C3%BCk\\_\(Hayez\)](https://tr.wikipedia.org/wiki/%C3%96p%C3%BCc%C3%BCk_(Hayez)) (23.05.2016)
37. [https://tr.wikipedia.org/wiki/Roy\\_Lichtenstein](https://tr.wikipedia.org/wiki/Roy_Lichtenstein) (25.05.2016).
38. <http://www.esgazete.com/gundem/turkiyenin-alkisladigi-o-cocuk-konustu-h33339.html> (24.04.2015)



# HARRAN HARABELERİNİN GİRİŞ ÜCRETİ ve EKONOMİK DEĞERİNİN TAHMİNLENMESİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA<sup>1</sup>

A STUDY ON THE ESTIMATION OF ENTRANCE FEE AND ECONOMIC VALUE OF THE HARRAN RUINS

Ali Rıza MANCI<sup>2</sup>

## Öz

Bu çalışmada, Harran harabelerini ziyaret eden yabancı turistlerin giriş ücreti ödeme isteklilikleri ve bu ücretten yola çıkılarak, harabelerin yıllık ekonomik değerinin tahmini olarak belirlenmesi amaçlandı. Çalışmanın ana materyalini kolayda örnekleme yöntemiyle seçilen yabancı turistlerle yapılan 338 adet anket oluşturdu. Çalışmada, koşullu değerlendirme yöntemi kullanılarak oluşturulan Probit modeli kullanıldı. Anket formunun özelliği sebebiyle, Dışa vurulmuş maksimum ödeme istekliliği miktarını belirlemede ise iki aşamalı sıradan en küçük kareler yöntemi (2SLS) kullanıldı. Şanlıurfa'ya gelen yabancı ziyaretçilerin ödeme istekliliğine etki eden faktörler: yaş, cinsiyet, ziyaret maliyeti, ziyaret sıklığı, teklif fiyatı, cinsiyet, medeni durum ve nereden geldikleri en çok olabilirlik yöntemi kullanılarak ortaya çıkarılmaya çalışıldı. Sonuç olarak, Probit modeline göre, ziyaretçiler Harran Harabelerine ortalama ödeme istekliliği 27\$, 2SLS modeli yardımıyla açığa çıkarılmış ödeme istekliliği miktarı ise 28.94\$ olarak tespit edildi. Ayrıca, Probit modeli kullanılarak elde edilen sonuca göre, Harran'a atfedilen ekonomik değer 125,900 \$/yıl, 2SLS model sonucuna göre ise, yıllık ortalama faydası 1,206,798 \$/yıl olarak tahmin edildi.

**Anahtar Kelimeler:** Ödeme istekliliği, probit model, 2SLS model, tarihi alan, kültürel miras, Harran, Şanlıurfa

## Abstract

In this study, willingness to pay the entrance fee for the ruins of Harran according to visiting foreign tourists point of view and on the basis of this charge was to determine an estimated annual economic value. The main materials were interviewed with foreign tourists who were selected by convenience sampling method. The numbers of respondents were calculated as 338. Contingent valuation method was conducted on the probit model. Because of the type of question in the survey, to determine the amount of the stated maximum willingness to pay, two-stage ordinary least square method (2SLS) was conducted. Factors that affecting the willingness to pay of foreign visitors were age, gender, visit costs, frequency of visits, bid price, marital status and where they came from has been analysed using the maximum likelihood method. As a result, according to the visitors' probit model results, the average willingness to pay for Harran Ruins was estimated as \$27, the amount of stated willingness to pay by using the 2SLS model was estimated as \$28.94. In addition, the economic value attributed to Harran was estimated as \$1,125,900/year, \$1,206,798 economic value was estimated according to the results of 2SLS model for this place.

**Keywords:** Willingness to pay, probit Model, 2SLS model, historical monument, cultural heritage, Harran, Sanliurfa

<sup>1</sup> Bu çalışma doktora tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Harran Üniversitesi, Turizm ve Otel İşletmeciliği Yüksekokulu, Seyahat İşletmeciliği Bölümü,  
armanci@harran.edu.tr

## 1. GİRİŞ

Son yıllarda küreselleşme ile birlikte uluslar arası mal, hizmet ve sermaye dolaşımı kolaylaşmıştır. Bunun yanı sıra insan ve kültür hareketliliği de büyük boyutlara ulaşmıştır. Böylece turizm dünya ekonomilerinin önemli bir sektörü haline gelmiştir(Çımat ve Bahar, 2003). Gelişmekte olan ekonomiler turizm gelirleriyle kalkınmalarını sağlayacakları bilincine sahip olmuşlardır. Bu alanda mevcut potansiyellerinin farkına varmışlardır. Ulusal ekonomilerin ve uluslar arası ticaretin gelişmesinde, sosyal ve kültürel alanda uluslar arası iyi niyet ve anlayışın yerleşmesinde turizmin oynadığı rol, ulusların bu sektöre büyük önem vermelerini zorunlu kılmış ve bu konudaki kalkınma yarışını hızlandırmıştır(Çeken, 2008).

Bu bağlamda, ülkelerin sahip oldukları kültürel ve tarihi alanların korunarak değerlendirilmesi gerektiği düşüncesi hem yerel halk hem de kamu otoriteleri tarafından kabul görmüştür. Bu çerçevede, ilgili alanların turizm sektörüne kazandırılması, mevcut kullanımlarının artırılması ve sürdürülebilirliğinin sağlanması için çalışmalar ivme kazanmıştır. Bunlar arasında birçok ulusal ve uluslar arası bilimsel araştırmalar sıralanabilir (Santagata ve Signorello, 2000; Sanz vd., 2003; Bedate vd., 2004; Salazar ve Marques, 2005; Ruijgrok, 2006; Kim vd., 2007; Kinghorn ve Willis, 2008; Montenegro vd., 2009; Choi vd., 2010; Zengin, 2010; Baez ve Herrero, 2011; Barrio vd., 2012; Gomes vd., 2013; Özdemir, 2013).

Araştırma alanı olarak seçilen Şanlıurfa, geçmişi milattan önceye dayanan kültür ve medeniyetlerin bulunduğu tarihi ipek yolu üzerinde dünyanın en eski yerleşim yerlerinden birisidir. Buna rağmen, dünya çapında istenilen oranda ilgi çekmemektedir. Bunun sebepleri arasında tanıtım eksikliğinin ve ziyaretçilere yeterli altyapı olanakların tanınmaması olarak söz edile gelmiştir. Tarihi eserlerimiz atıl kapasite ile çalışmaktadır.

Şanlıurfa, sahip olduğu tarihi alanlar bakımından açık hava müzesi görünümüne sahip olduğu uzmanlar tarafından belirtilmektedir. Bu tarihi alanların, turizme kazandırıp sürdürülebilirliği sağladığı takdirde büyük bir turizm potansiyeli ortaya çıkarılmış olacaktır. Buna bağlı olarak, ilgili yerlerin korunması ve gelecek kuşaklara kültürel miras olarak aktarılması için ekonomik değerinin ortaya çıkarılması gerekmektedir. Yani bu alanların korunması ve sürdürülebilirliğinin sağlanması buralara atfedilen değerini ortaya çıkarılmasıyla mümkündür.

Bu çalışmanın amacı, Şanlıurfa kentinde bulunan Harran Harabeleri'nin ödeme istekliliği yöntemi kullanılarak giriş ücreti ve buna bağlı olarak ekonomik değerinin tespit edilmeye çalışılmasıdır. Bu çalışma ile belirlenen giriş ücreti sayesinde ilgili tarihi eser, gelir getirici faaliyetlere konu olacak ve sürdürülebilirliği sağlanmış olacaktır. Ayrıca, bu alanda ve bu bölgede çalışmaların sınırlı sayıda oluşu sebebiyle ileriki çalışmalara ışık tutması bakımından önemli sayılabilir. Keza çok sayıda tarihi ve kültürel değerlere sahip olan benzer yerlerin aynı yöntemler kullanılarak ekonomik değeri belirlenebilir.

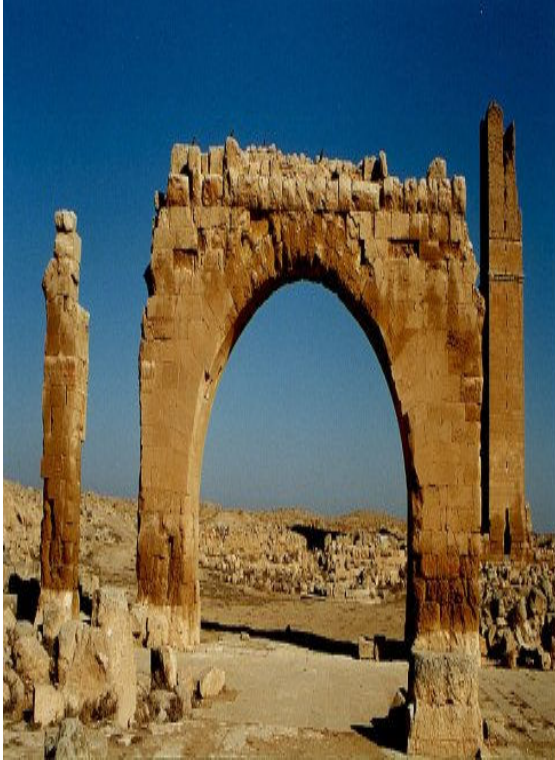
## 2. MATERYAL VE YÖNTEM

### 2.1. Çalışma Alanı Hakkında Bilgiler

Harran kadim bir yerleşim yeri olarak Keldani, Babil, Akad, Asur, Sümer, Bizans, Roma ve İslam medeniyetlerine ev sahipliği yapmıştır. İsmi "Yolların kesiştiği kavşak" olan "haran-u" kelimesinden almakta olup, Har sıcak ve ateş kelimelerini çağrıştırmaktadır. Şanlıurfa merkezinin takriben 40 km güneyinde yoğun tarımsal faaliyetlerin icra edildiği bir ovardır. Harran harabeleri; Harran kalesi, antik Soğmatar, kentsel sit alanı ilan edilen kerpiçten yapılmış konik Harran kubbe evleri(resim 2) Harran höyüğü, Ulu Camii, Han-El Bağrur Kervansarayı ve eski Harran Üniversitesini(resim 1) içinde barındıran kültürel, sanatsal ve

turistik yapılar, eserler ve yerleşimler olarak tanınmaktadır. Hali hazırda birçok yerli ve yabancı turistlerin uğrak yeridir. Harran'ın kırsal turizm potansiyeli de varlığını hissettirmektedir. Burada, doğa ile baş başa bir tür çiftlik yaşantısı(koyun sağma, deve gezisi, yöresel kıyafetler, yöresel yiyecek-içecek yapımı, konik evlerde misafir olma, pamuk toplama eğlencesi, yöre halkıyla iletişim, sürü gütmeye, ekim veya hasat faaliyetleri, tarla sulama ve Arap atı gezintisi vb.) yaşanabilmektedir.

Peygamberlerin atası olarak kabul edilen Hz. İbrahim'in burada yaşadığı, kavmi olan Sabii'leri (yıldız ve Ay'a tapan bir putperest topluluk) tevhit inancına davet ettiği, tepki ile karşılaştığı ve ateşe atıldığı, bunun üzerine Kur'an'da geçen "Ey ateş İbrahim'in üzerine serin ve selamet ol" ayeti (Enbiya 21/69) ile sabit olan Balıklıgöl, oldukça ziyaretçisi olan odunların balık, ateşin ise serin su olduğuna inanılan bir bölgedir. Harran hakkında yazılmış birçok eser mevcuttur. Ayrıca arkeologların da yoğun ilgisiyle karşılaşılmaktadır. Bu bölgede, tarihin yeniden yazılmasına ilham olabilecek meşhur Göbeklitepe, Nevalı Çori, Urfa kalesi, amazon kraliçelerinin resmedildiği Zeugma'dan da eski ve kendine has özellikleri bulunan antik mozaikler(Şanlıurfa müzesinde sergilenmektedir), Balıklıgöl, eski kilise ve camiler, geleneksel taş (nehit) Urfa evleri gibi özellikli ve önemli yüzlerce insan yapımı veya doğal eserler bulunmaktadır.



Resim 1: Harran harabeleri kalıntıları



Resim 2: Harran kubbe evleri Kaynak: urfakultur.gov.tr

## 2.2. Örnekleme ve Veri Toplamada Kullanılan Yöntem

Araştırma alanını Şanlıurfa'da bulunan Harran Harabeleri oluşturmaktadır. Araştırma materyali, birincil ve ikincil veri kaynaklarından toplanmıştır. Kenti ziyaret eden yabancı turistlerle yüz yüze anket yapılarak elde edilen bilgiler araştırmanın birincil verilerini oluşturmaktadır. Bu çalışmada; Şanlıurfa valiliği il kültür turizm müdürlüğünden temin edilen istatistikî veriler ve bu konuda yapılan lisansüstü tezlerden ve yayınlardan, kongre bildirilerinden vb. ikincil veri olarak yararlanılmıştır. Araştırma evreninde yer alan 41,700

kişinin tamamının kimler olduğuna dair bir liste elimizde mevcut değildir. Dolayısıyla yansız ve tarafsız bir örneklem elde edilemeyecektir. Bu sebepten, araştırmada kullanılan örnekleme yöntemi olasılıksız (tesadüfi olmayan) örnekleme yöntemlerinden kolayda örnekleme yöntemi olarak belirlenmiştir. Örneklem hacmi aşağıdaki formül yardımıyla bulunmuştur.

$$n = \frac{Nt^2pq}{d^2(N-1)+t^2pq} \quad (\text{Yamane, 2006})$$

Formülde; n: Örneklem hacmini, N = Ana kitledeki birim sayısını, Ana kitledeki birim sayısı Şanlıurfa'da konaklayan yabancı turist sayısı il kültür turizm verilerine göre 41,700 olarak tespit edilmiştir([www.urfakultur.gov.tr](http://www.urfakultur.gov.tr), 07.03.2016). t: Örneklem büyüklüğü 30'dan fazla olduğu için z değeri alınacaktır. Z tablo değeri %99 güven aralığında 2.58 olarak alınmıştır. p: Ziyaretçilerin tarihi yerleri ziyaret etme olasılığı 0,5 q: Ziyaretçilerin tarihi yerleri ziyaret etmeme olasılığı 1-p: 0,5; d: Daha fazla anket sayısına ulaşmak için %10 olabilecek hata payı %7'ye düşürülmüştür. Bundan dolayı d değeri 0,07 olarak alınmıştır. Yukarıdaki formülde değerler yerine konulduğunda 338 adet anket yapılmasının uygun olacağı sonucuna varılmıştır.

### 2.3. Verilerin Analizinde Kullanılan Yöntem

Araştırma kapsamında elde edilen veriler sorulacak sorulara göre genel bir kodlama planı yapılmış ve Excel ortamına aktarılmıştır. Değişkenlerle ilgili ekonometrik model kurulmuş ve LIMDEP(Limited Dependent, kısıtlı bağımlı değişken probit ve logit modellerinin analizinde kullanılan bir ekonometrik paket program) kullanılarak verilerin analizi yapılmıştır.

Doğal kaynakların ekonomik değerinin belirlenmesi için birçok değerlendirme yöntemleri kullanılmaktadır. Bunları dolaylı ve doğrudan yöntemler olarak sınıflandırabiliriz. Dolaylı yöntemler arasında seyahat maliyeti yöntemi ve hedonik fiyatlandırma yöntemini sayabiliriz(Kuyucuklu, 1998).

SMY(Seyahat maliyet yöntemi) talep tahmin yöntemlerinden birisi olan Gravite(Cazibe) Modeli'nden geliştirilmiştir ve ilk kez 1930'lu yıllarda H. Hotelling tarafından milli parkların değerlendirilmesinde bir araç olarak önerilmiştir(Ortaçşme ve ark., 1997).

Dolaylı ölçüm tekniklerinden biri olan HFM(Hedonik Fiyat Modeli), farklı özellik demetlerine sahip olan mallar olarak ifade edilen, homojen olmayan, yani heterojen olan mallar için geliştirilmiştir. HFM' nin temelleri ilk olarak G. C. Haas(1922) tarafından atılmıştır. Heterojen mal tanımına göre konut, araba, bilgisayar, cep telefonu gibi malların tek bir fiyatı olmamakta, bunlara eklenen her bir özellik, malın fiyatı değişmektedir. İktisat biliminden de bilindiği gibi, bireyler ödemeye gönüllülük düzeylerini arttırırken, aslında faydalarını maksimize edecek tercihlerde bulunurlar. Tüketici teorisine dayanan bu konu HFM'nin de zeminini oluşturmaktadır(Arıkan, 2008).

Bu çalışmada kullanılan koşullu değerlendirme yöntemi ise temelde bir anket yöntemi olup; gerekli veriler araştırmaya konu olan çevresel kaynağı kullanan veya kullanmayan bir grup insanla yapılan anket sonucu elde edilmektedir(Gürlük ve Rehber, 2009). Koşullu değerlendirme yöntemi esasta şu basit varsayıma dayanır: “Şayet insanların, çevre ile ilgili bir özellik için, ödemek istedikleri miktarı öğrenmek istiyorsan, en kestirme yoldan bunu, onlara sorabilirsin”(Özsabuncuoğlu ve Uygur, 2005).

Bu yöntemde, piyasada alınıp satılmayan herhangi bir çevresel mal veya hizmet için farazi bir piyasa oluşturularak, bir senaryo halinde insanlara sunulmaktadır. Böylece,

insanların bu mal veya hizmetin tüketilmesinden elde ettikleri fayda karşılığında ne kadar ücret ödemek istedikleri öğrenilmektedir(Carson, 2000).

Geliştirilen senaryo ile elde edilen ödeme istekliliği ya da eğilimi ÖDE(Willingness to Pay WTP) değerleri, ekonomik anlamda kişilerin yaptığı özverinin bir ölçüsü olmaktadır. Bu, aynı zamanda bireyin gelirinin bir kısmından vazgeçebilmesi anlamına gelmektedir. İnsanların bireysel ÖDE, bu yöntemin temel verisi olmaktadır. KDY(Koşullu Değerlendirme Yöntemi) uygulanması beş safhada olmaktadır. Bunlar; kuramsal bir pazar(piyasa) oluşturulması, verilerin toplanması, ortalama ÖDE değerinin belirlenmesi, ÖDE değer fonksiyonunun tahmin edilmesi ve toplam değerlerin hesaplanması aşamalarıdır(Kaya, 2011).

Aşamaların ilk adımı kurumsal pazar oluşturulmasıdır. Burada, parasal değeri tahmin edilmek istenen mal veya hizmet için, varsayımsal bir piyasa oluşturulmaktadır. Bu senaryoda, hâlihazırda zorunlu olarak bir bedel alınmayan söz konusu mal veya hizmet için bireylerin bedel ödeme nedeni ortaya konmaktadır. Bu amaçla, deneklere iki temel form sunulmaktadır. Bunlar; kazanılacak bir rahatlık için ne kadar bir ücret ödemek isteyecekleri(ÖDE) miktardan oluşmaktadır(Khalid, 2008).

Ekonometrik çalışmalarda bağımlı değişkenin nitel olması durumunda Sınırlı Bağımlı Değişken Regresyon Modelleri kullanılmaktadır. İki durumu gösteren bağımlı değişken bir olayın olma ya da olmama durumunu ifade etmektedir. Olayın olma durumunda bağımlı değişken "1", olmama durumunda ise "0" değerini almaktadır(Gujarati, 2006).

Çalışmamızda ziyaretçilerden koşullu değerlendirme yöntemiyle oluşturulmuş senaryoda teklif edilen giriş fiyatına evet-hayır türünden bir tercih veya karar belirtmeleri istenmektedir. Bu nedenle bu tür modeller binary-choice models(ikili tercih modelleri) olarak adlandırılmaktadır. Bu tip modellerin tahmininde üç yöntem kullanılmaktadır. Bunlar, Doğrusal Olasılık Modeli, Logit Modeli ve Probit Modelidir(Kutlar, 2005).

İkili tercih modellerinden en basit olanı (DOM) Doğrusal Olasılık Modelidir. Buna göre bir karar biriminin belli bir tercihi yapma olasılığını onun sahip olduğu özelliklerini katsayılar itibariyle doğrusal bir fonksiyonu varsayan DOM'da bağımlı değişkenin koşullu beklenen değeri, bağımsız değişken değerleri veri iken olayın gerçekleşmesinin koşullu olasılığıdır. Bilinen en küçük kareler yöntemi ile kolayca tahmin edilmesine karşılık, DOM hata teriminin normal dağılması ve değişen varyanslı olması, belirlilik katsayısı R<sup>2</sup> nin genellikle küçük çıkması, olasılıkların (P<sub>i</sub>)X<sub>i</sub> nin doğrusal bir fonksiyonu olması ve 0-1 aralığının dışına düşebilmesi (Özer, 2004) sorunlarından dolayı Probit modelinin çalışmamızda kullanılması tercih edilecektir. Aslında Logit ve Probit modelleri ise büyük benzerlikler göstermektedir. Bir modelde elde edilen katsayılar belirli bir sabit sayı ile çarpılması veya bölünmesi sonucunda diğer modele ait parametreler rahat bir şekilde elde edilmektedir(Eren ve ark., 2008).

Çalışmamızda kullandığımız anket formunun özelliğinden dolayı 3 adet model(Sevüktekin, 2000). öngörülmüştür. 1. modelde teklif fiyatlarımıza karşı ortalama ödeme istekliliğini ölçmek için probit regresyon modeli kullanılacaktır. Sınırlı bağımlı değişken modellerinde ziyaretçilere teklif edilen miktarı kabul etme veya etmeme durumunun gözlenmeyen bir fayda indeksine örneğin I<sub>i</sub>'ye bağlı olduğu farz edilir. Bu gözlenmeyen fayda indeksi bir takım X gibi bağımsız değişken setine bağlıdır ve fayda indeksinin sıfırdan pozitif değerler alması ölçüsünde teklif edilen fiyatlara pozitif cevap verilme olayın olma ihtimali artmaktadır(Gujarati, 2006). Bu I<sub>i</sub>, indeksi,

$$I_i = X_i\beta + \varepsilon_i$$

$$X_i\beta = \beta_0 + \beta_1 \text{Cinsiyet} + \beta_2 \text{Mdurum} + \beta_3 \text{Eğitim} + \beta_4 \text{Yaş} + \beta_5 \text{Avrupalı} + \beta_6 \text{Avustralyalı} + \beta_7 \text{Amerikalı} + \beta_8 \text{Çsayısı} + \beta_9 \text{Tekgrp} + \beta_{10} \text{ZMaliyet} + \beta_{11} \text{Zsıklığı} + \beta_{12} \text{Algılama} + \beta_{13} \text{Tekfiyat}$$

şeklinde ifade edilmektedir. Bu indeks değeri örnek olup, modele uygun bulunduğu ek değişkenler eklenecektir. Değişkenlere ait betimleyici istatistik Çizelge 2.1’de verilmiştir. Harran harabeleri için ödeme istekliliği, teklif edilen parasal miktarı kabul etme veya etmeme doğrultusunda iki yanıt kategorisine ayrılmıştır. Teklif miktarına evet diyenler 1, hayır diyenler ise 0 ile kodlanacak.

Çizelge 2.1 Değişkenlere ait betimleyici istatistik

Değişkenler	Betimleyici terimler	Birimler
Cinsiyet	Ziyaretçilerin Cinsiyeti	Erkek ise 1, bayan ise 0
Emekli	Ziyaretçinin Halen Çalışıp Çalışmadığı	Emekli ise 1, değilse 0
Medeni durum	Ziyaretçilerin Medeni Durumu	Evli ise 1, değil ise 0
Yaş	Ziyaretçilerin Yaşı	Yıl
Eğitim	Ziyaretçilerin Eğitim Durumu	Yıl
Uzaklık	Ziyaretçilerin Hangi Uzaktan Geldikleri	Avrupa ise 1, değilse 0
Birey sayısı	Hanede Yaşayan Birey Sayısı	Sayı
Çocuk sayısı	Hanedeki Çocuk Sayısı	Sayı
Tek başına veya gurup	Ziyaretin tek başına mı yoksa gurup olarak gerçekleştirildiği	Tek başına 1, Grup 0
Ziyaret sebebi	Hangi gerekçe ile ziyaret gerçekleşti	Tatil ise 1, tarihi ve kültürel ise 0
Gelir	Ziyaretçilerin Aylık Gelirleri	USD
Teklif fiyatı	Ziyaretçilere Teklif Edilen Fiyat	USD
Harcama	Ziyaretçinin ortalama yıllık seyahat masrafı	USD
Ziyaret sıklığı	Ziyaretçinin bölgeyi ziyaret sıklığı	Sık sık ise 1, değilse 0
Geliş aracı	Ziyaretçinin hangi ulaşım aracıyla ziyareti gerçekleştirdiği	Uçak ise 1, diğer 0
Algılama	Likert Sistemi ile Tarihsel Alanları Algılama Derecesi	İndeks

Çalışmamızda kullanılan yukarıdaki modelde ele alınan bağımsız (açıklayıcı) değişkenlerin açıklanan bağımlı değişken ödeme istekliliğiyle ne tür bir ilişkide olduğu katsayılar itibariyle şu şekilde açıklanabilir. Kuramsal olarak koşullu değerlendirme modelimizde;

**Cinsiyet:** Koşullu değerlendirme analizlerinde erkek ziyaretçilerin ödeme istekliliğinin kadın ziyaretçilere göre daha fazla olması;

**Emekli:** Ziyaretçilerin emekli olması durumunda gelirlerinde bir azalma olacağından daha az ödemeye yönelmeleri;

**Medeni Durum:** Evli ziyaretçinin bekâr ziyaretçilere göre ödemeye daha fazla istekli olacakları;

**Eğitim Seviyesi:** Eğitim seviyesi arttıkça ödeme istekliliğinin de artacağı;

**Yaş:** Yaş arttıkça ödeme istekliliğinin azalması;

**Uzaklık:** Ziyaretçinin Avrupa dışından bir yerden gelmesi yani Amerika veya Uzakdoğu’dan gelmesi durumunda daha fazla ödeme isteğinde bulunacağı;

Birey Sayısı: Ailedeki birey sayısı ile ödeme istekliliğinin doğru orantılı olacağı;

Ziyaret Sayısı: Ziyaretçinin yılda kaç seyahat yaptığı ödeme istekliliğini arttıracaktır;

Tek başına: Grup olarak gerçekleşen ziyaretlerde ödeme eğiliminin artacağı;

Ziyaret sebebi: Tarihi, dini ve kültürel sebeplerle ziyaret edenlerin ödeme eğiliminin daha güçlü olacağı;

Gelir: Aynı şekilde gelir artınca ödeme istekliliğinin de artacağı;

Teklif fiyatı: Teklif edilen fiyatla ödeme istekliliğinin ters orantılı olacağı;

Harcama: Ziyaretçinin yıllık ortalama seyahat harcamalarının yüksek oluşu ödeme istekliliğini olumlu yönde etkileyeceği;

Ziyaret sıklığı: Ziyaret sıklığı çok olan turist daha fazla ödemeye istekli olacaktır;

Geliş aracı: Uçakla gelen ziyaretçinin ödeme eğiliminin artacağı;

Algılama: Likert sistemi ile elde edilen tarihsel alanları algılama derecesi yükseldikçe ödeme istekliliğinin de artacağı beklenmektedir.

Her bağımlı değişken için  $I_i$ 'nin belli bir değerinden (kritik veya başlangıç değeri) itibaren söz konusu olayın yani teklif miktarına evet deme durumu ortaya çıkmaktadır. Başlangıç değeri  $I_i^*$  ile ifade edecek olursak;  $I_i$  değeri ancak  $I_i^*$  değerini aştığında teklif edilen miktara evet deme olasılığı gerçekleşecek aksi halde gerçekleşemeyecektir.  $I_i^*$  başlangıç değeri de  $I_i$  gibi gözlenmemekle beraber, normal dağılım fonksiyonundan aynı ortalama ve varyanslı dağıldığı farzedilerek  $I_i$  değerleri ile  $\beta$  parametreleri tahmin edilmektedir. Normal dağılım varsayımıyla  $I_i^*$ 'nin  $I_i$ 'den küçük veya eşit olma ihtimali standartlaştırılmış normal kümülatif (birikimli) dağılım fonksiyonu ile hesaplanabilir.

$$P_i = \Pr(Y_i = 1) = \Pr(I_i^* \leq I_i) \\ = F(I_i) = \frac{1}{\sqrt{2\pi}} \int_{-\infty}^{I_i} e^{-\frac{t^2}{2}} dt = \frac{1}{\sqrt{2\pi}} \int_{-\infty}^{x'\beta} e^{-\frac{t^2}{2}} dt = \Phi(x'\beta)$$

Burada  $t$  standartlaştırılmış normal değişkendir. Yani  $t \sim N(0, 1)$ 'dir.  $P_i$  teklif edilen miktarı kabul etme olasılığını ifade etmekte  $Y_i$  ise durumun olup olmama durumunu göstermektedir (Gujarati, 2006). Ayrıca  $\Phi(x'\beta)$  olayın meydana gelme olasılığını yani kümülatif normal dağılımı,  $1 - \Phi(x'\beta)$  olayın meydana gelmeme olasılığını ifade etmektedir.

Bu durumda çalışmamızda yukarıda andığımız Probit modeline ilişkin parametreleri tahmin etmek için En Çok Olabilirlik (MLM: Maksimum Likelihood Method) Yöntemi kullanılacaktır. Probit modeli doğrusal model olmadığından dolayı MLM ve logaritmali MLM yöntemleri aşağıdaki şekilde ifade edilmektedir:

Yukarıdaki lnL modelinin azamileştirilmesi ile ilgili probit modeline ait katsayılar elde edilmektedir. Çalışmamızda oluşturduğumuz anket formunda bulunan soru tipi özelliğine göre ise dışa vurulmuş maksimum ödeme istekliliği miktarını (stated willingness to pay) ise İki Aşamalı Sıradan Ek Küçük Kareler Yöntemi (Two-Stage Least Squares, 2SLS) tercih edildi.

$$L = \prod_{i=1}^n P_i^{y_i} (1 - P_i)^{1-y_i} \\ \ln L = \sum_{i=1}^{y_i} y_i \ln P_i + \sum_{i=1}^{1-y_i} (1 - y_i) \ln (1 - P_i)$$



### 3. ARAŞTIRMA BULGULARI VE TARTIŞMA

Çizelge 3’de modelde kullanılan değişkenler ve açıklayıcı istatistikî özetler verilmiştir. Ayrıca değişkenlerin tanımları, birimleri, ortalamaları ve standart hataları yer almaktadır. Modelde kullanılan gözlem sayısı 338’dir.

Çizelge 3.1. Modelde kullanılan değişkenler, tanımlar, birimler, ortalama ve standart hata

Değişkenler	Tanımlar	Birimler	Ortalama	Standart Hata
Cinsiyet	Ziyaretçinin Cinsiyeti	Erkek ise 1, Bayan ise 0	0.53	0.49
Medeni durum	Ziyaretçinin Medeni Durumu	Evli ise 1, Değil ise 0	0.49	0.50
Eğitim	Ziyaretçinin Eğitim Durumu	Üniversite ise 1, değilse 0	4.11	0.82
Yaş	Ziyaretçinin Yaşı	Yıl	41.92	16.13
Avrupalı	Ziyaretçinin Nereden Geldiği	Avrupalı ise 1, değilse 0	0.60	0.48
Avustralyalı	Ziyaretçinin Nereden Geldiği	Avustralyalı ise 1, değilse 0	0.13	0.33
Amerikalı	Ziyaretçinin Nereden Geldiği	Amerikalı ise 1, değilse 0	0.15	0.36
Çocuk sayısı	Ziyaretçilerin Çocuk sayısı	Sayı	0.82	1.12
Tek başına veya gurup	Ziyaretçinin Geliş Şekli	Tek başına ise 1, değil ise 0	0.21	0.41
Ziyaret maliyeti	Ziyaretçinin Ödediği Maliyet	Doğal Logaritma	6.41	1.08
Ziyaret sıklığı	Ziyaret sıklığı	Sık ziyaretçi ise 1, Değilse 0	0.20	0.40
Algılama	Likert sistemi ile oluşturulan tarihi alanlara verilen önem derecesi	İndeks	66.26	5.34
Emekli Gelir	Emekli Ziyaretçilerin Geliri	Dolar	453.31	1469.44
Teklif fiyatı	Teklif Edilen Fiyat	Dolar	27.16	13.68

Ziyaretçilere ortalama teklif edilen fiyat 27\$’dır. Teklif fiyatlarımız en az 5\$ ile en fazla 60\$ arasındadır. Yani ziyaretçilere 5\$ dan başlayarak buçuklu fiyat teklif edilmiştir. Bu teklif fiyatları her anket için rastgele(tombala usulü) ile belirlenmiştir. Seçilen teklif fiyatı tekrar torbaya konularak torbadaki teklif fiyatlarının çekilme şanslarının eşitliği sağlanmıştır. Teoriye uygun ekonometri modellerden Probit ve 2SLS verilere uygulanılmıştır.

Ziyaretçilerin %53’ü erkek geri kalanı ise (%47) bayandır. Yabancı ziyaretçilerin %49’u evli olup, %41’i üniversite ve daha yukarı eğitimlidir. Ziyaretçilerin ortalama yaşı 42’dir. %60 oranında ziyaretçi Avrupa’nın çeşitli ülkelerinden gelmesine rağmen, Avustralya ve Amerika’dan gelenlerin oranı ise sırasıyla %13 ve %15 civarındadır. Bu durum beklentilerimizle uyusmaktadır: uzaklık artıkça ekonomik yük artacağından uzak bölgelerden

ülkemize ziyaretçi sayısı, yakın olan ülkelerden daha da düşük olması beklenilmektedir. Ziyaretçilerin ortalama çocuk sayısı 0.82'dir. Ziyaretçilerin yaklaşık %21'i tek başına bölgemize gelmesine karşın, geriye kalanları ise topluca (aile, arkadaş veya firma aracılığı) seyahat etmeyi tercih etmişlerdir. Bölgemizi sıklıkla ziyaret edenlerin oranı %20 olup, emekli ziyaretçilerin ortalama geliri 453\$'dır.

Çizelge 3.2. Maksimum olasılıkla çözümlenen probit modelinin katsayıları

Değişkenler	Harran Harabeleri	
	Katsayılar	t-değeri
Sabit Terim	-0.701	-0.57
Cinsiyet	0.013	0.09
Medeni durum	0.078	0.42
Eğitim	-0.027	-0.28
Yaş	<b>-0.025<sup>***</sup></b>	-3.71
Avrupalı	-0.099	-0.39
Avustralyalı	-0.187	-0.56
Amerikalı	0.373	1.25
Çocuk sayısı	<b>0.151<sup>*</sup></b>	1.65
Tek başına veya grup	0.201	1.02
Ziyaret Maliyet	<b>0.234<sup>***</sup></b>	2.75
Ziyaret sıklığı	<b>0.710<sup>***</sup></b>	3.59
Algılama	0.020	1.38
Emekli Geliri	0.899	1.27
Teklif fiyatı	<b>-0.051<sup>***</sup></b>	-8.33
Log Olabilirlik Değeri		-178.597
Ki-Kare ( $\chi^2$ )		111.373

Not: <sup>\*</sup>, <sup>\*\*</sup> ve <sup>\*\*\*</sup>, sırasıyla, katsayıların %10, %5 ve %1 istatistikî önem derecesini göstermektedirler.

Modelde yalnızca istatistikî açıdan önemli olan değişkenler üzerinde durulmuştur. Harran harabeleri için giriş ücreti olarak teklif edilen fiyat arttıkça bu artış, ziyaretçilerin ödeme istekliliğine negatif yönde etki yapmakta ve ödeme istekliliğini beklenildiği gibi azaltmaktadır. Parametre katsayısı istatistikî açıdan önemlidir ( $P \leq 0.01$ ). Sonuçlar önsel sezgilerle uyumaktadır. Talep modelinde olduğu gibi fiyatın artmasına karşın, ödeme istekliliği (satın alma arzusu) düşmektedir.

Ziyaretçilerin yaşı arttıkça genelde ödeme istekliliği olasılığı düşmekte ve bu negatif etki Harran Harabeleri için istatistikî açıdan önemli bulunmuştur (t-değeri -3.71). Yaş'ın negatif etkisi beklenen bir durum olup, insanlar yaşlandıkça bedensel zorlukların ve ileriye dönük beklentilerin beraberinde getirdiği olumsuzluklar, tarihi eserlere atfedilen değeri düşürmektedir. Ziyaretçilerin sahip oldukları çocuk sayısı arttıkça daha fazla ödeme arzusunda buldukları gözlemlenmiş ve bu durum Harran Harabeleri için istatistikî açıdan önemli

bulunmuştur (t-değeri 1.65). Ziyaret maliyeti ile ödeme istekliliği arasında yine pozitif bir ilişki olması, ziyaret maliyeti ziyaretçilerin gelirlerini yansıtmaması bakımından bu tür ilişki beklenen bir durumu yansıtmaktadır. Diğer bir ifade ile kişilerin harcanabilir gelirleri arttıkça tarihi değerlere atfedilen değerler artmakta ve bu durum ödeme istekliliği olasılığını artırmaktadır. Buna paralel olarak ve destekler mahiyetinde emekli ziyaretçilerin gelirleri arttıkça ödeme istekliliği olasılığı artmakta, fakat bu artış istatistikî açıdan önemli bulunmamıştır. Yine ziyaret sıklığı arttıkça ödeme istekliliği artmakta ve elde edilen katsayılar istatistikî açıdan önem arz etmektedir ( $P \leq 0.01$ ). Şanlıurfa ilimize sürekli seyahat edenlerin bu tarihi eserlerin genel dokusunun korunmasında kendi gelirlerinde önemli fedakârlık yapacaklarını göstermektedir. Modelin genel durumuna bakıldığında, dışsal değişkenlerin tümü eş anlolu olarak ödeme istekliliği olasılığındaki değişkenliği istatistiksel açıdan kayda değer bir katkı yaptıkları gözlemlenmiştir (ki-kare istatistiği). Dolayısıyla, probit modelinde kullanılan değişkenlerin ödeme istekliliği olasılığını açıklayabilme gücünü gösterdikleri gözlemlenmiştir.

Çizelge 3.3. Maksimum olabirirliklikte çözümlenen probit ve2SLS katsayıları (t değerleri)

<b>Değişkenler</b>	<b>Probit</b>	<b>2SLS</b>
Sabit Terim	-0.662 (0.76)	<b>59.294**</b> (2.35)
Cinsiyet	0.175 (1.06)	<b>7.939*</b> (1.73)
Bekâr	-0.521 (-1.34)	<b>-18.773*</b> (-1.72)
Evli	-0.023 (-0.06)	-3.563 (-0.35)
Yüksek Lisans	0.004 (0.02)	-5.027 (-0.66)
Avrupalı	<b>0.552**</b> (-2.07)	<b>-17.763**</b> (-2.23)
Avustralyalı	<b>-0.644*</b> (-1.84)	<b>-20.840**</b> (-2.06)
Amerikalı	-0.264 (-0.84)	-7.531 (-0.83)

Emekli	0.332 (1.22)	11.435 (1.51)
Tek başına seyahat	0.116 (0.53)	2.796 (0.46)
İş seyahati	0.366 (1.11)	14.659 (1.57)
Yaş	<b>-0.018**</b> (-2.16)	<b>-0.526**</b> (-2.22)
Seyahat maliyeti	0.122 (1.20)	2.328 (0.84)
Teklif fiyatları	<b>-0.015***</b> (-6.47)	<b>32.80**</b>
Log Olabilirlik değeri	-168.46311	(2.57)
Ki-Kare ( $\chi^2$ )		
	<b>78.6934***</b>	

Not: \*\*, \* ve \*\*\*, sırasıyla, katsayıların %10, %5 ve %1 istatistikî önem derecesidir.

Harran harabeleri için 2SLS modeli analiz edilmiştir. İstatistikî açıdan önemli olan değişkenler üzerinde durulmuştur. Buna göre; cinsiyet değişkeni Harran Harabelerinin ödeme istekliliği miktarını pozitif yönde etkilemiş, diğer bir ifade ile erkekler bayanlara göre daha fazla ödemede bulunmak istemektedirler. Erkek ile bayan arasındaki ödeme miktarı farkı yaklaşık 8 dolar bulunmuştur. Bekârlar dul olanlara göre daha az ödeme istekliliği miktarında bulunmak istemektedirler ve bu miktar yaklaşık olarak 19 dolar civarında tahmin edilmiştir.

Turistlerin eğitim seviyesi artıça vurgulanan ödeme istekliliği miktarı da artmakta fakat birim katsayılar istatistikî açıdan önemli bulunmamıştır. Diğer taraftan turistlerin hem ödeme arzusu olasılıkları hem de vurgulanan ödeme istekliliği miktarı yerleşim yerleri bakımından büyük değişkenlik sergilemiştir. Avrupalı ve Avustralyalı turistler diğer turistlere göre daha fazla ödeme arzusunda bulunmuşlardır.

Seyahati iş amaçlı gerçekleştiren turistlerin genelde ödeme istekliliği eğilimleri ile ödemek istedikleri miktarlar artmasına karşın, istatistikî açıdan bu değerler önemli bulunmamıştır. Ziyaretçilerin yaşı artıça ödeme istekliliği olasılıkları ile ödeme arzusu miktarları azalmakta; gençlerin tarihi eserlere yeni vizyonların getirilmesine ilişkin kendi gelirlerinde özveride bulunmaları beklenen bir durumu yansıtmaktadır. Tarihi eserlerin daha eğlenceli ve sosyal imkânlarla kavuşturulması beklenildiği gibi yaşlılardan ziyade gençlerin arzuladığı ve bu imkânlardan olabildiğince istifade edebileceklerini göstermektedir.

Ödeme istekliliği olasılıkları ile önerilen teklif miktarları arasında istatistikî açıdan önemli beklenen negatif bir ilişki bulunmuştur. Artan teklif miktarları karşında talep kanuna uygun olarak ödeme istekliliği olasılığı düşmekte ve bu da ziyaretçi sayısının azalmasına neden olacaktır. Fakat bu azalan ziyaretçi sayısı tarihi eserleri daha da fonksiyonel bir yapıya kavuşturmakla toplu ziyaret sayılarını artırmakla telafi edilebilir. Toplu artırma ise ulusal ve uluslar arası arenada bu gibi tarihi eserlerin tanıtımını iyi yapmak ve turistlere daha fazla sosyal imkân sağlamakla mümkün olabilecektir. Ki-Kare testlerinin yardımı ile 2SLS modelinin açıklama gücüne bakıldığında, dışsal değişkenlerin eş anlı olarak hem ödeme istekliliği olasılığını hem de açığa çıkartılmış ödeme istekliliği miktarını yeterince açıkladığı gözlemlenmiştir. Dolayısıyla bu iki bağımlı değişkende meydana gelen değişkenlik çalışmaya konu olan dışsal değişkenler yardımı ile yeterince izah edilebileceğini göstermektedir.

Çizelge 3.4. Ortalama ve açığa çıkarılmış ödeme istekliliği miktarları

	Birim Ekonomik Değer		Yıllık Ekonomik Değer	
	Probit Model	2SLS Model Sonuçları	Probit Model	2SLS Model Sonuçları
Tarihi Alan				
Harran	27	28,94	1.125.900	1.206.798

Harran Harabeleri için ortalama ve açığa çıkarılmış ödeme istekliliği miktarları sırasıyla 27 ve 28,94 dolar olarak tespit edilmiştir. Buna bağlı olarak anılan yerin probit model sonucuna göre yıllık ekonomik değeri 1,125,900 dolar/yıl olarak tespit edilmiştir. 2SLS model sonucuna göre, Harran harabelerinin 1,206,798 dolar/yıl fayda yaratacağı tahmin edilmiştir.

#### 4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Önceki kuşaklar tarafından miras olarak bırakılan somut tarihi ve kültürel yapıların ekonomiye kazandırılması ve sürdürülebilirliğinin sağlanması ziyaretçilerin buralara verdikleri kıymet sayesinde geçerlilik kazanır. Pazarı olmayan yani piyasada alınıp satılmayan kültürel mirasın ekonomik değerinin ortaya çıkarılması giriş ücretlerinin tespiti ile mümkündür. Giriş ücreti belirlenen eserin yıllık ekonomik değerinin ölçülmesi ziyaretçi sayısı ve giriş ücretinin çarpılmasıyla elde edilebilir. Bu çalışmada, Şanlıurfa'nın 40 km güneyinde bulunan Harran Harabelerinin giriş ücreti, ziyaretçilerle yapılan yüz yüze anket çalışması sonucu elde edilen verilerin ödeme istekliliği yöntemi kullanılarak analiz edilmesi sonucunda tahmin edilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla, Harran Harabelerinin daha modern, yerli ve yabancı turistlere hizmet verebilen, sosyal ve eğlence tesisleri ile donatılmış bir görünüm senaryosu altında yabancı turistlerin bu senaryodan faydalanmaları için önerilen gişe kapısı ücretleri ile ilgili ödeme isteklilikleri sorulmuş ve bu ödeme istekliliğini etkileyen faktörler 2SLS modeli ve ikili sınırlı bağımlı probit modeli yardımı ile analiz edilmiştir. Böylece, ortalama ödeme istekliliği miktarı 27\$, açığa çıkarılmış ödeme istekliliği miktarı ise \$28,94 şeklinde tahmin edildi. Buna ek olarak, probit model sonucuna göre yıllık ekonomik değer 1,125,900 \$/yıl olarak tespit edildi. 2SLS model sonucuna göre, Harran harabelerinin 1,206,798 \$/yıl fayda yaratacağı tahmin edildi.

Bunun yanı sıra, turistlerin sosyo-demografik faktörlerinin çoğunluğu ödeme istekliliği olasılığı ve ödeme miktarındaki değişkenliğe etki etmiştir. Genelde turistlerin yaşlanması ile birlikte hem ödeme arzusu olasılığı hem de ödeme miktarında düşüşler meydana gelmektedir. Aynı zamanda turistlerin cinsiyeti, bekâr veya evli olup olmadıkları ödeme arzusu olasılıkları ile ödeme miktarındaki değişmeye etki ettiği gözlemlenmiştir. Genelde turistlerin eğitim seviyelerinin artması ile hem ödeme istekliliği olasılıkları ile ödeme istekliliği miktarları artmasına karşın, bu artış istatistik açıdan önemli bulunmamıştır.

Turistlerin geldikleri coğrafi kıtalar hem olasılıkları hem de miktarı önemli ölçüde farklı düzeyde etkiledikleri gözlemlenmiştir. Asyalı turistlerin diğer kıtalarda yaşayanlara göre daha fazla ödeme istekliliği ve ödeme miktarını daha da önemsedikleri gözlemlenmiştir. Aynı şekilde emekli olan turistlerin çalışan hemcinslerine göre daha fazla ödeme miktarında bulunmak istemektedirler. Dolayısıyla, özellikle yaşlı ve emekli turistlerin tarihi eser alanlarında ilgisini çekebilecek sosyal ve eğlence amaçlı etkinliklerin artırılması gerekir. Ailesi ile birlikte seyahati gerçekleştirenlerin mali yükümlüklerinin artmasından dolayı ödeme istekliliği olasılığına ve ödeme arzusu miktarına negatif etki yapmaktadırlar, fakat diğer taraftan kendilerini sık ziyaretçi olarak tanımlayan turistlerin bu vasıflara sahip olmayanlara göre her iki ödeme tipi üzerinde pozitif etki bırakmaktadırlar. Yerel yönetimlerin özellikle bu tip insanlara daha fazla önem vererek olabildiğince sosyal imkânlardan yararlandırmayı amaçlamalıdır.

Beklenildiği gibi önerilen teklif miktarlarının artması ödeme olasılıklarını negatif yönde etkilemektedir. Diğer bir ifade ile gişe kapısı ücreti için artan teklif miktarları karşından turistler bu yeri ziyaret etme olasılığından vazgeçmektedir. Bu beklenti talep kanunu ile birebir uyumlu olmakla birlikte, yerel ve ulusal yönetimler özellikle ödeme istekliliğini pozitif yönde etkileyen turistlerin sosyo-demografik faktörlere odaklanarak azalan talep miktarını (turist sayısını) telafi edebilirler. Bunun gerçekleşmesi ise iyi bir yönetim, organizasyon, iş bölümü, tanıtıcı reklam ve broşürler vb faktörlerin eşanlı olarak ele alınarak proje ve planlama stratejilerinin oluşmasına bağlı olmaktadır.

Tarihi eserlerin bugünkü konumundan daha modern bir görüntüye kavuşturulmasında önerilen teklif miktarına evet diyen turistlerin ortalama olarak hayır diyenlere göre daha fazla ödemede bulunmak istemektedirler.

Bu tarihi eserin daha modern, hizmet üreten sosyal bir yapıya kavuşturulmasında yerel yönetimler, yıllık ekonomik harcamalarını maksimum olarak bu elde edilen değeri eşik değer olarak belirlemelidirler. Bu eşik değer üzerinde yapılan harcamalar yabancı turistler tarafından ekonomik olarak algılanmadığından yerel yönetimlerin zararına bir işlem olarak görülebilecektir. Aynı zamanda, bu atfedilen ekonomik değer tarihi eserin gişe kapısında ücret olarak veya başka kalemler altında turistlerden tahsil edilmelidir. Bu bağlamda, modern bir duruma getirilen tarihi eser hizmet kalitesi bakımından bölgeye gelir getirici bir yapı ifade edeceğinden zamanla daha da ekonomik değeri artacağı yadsınamaz.

Bu çalışmada, Harran Harabelerinin gişe kapısı ücretinin belirlenmesi amacıyla yabancı turistlerle anket uygulaması yapılmıştır. Yerli turistlerin bölgemizde bulunan tarihi alanlara yönelik ödeme isteklilikleri yabancı turistlerin 1/3'ü olarak alınacağı varsayılmıştır. Buna bağlı olarak yerli turistlerin bu alanlara atfettikleri önem başka çalışmaların konusunu oluşturabilecektir. Ayrıca bölgemizde bulunan ve bu çalışmanın kapsamı dışında bırakılan yerler örneğin Balıklıgöl vb. ilgilenen araştırmacıların yapacağı çalışmalarla (seyahat maliyeti yöntemi kullanılarak) ekonomik değerleri tespit edilebilir.

Bunlara ek olarak, konu hakkında kuramsal içeriğin çok zengin olmasına karşın, özellikle Türkiye'de tarihi alanlarla ilgili uygulama noktasında az miktarda çalışmanın olması konunun bu açıdan yetersiz kalmasına neden olmuştur. Dolayısıyla ilerleyen dönemlerde yapılacak nitel ve nicel araştırmalara, bu çalışmada kullanılan yöntemler bir ışık tutacaktır.

Sonuç olarak, Şanlıurfa'nın turizm sektörü sayesinde bölgesel kalkınmasını gerçekleştirmesi adına çeşitli öneriler maddeler halinde aşağıda sunulmuştur.

1- Turizmin arz potansiyelinin yüksek olduğu bölgemizde, yöre halkına yönelik eğitim programları düzenlenerek tarih, halkla ilişkiler, turizm, tanıtma ve yabancı dil gibi alanlarda bilgi seviyesi artırılmalıdır.

- 2- Yöresel turizm ürünlerinin ve hizmetlerinin tanıtımı yapılmalıdır.
- 3- Yabancı turistlerin bölgedeki geceleme sayısını arttırmak için turizm çeşitlendirmesi ve potansiyellerin kullanılır hale getirilmelidir.
- 4- Bölgemizin tarihi ve kültür değerlerinin envanterinin çıkarılması zorunludur.
- 5- Kültür ve turizm bakanlığının bölgemize ayırdığı bütçe arttırılmalı ve turizm yatırımlarına hız verilmelidir. Turizm sektörüyle işigal eden şirketlere çeşitli destekler verilmelidir.
- 6- Turizm arzını oluşturan önemli etkenlerden bir tanesi de temiz bir çevre bilincinin geliştirilmesidir. Bu konu bölgemiz için son derece önemli bir konudur.
- 7- Bölgemizde bulunan somut kültürel unsurlar kısa dönemde restorasyonları tamamlanarak canlandırılmalıdır.
- 8- Bu çalışmadan elde edilen sonuçlara bağlı olarak, tarihi yerlere ait gişe kapısı ücreti hayata geçirilmelidir.
- 9- Şanlıurfa'nın uluslar arası alanda tanıtımına önem verilmelidir. Bu amaçla, tarihi ve kültürel varlıkları ziyaret etmeyi planlayan yabancı turistler dünyanın her yerinde potansiyel hedef kitle olarak belirlenmelidir. Bunun için uluslararası dergilere, gazetelere, televizyonlara tanıtıcı ilan verilmelidir.
- 10- Bölgemizi ziyaret eden yabancı turistlerle periyodik olarak pazar ve müşteri memnuniyeti çalışmaları yapılmalıdır. Buradan elde edilecek sonuçlara göre ilde yapılacak kısa ve uzun vadeli yol haritası çıkarılmalıdır.
- 11- Uluslararası seyahat yazarları ve tarihçi akademisyenler bölgeye davet edilerek, Şanlıurfa hakkında yazı kaleme almaları teşvik edilmelidir.
- 12- Turizm ve seyahat fuarlarında Şanlıurfa temsil edilmelidir. Buralarda çok sayıda yabancı dille yazılmış resimli el kitapları dağıtılmalıdır.
- 13- Etkili tur operatörleri tanıtım gezilerine davet edilmelidir.
- 14- Yabancı ziyaretçilerin doğrudan bölgemize intikalinin sağlanması için uluslar arası hava limanına işlerlilik kazandırılmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Arıkan, F. E. (2008). Ev Kiralarını Etkileyen Faktörlerin Hedonik Fiyat Yöntemi İle Belirlenmesi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Ekonometri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 112s.
- Baez, A., ve Herrero, L. C. (2011). Using contingent valuation and cost-benefit analysis to design a policy for restoring cultural heritage. *Journal of Cultural Heritage*, doi: 10.1016/j.culher.2010.12.005.
- Barrero, M. J., Devesa, M., ve Herrero, L. C. (2012). Evaluating intangible cultural heritage: The case of cultural festivals. *City, Culture and Society*, 3, 235-244.
- Bedate, A., Herrero, L. C., and Sanz, J. A. (2004). Economic valuation of the cultural heritage: Application to four case studies in Spain. *Journal of Cultural Heritage*, 5, 101- 111.
- Carson, T. R. (2000). Contingent Valuation: A user's guide. *Journal of Environmental Science and Technology*, 34, 1413-1418.
- Çımat, A., ve Bahar, O. (2003). Turizm Sektörünün Türkiye Ekonomisi İçindeki Yeri ve Önemi Üzerine Bir Değerlendirme. *Akdeniz Üniversitesi, İ.İ.B.F Dergisi*, (6): 1-18.

- Çeken, H. (2008). Küreselleşme Sürecinde Turizm Endüstrisinin Avrupa Birliği ve Türkiye Ekonomisindeki Yeri ve Önemi. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1: 136–151.
- Choi, A., Ritchie, B., Papandrea, F., ve Bennett, J. (2010). Economic valuation of cultural heritage sites: choice modelling approach. *Tourism Management*, 31, 213-220.
- Eren, G., Bilgiç, A., Karlı, B., ve Miran, B. (2008). GAP Bölgesinde Kaliteli İçme Suyunun Fiyatlandırılmasına Etki Eden Faktörler. *Tarım Ekonomisi Dergisi*, 14 (2): 67–74.
- Gomes, L. L., Pinto, L. M. C., ve Rebelo, J. F. (2013). Visitors' preferences for preserving the attributes of a world heritage site. *Journal of Cultural Heritage*, <http://dx.doi.org/10.1016/j.culher.2013.01.003>
- Gujarati, D. N. (2006). Temel Ekonometri. Literatür Yayınları: 33, İstanbul, 849s.
- Gürlük, S., ve Rehber, E. (2009). Manyas Gölü'nün Çevresel Değerlemesi Üzerine Bir Araştırma. *Tarım Ekonomisi Dergisi*, 15 (1): 9- 15.
- Kaya, G. (2011). Koşullu Değer Belirleme Araştırmalarında Yanılgı Kaynakları. *Bartın Orman Fakültesi Dergisi*, 13 (19): 25–50.
- Kim, S. S., Wong, K. F., ve Cho, M. (2007). Assessing the economic value of a world heritage site and willingness-to-pay determinants: A case of Changdeok Palace. *Tourism Management*, 28, 317-322.
- Kinghom, N., ve Willis, K. (2008). Valuing the components of an archaeological site: An application of Choice Experiment to Vindolanda, Hadrian's Wall. *Journal of Cultural Heritage*, 9, 117-124
- Khalid, A. (2008). Non-Market Valuation Techniques. The Regional Training Workshop, Economic Valuation Of The Goods and Services Of Coastal Habitats, March 24- 28, Samut Songkram Province, Thailand.
- Kutlar, A. (2005). Uygulamalı Ekonometri. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 429s.
- Kuyucuklu, N. (1998). Doğal Kaynaklar ve Çevre Ekonomisi. Filiz Kitapevi, İstanbul, 238s.
- Montenegro, A. B., Huaquin, M. N., ve Herrero, L. C. (2009). The valuation of historical sites: a case study of Valdivia, Chile. *Journal of Environmental Planning and Management*, 52, 97-109.
- Ortaçesme, V., Özkan, B., ve Karagüzel, O. (1997). Doğal Çevrenin Ekonomik Değerinin Saptanmasında Kullanılan Yöntemler. *Akdeniz Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 10: 249- 260.
- Özdemir, M. (2013). Kültür turizminde Mevlana imgesini kültür ekonomisi bağlamında değerlendirebilmek. *Uluslar arası Bilim ve Kültür Araştırmaları Dergisi*, Haziran 2: 197- 213.
- Özsabuncuoğlu, İ. H., ve Uygur, A. (2005). Doğal Kaynaklar Ekonomi, Yönetim ve Politika. İmaj Yayınevi, Ankara, 525s.
- Özer, H. (2004). Nitel Değişkenli Ekonometrik Modeller Teori ve Bir Uygulama. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 236s.
- Ruijgrok, E. C. M. (2006). The three economic values of cultural heritage: a case study in the Netherlands. *Journal of Cultural Heritage*, 7, 206-213.
- Salazar, S., ve Marques J. (2005). Valuing cultural heritage: The social benefits of restoring and old Arab tower. *Journal of Cultural Heritage*, 6, 69-77.
- Santagata, W., ve Signorello, G. (2000). Contingent valuation of a cultural public good and policy design: The case of "Napoli Musei Aperti". *Journal of Cultural Economics*, 24, 181-204.
- Sanz, J. A., Herrero, L. C., ve Bedate, A. M. (2003). Contingent valuation and semiparametric methods: A case study of the National Museum of Sculpture in Valladolid, Spain. *Journal of Cultural Economics*, 27, 241-257.



- Sevüktekin, M. (2000). Ekonometrik Model Kurma Teknikleri. Uludağ Üniversitesi Güçlendirme Vakfı Yayın No: 185, Bursa, 112s.
- TURSAB, (2016). [http://www.tursab.org.tr/tr/turizm-verileri/istatistikler/turist-sayisi-ve-turizm-geliri/2003-gelirsayi-ve-ortalama-harcama\\_68.html](http://www.tursab.org.tr/tr/turizm-verileri/istatistikler/turist-sayisi-ve-turizm-geliri/2003-gelirsayi-ve-ortalama-harcama_68.html).
- Yamane, T. (2006). Temel Örnekleme Yöntemleri. Literatür Yayınları, İstanbul, 509s.
- Zengin, B. (2010). Turizm sektörünün Türkiye ekonomisine reel ve moneter etkileri. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 5(1), 102-126.



## BİR DİVAN ŞÂİRİ OLARAK ERZURUMLU EMRAH

AS A DIVAN POET ERZURUMLU EMRAH

**Abdülkadir ERKAL<sup>1</sup>**

### Öz

18. yüzyılın sonları ve 19. yüzyılda yaşamış olan Erzurumlu Emrah, sanatı ile bu çağa etkisini bırakmış en önemli ozanlarımızdan biri olmuştur. Erzurum'daki medrese eğitiminden sonra Trabzon, Sinop, Sivas, Çankırı, Kastamonu ve Tokat gibi illerde belirli aralıklarla kalarak buralarda sanatını icra etmiş ve bu bölgelerdeki âşıklara da ilham kaynağı olmuştur. Hem klasik hem de âşık tarzı geleneği içinde yetişen, geniş halk kitleleri arasında da yaygın bir üne sahip olan Emrah'ın şiirlerine çeşitli el yazması eserlerde yer verilmiştir. Bununla beraber sadece aruzlu şiirlerini içeren Divan'ı da basılmıştır.

Erzurumlu Emrah, tarikat şairi olduğu kadar yüksek zümre edebiyatının da şairidir. Bir yandan medrese öğreniminin etkisiyle mistisizme yönelen âşık, diğer yandan Fuzulî, Bakî ve Nedim'in etkisiyle divan şiiri tarzında da önemli eserler vermiştir.

Bu çalışmada, Erzurumlu Emrah'ın şiirlerindeki Divan şiiri hususiyetleri incelenerek, onun Klasik şiir içindeki yeri tespit edilmeye çalışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Erzurumlu Emrah, Divan Şiiri, Halk şiiri, Divan

### Abstract

Erzurumlu Emrah, who lived in the late 18th and 19th centuries in Erzurum, became one of the most important poets who had left this era with art. After his Madrasa education in Erzurum, he lived in various cities such as Trabzon, Sinop, Sivas, Çankırı, Kastamonu and Tokat in cities, where he promoted his works and inspired young poets. Raised both minstrel the style in the tradition and classical Emrah, which has a widespread reputation among the masses of poems in the various manuscripts are given. However, only the Diwan of aruz containing poems has been published.

Erzurumlu Emrah, a coterie of high literature as a poet is a poet cult. On the one hand, Emrah the influence of madrasah education with turning to mysticism, on the other hand, with effect of Fuzulî, Bâki and Nedim wrote important works in the style of care the influence of classical poetry.

In this study, by examining the characteristics of Erzurumlu Emrah in the poems of classical Turkish poetry, classical poetry have been studied to determine its his place in it.

**Keywords:** Erzurumlu Emrah, Divan Poetry, Folk Poetry, Divan

<sup>1</sup> Artvin Çoruh Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, [abdulkadirerkal@gmail.com](mailto:abdulkadirerkal@gmail.com)

## GİRİŞ

Türk edebiyatı tarihi içinde yer bulmuş ve 19. Asır şairlerinden biri olan Erzurumlu Emrah, gerek sanatı ve mensup olduğu edebi ortam, gerek üslup ve dil bakımından günümüze kadar tartışma konusu olan şairlerin başında gelmektedir. 1920’li yılların son çeyreğinden günümüze kadar Emrah hakkında, diğer şair-âşıklarda görülmeyecek oranda farklı araştırmacılar tarafından incelenmiş ve hakkında yayın yapılmıştır. Bunlar sırasıyla, Eflatun Cem Güney (1928), M. Fuad Köprülü (1929), Murad Uraz (1940), Vehbi Cem Aşkun (1942), Necati Turgut Göksel (1966), Orhan Ural (2000), Metin Karadağ(1996), Ali Berat Alptekin (2004) ve Eyüp Akman’dır. (2011). 1920 ile 1970 yılları arasında yapılan çalışmalar daha ziyade Emrah’ın halk şairliği yönünde yapılmış, hece ile yazmış –söylemiş olduğu şiirlere yer verilmiş, aruzlu şiirleri ise bazı çalışmalarda kısmen yer almıştır.

Eflatun Cem Güney’in Emrah üzerindeki çalışması 1928 yılında Sivas’ta neşredilir. Eserde, Emrah’ın hayatı ve şahsiyeti bölümleri ile birlikte 169 hece vezni ile yazılmış şiirine yer verilmiştir. Bu çalışma sonraki yıllarda ilavelerle birkaç kez daha basılır.<sup>2</sup>

1929 yılında M. Fuad Köprülü’nün “*Türk Şairlerine Ait Metinler ve Tetkikler II*” sersinde “*19. Asır Şairlerinden Erzurumlu Emrah*” isimli çalışmasıyla karşılaşırız (Köprülüzâde 1929: 39). Köprülü Emrah’ın hayatıyla ilgili bilgileri önceki yayınların tekrarından öteye geçmez. Köprülü, eserinde 13 adet şiire yer vermiştir. Köprülü çalışmasının 2. Baskısında ilavelerle birlikte 63 Koşma ve 9 Semai olmak üzere 72 şiir yayınlamıştır (Köprülü 1940: 707-768).

Erzurum’da öğretmenlik yapan folklorcu Murat Uraz’ın 1940 yılında neşrettiği Emrah ile ilgili çalışması, ağırlıklı olarak daha önce yazılmış olan Eflatun Cem Güney ve Köprülü’nün çalışmalarının bir derci şeklindedir. Bunun yanında Uraz, bazı şiirleri ise halktan dinleyerek derlediğini ifade etmiştir. Çalışmada Uraz, Emrah’ın hayatıyla ilgili bölümü ayrıntılı olarak ele almış, önceki bilgileri kendi bilgileriyle harmanlayarak okuyucuya sunmuştur. Kitapta Emrah’ın 24 aruz, 44 hece vezni ile söylenmiş şiirine yer verilmiştir. Eserin 1942 ve 43 yıllarında iki baskısı daha yapılmıştır.

1942 yılında Sivas’ta öğretmen olan Vehbi Cem Aşkun, Sivas çevresinden topladığı cönklerde yer alan Emrah’a ait şiirleri derleyerek yayınlamıştır. Aşkun, eserinde Eflatun Cem Güney’in eserinde olan şiirleri de dâhil ettiğini önsözünde belirtir. Hayatıyla ilgili fazla ayrıntıya girmeyen Aşkun, kitabında Emrah’ın 22 aruz, 67 hece vezni ile söylenmiş şiirine yer vermiştir.

1966 yılında Necati Turgut Göksel’in hazırlamış olduğu “*Âşık Emrah*” çalışması, önceki çalışmalara oranla daha kapsamlı olduğu görülmektedir. Göksel, şiirlerin birebir kaynaklarını vermese de Tokat civarlarında eline geçirdiği cönklerden ve yaşlı insanlardan derleme yoluyla şiirleri tespit ettiğini ve kendisinden önce yayınlanmış Emrah’la ilgili çalışmaları da gözden geçirerek bir karşılaştırma yaptığını ifade etmiş, bunun yanında bazı şiirlerde nüsha farklarını da dipnotta belirtmiştir. Çalışmada Emrah’ın 193 adet aruzla, 196 adet de hece vezni ile yazılmış şiirine yer verilmiştir. Aruzlu şiirler Divan başlığı adı altında, gazel, kalenderi, na’t, satranç vs gibi konu ve şekle göre tasnif edilmiştir.

1976 yılında Orhan Ural, “*Dost Elinden Gelen Turna, Erzurumlu Emrah*” isimli eser 1984 ve 2000 yıllarında “*Erzurumlu Emrah –Hayatı ve Şiirleri-*” adıyla iki ayrı baskı daha

<sup>2</sup> Bu baskılar Eflatun Cem Güney’in oğlu tarafından yeniden gözden geçirilip eklemeler yapılarak İstanbul Maarif Kitaphanesi tarafından yapılmıştır. Baskılar; İstanbul 1950, 1958 ve 1968’dir. Sayfa sayısı 144 olup toplam 208 şiire yer verilmiştir.

yapmıştır. Ural çalışmasında yer verdiği şiirlerin kaynaklarını belirtmemiştir. Eserde 10 aruz, 197 adet de hece vezni ile yazılmış şiirlere yer verilmiştir.

1996 yılında Metin Karadağ'ın hazırlamış olduğu Emrah üzerindeki çalışma, ilk akademik çalışma olma özelliğini taşımaktadır. Karadağ bu çalışmasında, Sivas'ta ele geçirdiği bir yazma divan ile matbu Divan'ın karşılaştırmalı metnini ortaya koymuştur. Kitapta Karadağ, 364 şiire yer vermiştir. Bunların 208 tanesi aruz, 156 tanesi de hece ölçüsüyle yazılmıştır. 2004 yılında Ali Berat Alptekin'in hazırlamış olduğu "*Palandöken'in Zirvesindeki Âşık: Erzurumlu Emrah*" isimli çalışması bir seçkiden ibarettir. Kitapta 24 aruz, 77 adet hece ölçüsüyle yazılmış şiire yer verilmiştir.

Emrah hakkında yayınlanan son çalışma ise Eyüp Akman'ın Kastamonu'da elde ettiği iki cönk ve Açıksöz Gazetesinde yayınlanan şiirlerin yer aldığı "*Kastamonu Kaynaklarında Erzurumlu Emrah (Müntahâbât-ı Eş'âr)*" adlı çalışmadır. Çalışmada Emrah'a ait 99 aruzla, 54 adet de hece vezniyle yazılmış şiirine yer verilmiştir.

Yukarıdaki çalışmalarda yer alan şiir türlerinin sayısına bakıldığında hece ile yazılan şiirlere daha fazla yer verildiğini aruzlu şiirlerin ise daha az olduğu fark edilmektedir. (Göksel, Karadağ ve Akman hariç) Emrah'ın şiirlerinin yer aldığı yazma ve cönklerle bakıldığında ise bu durumun tam aksi bir durumla karşılaşmaktayız. Tespit ettiğimiz yazma divan ve bazı cönklerdeki şiir dağılımı şöyledir:

*Divan-ı Emrâh* (1332); Divanda 198 gazel, 24 musammat şiir vardır.

*Divan-ı Emrâh Erzurûmî*; Milli Kütüphane-Ankara, Koleksiyon: Milli Kütüphane Yazmalar Koleksiyonu, Arşiv no: 06 Mil Yz A 53; 116 gazel, 94 koşma, 17 musammat şiir, vardır.

*(Yazma Divan) Eş'âr*; Milli Kütüphane Yazmalar Koleksiyonu, Arşiv no: 06 Mil Yz FB 310; 34 gazel, 19 koşma, 2 semai, 2 müseddes vardır.

*Mecmua-i Eş'âr*; Milli Kütüphane-Ankara, Koleksiyon: Milli Kütüphane Yazmalar Koleksiyonu, Arşiv no: 06 Mil Yz A 2061; 37 gazel, 9 koşma, 1 musammat şiir vardır.

*Mecmua-i Eş'âr*; Milli Kütüphane-Ankara, Koleksiyon: Milli Kütüphane Yazmalar Koleksiyonu, Arşiv no: 06 Mil Yz FB 423; 4 gazel, 10 koşma vardır.

*Mecmua-i Eş'âr*; Milli Kütüphane-Ankara, Koleksiyon: Milli Kütüphane Yazmalar Koleksiyonu, Arşiv no: 06 Mil Yz A 546; 3 gazel, 2 koşma şiir vardır.

*Mecmua-i Eş'âr*; Milli Kütüphane-Ankara, Koleksiyon: Milli Kütüphane Yazmalar Koleksiyonu, Arşiv no: 06 Mil Yz FB 504; 4 gazel, 1 musammat şiir vardır.

*Cönk*; Milli Kütüphane-Ankara, Koleksiyon: Milli Kütüphane Yazmalar Koleksiyonu, Arşiv no: 06 Mil Yz Cönk 156; 14 gazel, 26 koşma 2 musammat şiir vardır.

*Cönk*; Milli Kütüphane-Ankara, Koleksiyon: Milli Kütüphane Yazmalar Koleksiyonu, Arşiv no: 06 Mil Yz Cönk 157; 23 gazel, 12 koşma, 4 musammat şiir vardır.

*Cönk*; Milli Kütüphane-Ankara, Koleksiyon: Milli Kütüphane Yazmalar Koleksiyonu, Arşiv no: 06 Mil Yz Cönk 185; 43 gazel, 6 koşma, 4 musammat şiir vardır.

*Şiirler*; Atatürk Üniversitesi Merkez Kütüphanesi-Erzurum, Koleksiyon: Seyfettin Özege, Arşiv no: MMK 5; 6 gazel, 1 musammat şiir vardır.

Cumhuriyetin ilk dönemlerinde yapılan derleme çalışmalarının ağırlıklı olarak âşık tarzı şiirlere yönelmesinin ardında dönemin siyasi anlayışının da etkisi olmuştur. Tanzimattan sonra başlayan ve cumhuriyetin ilk yıllarına kadar devam eden ve İsmet İnönü

devrinde de ayyuka çıkan Osmanlı düşmanlığı doğal olarak edebiyata da yansımış, Osmanlı kültürü ve edebiyatı ile Türk halkı arasındaki bağ kesilmek istenmiş ve bu yönde faaliyetler gösterilmiştir. Emrah'ın aruzlu şiirlerine bu dönemde yapılan derlemelerde yer verilmemesinin ardında da bu sebep yatmaktadır. Hatta Eflatun Cem Güney ve oğlunun 1944 yılında hazırlamış oldukları Erzurumlu Emrah kitabının ikinci baskısının önsözünde bu durum aynen itiraf edilmiştir. Önsözde Güneyler şöyle derler: “...*Bu son bulduklarımızı, daha önce derlediklerimize katarak –ve yine aruz şiirlerinden tek bir tanesini karıştırmayarak- kitabımızı yeni harflerle yeniden neşretmeyi düşündük.*” (Güney 1950: 7-8) Güneyler bununla da yetinmeyerek bazı şiirlerde geçen bazı Arapça ve Farsça kelimelerin yerine Türkçe karşılıklarını kullanmışlardır. Mesela, ‘pend’ yerine ‘söz’, ‘muhrik’ yerine ‘yakıcı’ gibi. Eflatun Cem Güney’den sonra yapılan diğer çalışmalar da, yöntem içerik ve üslup bakımından Güney’in çizgisinde gitmişlerdir. Bu çalışmalarda derlenen şiirlerin kaynağının belirtilmemesi, detaylı araştırma yapılmadan yayınlanması, Emrah adlı başka şairlerin olabileceğini düşünülmediği anlaşılmaktadır. Bu nedenle esere alınan şiirler herhangi bir seçmeye tabi tutulmamıştır. Böylelikle Karacaoğlan, Ercişli Emrah, Gevheri, Dertli, Tokatlı Nuri gibi şairlere ait bazı manzumeler Emrah’a aitmiş gibi yayınlanmış ve beraberinde Emrah hakkında çeşitli tartışmalar ve polemiklerin yapılmasına da ortam sağlanmıştır.<sup>3</sup>

Bu dönemde yapılan bu çalışmalarda dikkat çeken diğer husus da, Emrah'ın divan şiiri şekil ve üslubuyla yazdığı şiirler üzerinden Emrah hakkında yapılan eleştirilerdir. Sıklıkla Emrah'ın kudretli bir halk şairi olduğu vurgulanan bu çalışmalarda, onun Divan şiirine de temayül gösterdiği bu tarzda da şiirler yazdığı ama bu alanda çok fazla başarılı olamadığı vurgulanmaktadır. Mesela Murad Uraz bu konuda şöyle der: “*Emrah tasavvuf ve divan edebiyatının tesiri altında kalarak onlardaki mefhumlara riayetle ve aruzla şiir söylemeye heveslenmiş ve epeyce de söylemiştir. Fakat bunlarda ifade ve vezin çok hatalıdır. ... Emrah'ın bilgisi divan ifadesini ve aruzu hatasız kullanmağa kâfi gelecek derecede değildi. Bununla beraber aruzla yazdıklarında oldukça şöhret kazanmış birkaç parçası da vardır. Fakat onun hakiki şahsiyeti öbür halk şairleri gibi hece ile olan şiirlerinde görülür.*” (Uraz 1940: 8-9) Fuad Köprülü de Emrah'ın klasik şiiri âşıklar içinde en iyi bilen olduğunu, fakat aruzlu şiirlerinin şekil ve lisan; tertip ve üslup itibarıyla çok fazla kusur ve bozukluğun olduğunu bundan dolayı da klasik şair sayılamayacağını ifade eder. (Köprülü 1929: 16) Necati Turgut Göksel de aynı konuyu tekrarlayarak bu kusurlara örnekler verir. Bu konuda Göksel'in en büyük eleştirisi Emrah'ın Farsça gramerine göre Türkçe kelimeleriyle tamlama yapmasıdır. Verdiği örnekler “dolab-ı devr”, “bülbul-i nâlân”, “hûn-ı ciğer”. Bu tamlamalardaki ‘dolab’, ‘bülbul’ ve ‘ciğer’i Türkçe kelime olarak bilen Göksel bu haliyle de tamlamaları kusurlu olarak görmektedir. (Göksel 1966: 35) Oysaki ‘dolap’ Arapça, ‘bülbul’ ve ‘ciğer’ ise Farsçadır ve bu tamlamalar da Divan şiirinde sıklıkla kullanılmaktadır. Mesela aşağıdaki beyit Fuzûlî'ye aittir ve yukarıda eleştirilen tamlama aynen yer almaktadır:

Gark-i hûn-âb-i ciğer kılmış gözüm merdümünün  
Arzu-yi hâl-i müşgin ü ruh-i âliñ seniñ (G 166/5)

Kaldı ki bir Türkçe ve bir Farsça kelimeyle terkiib yapılamaz diye bir kaide de yoktur. Bu şekilde yapılan tamlamalara fazlasıyla divan şiirinde rastlamak mümkündür.

<sup>3</sup> Bu konuda geniş bilgi için bk.: Dilaver Düzgün, “Eflatun Cem Güney'in Erzurumlu Emrah İle İlgili Çalışmaları”, *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, S.51, Erzurum 2013, s.149-158.

### Emrah Bir Divan Şairi midir?

Özellikle 18 ve 19. Yüzyıl halk âşıklarının divan şiiri tarzı şiir söyleme eğiliminde olduklarını görüyoruz. Bunu bir heves ya da deneme olarak da görebiliriz. Bu tarzda verilen şiirler ağırlıklı olarak musammat tarzındaki şiirler teşkil etmektedir. Halk şairleri içinde aruzla yazılmış oldukça başarılı şiirler de yazılmıştır. Bu dönemde özellikle Nuri, Ceyhuni, Gedayi, Sümmani, Ruhsati, Şenlik gibi âşıklarda başarılı aruzlu şiirleri görmek mümkündür. Aruzlu şiir yazmak bir kişiyi divan şairi sıfatını kazanmasına yetmez. Bunun için de bu bahsettiğimiz âşıklara divan şairi diyemeyiz. Ama Emrah'ı bu âşıklardan ayıran bir özellik vardır ve bu özellik onu divan şairi sıfatını almasına zemin hazırlamıştır. Bir divan şairi bu sıfatı alırken, şairlik yeteneğine, kalitesine ya da orijinalliğine göre değil tertip etiği divanı ile alır. Bir divan tertibinin de belli kaideleri vardır ve bu kaideler içerikle ilgili değil tamamen şekille ilgilidir. Bir mürettep divanın temel kaidesi, gazelerde Arap alfabesinde bulunan bütün harflerden en az bir tane kafiye oluşturmaktır. Eğer bir iki harften kafiye oluşturulmamışsa şiir adedi ne kadar fazla olursa olsun mürettep divan kategorisine girmez, 'divançe' olarak adlandırılır. Bunun dışındaki şekiller de tamamen şairin kendi tasarrufu altındadır.

Bu özellikler dikkate alındığında Emrah bir divan şairidir. Çünkü kendisi mürettep bir divan tertip etmiştir. Yukarıda bahsettiğimiz kaideye göre gazelerinde bütün harflerden kafiye yapmış ve mürettep bir divan vücuda getirmiştir. Bunu kendi de şiirlerinde yer yer dile getirmiştir:

Nazmım Emrâhî tahaffûf eyleyen eyler hata  
Nâm-ı hakkile yazılmış *bu divân* ibtidâ (G 11/5)<sup>4</sup>

Hâme-i aşkile tahrîr etmişem unvânını  
Ma'nasın fehm eyleyip *divânım* anlar var mıdır (G 44/4)

Bu ebyâtı yazıp *ser-defter-i divâna* Emrâhı  
Gören fehm eylesin aşk-ı kemâlim bu semâ'îden (G 166/5)

Emrah'ın yukarıdaki ifadeleri aynı zamanda şiirlerini kayıt altına alındığını, ölümünden sonra yayınlanan *Divan*'ının da bu kayıtlardan yola çıkılarak oluşturulduğunu açıkça göstermektedir. Ayrıca Emrah'ın yetiştirdiği âşıklardan biri olan Tokatlı Nuri'nin de onun şiirlerini kayıt altına aldığı bilinmektedir.<sup>5</sup>

Yazma divanlar arasında bulunan *Divan-ı Emrâh Erzurûmî* adlı yazma, Emrah'ın ölümünün hemen ardından yazıya geçirilmiş (1868) olması bakımından önemlidir. Eser Gazel-Koşma sınıflaması yapmaksızın (şiirlerin başlarında gazel ya da koşma başlıkları belirtilmiştir) alfabetik olarak divan tertibine göre sıralanmıştır. Matbu divan olan *Divan-ı Emrâh*'ta ise sadece Gazel ve Musammatlara yer verilmiş olup şiirler divan tertibine göre sıralanmıştır. *Eş'âr* isimli yazmada Emrah'ın 34 Gazel, 2 Musammat ve 15 Koşmasına yer verilmiş olup şiirler alfabetik olarak divan tertibine göre sıralanmıştır.

*Emrah Divanı*'nda aruz vezniyle yazılan şiirlerde başlıca altı ayrı kalıp kullanılmıştır. Bu altı kalıptan özellikle *Fâilâtün Fâilâtün Fâilâtün Fâilün, Mefâilün Mefâilün Mefâilün*

<sup>4</sup> Abdulkadir Erkal, *Erzurumlu Emrah Divanı –İnceleme, Karşılaştırmalı Metin-*, Erzurum Büyükşehir Belediyesi, Erzurum 2015. Çalışmada kullanılan şiirler bu eserden alınmıştır.

<sup>5</sup> S. Nüzhet Ergun, Emrah hakkındaki yazısında Tokatlı Nuri tarafından istinsah edilmiş Emrah Divanı yazmasından bahseder. Bu yazmayı Sabık Erzurum Mebusu Salih Bey'in hususi kütüphanesinde bulunduğunu belirterek bu yazmada 223 aruz vezniyle, 125 adet de hece vezni ile yazılmış toplam 348 adet manzumenin bulunduğunu, yayınlamış olduğu 26 manzumeyi de bu yazmadan aldığını ifade eder. (Sadettin Nüzhet Ergun, *Türk Şairleri*, C.3, İstanbul 1938, s.1271.)

*Mefâilün* ve *Mefûlü Mefâilü Mefâilü Feûlün* kalıplarını daha çok kullandığı görülmektedir. Diğer üç kalıpla ise sadece birer şiir yazılmıştır. Divanda kullanılan kalıplar ve kullanıldıkları nazım şekli ise aşağıda tabloda gösterilmiştir: (Erkal 2015: 23)

Vezin	Gazel	Musammat
<i>Mefâilün Mefâilün Mefâilün Mefâilün</i>	55	14
<i>Fâilâtün Fâilâtün Fâilâtün Fâilün</i>	114	7
<i>Mefûlü Mefâilü Mefâilü Feûlün</i>	50	6
<i>Feilâtün Feilâtün Feilâtün Feilün</i>	1	-
<i>Müstef'ilün Müstef'ilün Müstef'ilün</i> <i>Müstef'ilün</i>	1	-
<i>Mefâilün Mefâilün Feûlün</i>	1	-

## EMRAH DİVANI'NIN ŞEKİL VE MUHTEVA YÖNÜNDEN İNCELENMESİ:

### A-Şekil Yönünden:

Yazma ve matbu Divan'ın yanında diğer Mecmua ve cönklerden tespit ederek oluşturduğumuz Emrah Divan'ında 222 gazel, 4 murabba, 6 muhammes, 2 tahmis, 11 müseddes ve 4 mütezad nazım şekliyle yazılmış toplam 249 şiir yer almaktadır. Divanda kaside nazım şekliyle yazılmış şiir olmamasına rağmen gazel ve muhammes nazım şekliyle yazılmış medhiyeler, na't, münacaat, tevhid gibi türleri içeren gazel ve musammatlar bulunmaktadır. Ayrıca gazel nazım şekliyle Şair Sabri'nin ölümüne yazılmış bir tarih (G 197) de vardır.

Emrah gerek gazellerinde gerekse musammatlarında olsun şekle ve lafza dayalı olarak değişik hünerler sergilemiştir. Ağâh Sırrı Levend bu tür sanatlara tasannu adını vermektedir. (Levend 1980: 486) Edebi literatürde bu tür kullanımlara *sapma* denilmektedir. Sapma (İng. deviation), daha ziyade şiir dili incelemelerinde kullanılan bir terimdir. Bu terim, şâirlerin çok defa şuurlu olarak, bazen de kâfiye ve vezin gibi mecburiyetler sebebiyle dilde ses, şekil ve sözdizimi bakımından bazı değişiklikler yapmalarını anlatır. (Karabey 2007: 17) Sapmaların şekil ve lafza yönelik çok çeşitleri vardır.

Bilindiği üzere şâirler ve yazarlar duygu, düşünce ve heyecanlarını en etkili bir şekilde anlatabilmek için dilin bütün imkânlarını kullanmaya çalışırlar. Bu esnada daha önce hiç kullanılmamış kelimeler türetme, bilinenleri değiştirme, dilbilgisi kurallarında bazı değişiklikler yapma gibi çeşitli yollara başvururlar. Böylece birçok dilde ilk defa bir şâir ya da yazarın türeterek kullandığı kelimelere rastlanır. (Karabey 2007: 17) Kelimeye dayanan bu sapmalar, şâirlerin en çok başvurdukları sapma türüdür. Bu türde şâirler, dilde bulunmayan yeni göstergeler elde etmek için dilde var olan kök ve ek biçimbirimlerle yeni ögeler oluştururlar. Yahut bunu diğer dillerden aldıkları unsurlarla da yaparlar. Dil bu yeni ögeleri ya kabul yahut red eder. Kabul ederse şâirler dile yeni kelimeler kazandırarak onun zenginleşmesine sebep olurlar. Bu durum, şâirin dilin normal kaynaklarının dışına çıktığı yollardan biri olarak görülür. En sık rastlanan tipi, bir birime bir ön ya da sonekin eklenmesiyle meydana gelen sapmalardır. Her milletin şiirinde rastlanan bu tür sapmaların, Türk şiirinde bilhassa yeni şiirde birçok örneği görülmektedir. (Karabey 2007: 23) Emrah'ın aşağıdaki gazeli bu durumun güzel örneklerindedir:

Bârekallah sevdiğim hüsnün *cilâlanmış* bugün  
Enver-i hurşîd-i ruhsârın *ziyâlanmış* bugün

Bilmezem bu şîveler zâtımı yâ mahmûrumu  
Her bir uzvun nâz ile neşv ü *nümâlanmış* bugün

Müşteri olmak ne mümkün vuslatın kâlâsına  
Nâzeninim cevher-i hüsnün *pahâlanmış* bugün

Pâdişâhim neyledin bilmem ne ihsân eyledin  
Neml dili handân olup gamdan *güşâlanmış* bugün

Yüz verip söyletme Emrâhı bugün efsânedir  
Murg-ı aklı lâne-i serden *hevâlanmış* bugün (G161)

.....  
Çok *güşâlanma* şeb-i vuslatda ey dil yâr ile  
Ter-mizâcdır sevdiğim tul u dırâzı dinlemez (G71/4)

Emrah, görüldüğü üzere bu gazelinde “*cilâlanmak; ziyâlanmak, nümâlanmak, pahâlanmak, havâlanmak, güşâlanmak*” fiilerini kâfiye olarak kullanmaktadır. O dönem Türkçe’inde fiilerin bu tür kullanımına ço az rastlanmaktadır. Türkçe’de çok işlek eklerden biri olan “+IA-n-” eki, isim ve sıfatlardan fiil türetme ekidir. Emrah aynı şiir içinde kullandığı bu tür sapmalarla okuyan yahut dinleyende yeni tasavvurlar uyandırarak ifadeyi daha değişik, daha çarpıcı kılmaktadır.

Emrah’ın aşağıdaki gazeli başta olmak üzere birçok şiirinde de kelimeye dayanan sapma örneğine rastlıyoruz. Burada Türkçe’de yine çok işlek bir ek olan ve isimden isim yapan “+lık” ekiyle yabancı kelimelerden isimler türetilmiştir:

Bu kâtiblik bu câdûluk bu *cânânlık* bu *şâ’irlik*  
Nedir bu ses bu cem’iyyetde takrîrû’l-zemindendir (G 40/5)

Bugün Nevrûzdur gülşende bir *turfendelik* vardır  
Ne sırdır kim kamû âlemde şâd u *handelik* vardır

Bu gülzâre güler yüz gâlibâ arz etmiş ol gül-ruh  
Anınçün gülde bülbülde bugün *şermendelik* vardır

Gülün *gülmekliğinde* bülbül-i şûrîde zâr eyler  
Senin şeydâların gülmez mi yâ *giryendelik* vardır

Nesîm-âsâ gezerdim bâğ-ı dehri subh u şâm ammâ  
Velâkin serde bir sevdâ için *peyvendelik* vardır

Meseldir düşdüğü yerden kişi kalkar bu âlemde  
Nidem bir cây-ı müşkilden becâ *efkendelik* vardır

Görüp sûretde bî-pervâliğim ta’n etme ey sofi  
Gönülde bir mu’azzam pâdişâha *bendelik* vardır

Bu şi’rin nazmına âgâz eden zevk ehli Emrâhı  
Terennüm eylesin kimde kim *hanendelik* vardır (G 52)

.....



Dü zülfün pîç ü tâbından düşer bâğa *perişânlık*  
Kaçan kim şerh olur gülşende ey serv-i revân zülfün (G 107/4)

.....

Nedir bu gayrılarla cilveler bu *âşinalıklar*  
Ne yüzden oldu bizden ey vefâsız bu *cüdâlıklar*  
Beni öldürdü zâlim ettiğin bu *bî-vefâlıklar* (Msm 7/4)

Emrah'ın *Divan*'ında edebi sanata dayalı sapmaları ise şu şekildedir.

### 1. Tekrir:

Bir ibarede kelimelerin aynı manada tekrarlama sanatı olan tekrir sanatıyla ifadeye açıklık kazandırmanın yanısıra tekrar edilen kelimeyle muhatabın dikkatini çekme ve bu yolla sözün tesirini artırma da sağlanır. (Saraç 2007: 196) Tekrir genelde beyit içinde tekrarlanan sanat olarak düşünülmesine rağmen, şiirin bütününe de yayılmaktadır. Aşağıdaki Emrah'ın gazelinde de bu şekilde her mısraı aynı kelimeyle başlayan bir şekilde şiir bina edilmiştir.

**Nedir bu** sendeki hüsn-i letâfet ey gül-i ra'nâ  
Ki böyle ahsen-i sûrette halk etmiş seni Mevlâ

Bu sûret bu tarâvet bu melâhat bu nezâketler  
**Nedir bu** kadd-i kâmet bu kıyâfet serv-i müstesnâ

**Nedir bu** câzibe bu hüsn ü ân bu mâh-ı nev-ruhsâr  
**Nedir bu** yüz nedir bu âyine-i mihr-i mücellâ

**Nedir bu** çeşm-i âhûlar nedir müjgân-ı câdûlar  
**Nedir bu** gonca-fem bu câh-ı zezem Ka'be-i ulyâ

**Nedir bu** serv-i sîm endâm nedir bu sîne-i nâfe  
**Nedir bu** mû miyân inceldi cânım sarmadım tenhâ

**Nedir bu** hûb revîşler bu gidişler nâzenin işler  
**Ne bu** âfet bakışlar cân yakışlar bu gülüşler yâ

**Nedir bu** mübtelâ-yı kâkülün bu gördüğün demler  
**Nedir bu** cilveler bu işveler bu handeler cânâ

**Nedir bu** devriler bu ceriler bu kaçmalar benden  
Helâk oldum ben ey zâlim nedir bu nâz-i istiğnâ

**Nedir bu** dilberin medhinde bu lezzetler Emrâhî  
İşitse mest olur bu sözlerinden zâhid-i takvâ (G 2)

Aşağıdaki örnekte de Emrah'ın koşmalarında da sık gördüğümüz klasik dedim-dedi kelimelerinin tekrarıyla oluşturduğu bir tekrir örneği olarak karşımıza çıkmaktadır:

**Dedim** cânâ senin gül-ruhların tek gül-ter olmaz mı

**Dedi** cennet gülistânında güller ahmer olmaz mı

**Dedim** hüsnün ziyâsı meh-nevi zulmetde koymuştur  
**Dedi** mehden füzûn mihrin ziyâsı enver olmaz mı

**Dedim** cânâ niçin ruhsârına zülfün nikâb olmuş  
**Dedi** bilmez misin genc-i nihânda ejder olmaz mı

**Dedim** cânâ nedir pişânın üzre çîn-i gîsûlar  
**Dedi** rûm şâhına şâm-ı serhadden leşker olmaz mı

**Dedim** müjgânların her birleri bir tîğa benzerler  
**Dedi** elbet dilâver pehlivânda hançer olmaz mı

**Dedim** cânâ hayâlin çıkmadı gönlüm serâbından  
**Dedi** tezyîn olan taht-ı sarâya server olmaz mı

**Dedim** cânâ senin aşkınla olmuş bende Emrâh  
**Dedi** ben tek şeh-i hûbâna sen tek kemter olmaz mı (G 216)

Emrah aşağıdaki müseddesinde ise mısraları iki farklı kelimedenden oluşacak şekilde bir takrir sanatı oluşturmuştur:

**Senin** bâğ-ı cemâlin rengini gülşende görmüşler  
 Dehân-ı teng-i resmin gonca-i nev-hande görmüşler  
**Benim** sûz-ı derûnum şeklini külhanda görmüşler  
**Senin** envâr-ı hüsnün seyr edenler bende görmüşler  
**Benim** esrâr-ı aşkım isteyenler sende görmüşler  
**Seni** bende beni sende bakıp bir tende görmüşler

**Senin** hüsnün ziyâsıdır benim haymemdeki binâ  
**Benim** aşkım cilâsıdır senin hüsnündeki zîbâ  
**Senin** cân-ı hayâtındır benim cismimdeki ihyâ  
**Benim** rûh-ı revânımdır senin dilindeki gûyâ  
 Bu ma'nâyâ olanlar âşinâ ey serv-i müstesnâ  
**Seni** bende beni sende bakıp bir tende görmüşler (Msm 15)

Ahmed-i Dâî'nin gazeline nazire olarak yazdığı aşağıdaki gazelde Emrah tekrar ile söylenilen sözden bir nükteye dayalı olarak geri dönme sanatı olan rücu'yu bir arada kullanarak şiirinde hem anlam hem de ses bakımından farklı bir ahenk sağlamıştır. Emrah'ın bu şiirine geçmeden evvel Ahmed-i Dâî'nin gazelinesini de hatırlayarak Emrah'ın naziresinin bu şiirden farklılıklarını da ortaya koymak faydalı olacaktır.

Eyâ hurşîd-i meh-pey-ker cemâlün müşteri-manzar

**Ne** manzar manzar-ı tâli **ne** tâli tâli-i enver

Yüzündür âyet-i rahmet özündür mazhar-ı kudret

**Ne** kudret kudret-i sâni' **ne** sâni' sâni'-i ekber

Cemâlünden cihân rüşen yanağun gonçesi gülşen

**Ne** gülşen gülşen-i cennet **ne** cennet cennet-i kevser

Mu'anber saçların dil-keş münevver tal'atun meh-veş

**Ne** meh-veş meh-veş-i câzû **ne** câzû câzû-yı dil-ber

Süleymân sûreti sende Sikender sûreti sende  
**Ne** sûret sûret-i Yûsuf **ne** Yûsuf Yûsuf-ı server  
 Felek şatrancını utdun sa'âdet mülkünü tutdun  
**Ne** mülket mülket-i devlet **ne** devlet devlet-i kayser  
 Egerçi kullarun bî-had velî kemter kulun Ahmed  
**Ne** Ahmed Ahmed-i Dâ'i **ne** dâ'i Dâ'i-yi çâker

Yalnız eski şâirler ve tezkireciler tarafından değil, son asırların Avrupalı Şarkiyatçıları tarafından da beğenilen, tarihçi Hammer tarafından Almanca'ya, edebiyat tarihçisi Gibb tarafından da İngilizce'ye çevrilen (Banarlı 2001: 456) gazel hakkında Sehi beyin “*Kendi icâdı olan bu gazel onundur ki bu tarzda Anadolu'da kimse şiir söylememiştir.*” (İsen 1998: 118) dediği bu şiirde “ne” kelimesi ikinci mısra baş ve ortalarında tekrarlanmak suretiyle anlamda bir derinlik seste de bir ahenk bütünlüğü sağlanmıştır. Aşağıdaki Emrah'ın naziresinde ise, şair “ne” kelimesini sadece ikinci mısra başı ve ortasında değil aynı zamanda Dâî'den farklı olarak birinci mısra ortasında da tekrarlayarak farklı bir ahenk oluşturmuştur:

Boyun bir serv-i kâmet **ne** kâmet kâmet-i Tûbâ  
 Ruhun bir lale-i ahmer **ne** ahmer gonca-i zîbâ  
 Müselsel kâkülün hoş-bû **ne** hoş-bû bir şûr-ı nâfe  
**Ne** nâfe nâfe-i müşgin **ne** müşgin anber-i sârâ  
 Kaşın bir hâme-i kudret **ne** kudret esma-i esved  
**Ne** esved esved-i enver **ne** enver enver-i garrâ  
 Gözün bir ebher-i âhû **ne** âhû ayn-ı pür fettân  
**Ne** fettân fitne-i câdû **ne** câdû nergis-i şehlâ  
 Lebin bir câm-ı zezem **ne** zezem kâse-i şerbet  
**Ne** şerbet şerbet-i şehd-âb **ne** şehd-âb bâde-i sahbâ  
 Cemâlin rengi bir gül-ter **ne** gül-ter behcet-i gülşen  
**Ne** gülşen gülşen-i cennet **ne** cennet cennetü'l-me'vâ  
 Sözün bir sırdır Emrâhî **ne** sırdır ma'nâ-yı hikmet  
**Ne** hikmet dâne-i gevher **ne** gevher gevher-i yektâ (G 5)

## 2. Alfabedeki Harflerin Baştan Sona Sırasına Göre Yazılan Gazel:

Batı edebiyatında *Pangram* adı verilen bu şiir türünde şiir metni alfabedeki bütün harfleri kullanılarak yazılır. Divan şiirinde *Elifname* olarak da adlandırılan bu tür şiirlerde genellikle her beyit alfabedeki harf sırasına göre kurulmaktadır. Yani ilk harften başlayarak sırasıyla her harf beyitlerin ilk harflerini oluşturur. (Tökel 2010: 53-54) Bu tür şiirler iki kısma ayrılır. Bazı şiirlerde her beytin sadece ilk mısraında harf sırası takip edilirken bazı şiirlerde harfler beytin iki mısraında da sırasıyla yazılır. Emrah'ın aşağıdaki şiirinde bu iki özellik birden yer almaktadır. Bazı harfler parantez içinde belirtilirken bazı harfler ise belirtilmemiş, harfle başlayan kelime yer almıştır.

Efendim bu cihân içre (**te**) töhmet bana bendendir

(Se) Sıklet (**cim**) cefâlar (**ha**) hakikat bana bendendir

Hatâdır sû'-i zann-ı (**dal**) delâlet (**zal**) kamû zuldür  
Rivâyet (**re**) (**ze**) zahmet-i (**sin**) selâmet bana bendendir

Şecâ'atle (**şin**) ü (**sad**) ile sâdıkdır ki sâbkası  
Dalâlet (**dâd**) ile sohbet tarâvet bana bendendir

(Za) zâhir ettiler (**ayn**) aynıma esrâr-ı pinhânı  
(Gayın) gurbet dahi (**fâ**) fevz ü nusret bana bendendir

Kezâ her seher (**kaf**) kâfire nusret vermez Mevlâ  
Leyâl-i rûz murassa hem cesâret bana bendendir<sup>6</sup>

Niçin (**nun**) ile (**vâv**) (**yâ**) velevle salsın cihân içre  
(He) himmet yümnile Emrâh tarikat bana bendendir (G55)

### 3.İade:

Bu sanat, bir beytin son kelimesinin bir sonraki beytin ilk kelimesi olacak şekliyle yazılma sanatıdır. Bir diğer adı *Reddü'l-acüz ale's-sadr* olan bu sanat her beytin son kelimesi kendinden sonra gelen beytin başında tekrarlanır. Emrah'ın aşağıdaki şiirinde olduğu gibi bazen her mısra sonu kelime de bir sonraki mısra başında tekrarlanmak suretiyle de bu sanat icra edilir. Bu tür şiir örnekleri edebiyatımızda oldukça azdır.

Gel dilâ sırr-ı hakikatden dehân et **münkeşif**  
**Münkeşif** sırdan zebân mülhak olsun **münhasif**

**Münhasif** olan lisân oldur ki hakkı ketm eder  
Hakkı inkâr eyleyen münkir kelâmı **muhtelif**

**Muhtelif** sözlü olana sıdk derler doğrudur  
Olsa elbet doğrulur zâtında eşyâ **münharif**

**Münharif** güft olduğu her dilde zâhir **mübtedi**  
**Mübtedi** taksîrine olmak gerekdir **mu'terif**

**Mu'terif** oldur ki her noxsânı Emrâh **bendedir**  
**Bende** lâ harfine oldum anın için **mu'tekif** (G 98)

### 4.Satranç:

Özellikle 19. Yüzyılda örneklerine rastladığımız satranç, aruzun *müfteilün müfteilün müfteilün müfteilün* kalıbıyla yazılı 16 haneli musammat şiirlere verilen isimdir. (Onay 1996: 157) Cönklerde *Şatranç* şeklinde yazılır. Satranç, musammat beyitlerden oluştuğu için her dize iki eşit parçaya bölünür ve iç kafiye bulunur. Alt alta yazılırsa bir dörtlük elde

<sup>6</sup> Bu beyit matbu divanda bulunmamaktadır. Şiir, diğer yazmalarda yer almamıştır. Sadece Necati Turgut Göksel'in çalışmasında bu şiire yer verilmiş, bu beyit de buradan alınmıştır. Beytin ilk mısraı vezin yönünden hatalıdır. Beyit Gökselin eserinde yer aldığı gibi buraya aktarılmıştır. (Necati Turgut Göksel, A.g.e., s.209.)

edilir. Satranç hece ölçüsünün 8+8=16'lı kalıbına da uymaktadır. Örnekleri az olan bu türde Emrah'ın satrancı ünlüdür:

Sevdi gönül bir püseri/ Sanatı terzi güzeli  
Hüsnünün bir muhtasarı/ Şerhederek söylemeli

Kendi güzel nâmı güzel/ Lebi güzel tâmı güzel  
Gönlümün ârâmı güzel/ Dinle bu rengin gazeli

Matlâının fâikini/ Sohbetinin layıkını  
Ben gibi bin âşığı/ Eylemiş aşkında veli

Kadri bilinmez mi meger/ Kıymeti bin bâhâ değer  
Vaslını istersen eğer/ Gizlice işvelenmeli

### 5.Bahr-ı Müselsel:

Satrancın bir değişik şeklidir. Satrançtan farkı yazıldığı aruz kalıbıdır. Aruzun *Müstef'ilün Müstef'ilün Müstef'ilün Müstef'ilün* kalıbıyla yazılır. Yine satrançta olduğu gibi musammattır. Örnekleri azdır.

Ey sâki-i sâhib-i vefâ/ devr et şarâbım bu gece  
Çal mutribâ sen bir hava/ gör inkılâbım bu gece

Cân mübtelâdır zârına/ ser-rişte zülf-i târına  
Yandım harîm-i nârına/ seyr eyle tâbım bu gece

Dilimdedir zikrû'l-habîb/ sâkî bedeh ma'u'z-zebîb  
Lutf eyle gel ey muhtesib/ kalsın hesâbım bu gece

Olmuşdum aşkın sayrusı/ ref' oldu gönlüm ğaygusu  
Uyandı bahtım uykusu/ gitsin bu hâbım bu gece

Güftâre mâ'il olmuşam/ dil-dâre vâsıl olmuşam  
Ruhsâre nâ'il olmuşam/ feth oldu bâbım bu gece

Gel berk-veş ol gonca-ter/ kadrim gam içre mu'teber  
Gösterdi mihrinden eser/ yüz âfitâbım bu gece

Sâkî güzel mutrib ne gam/ sâ'at bu sâ'at dem bu dem  
Eşrâk-ı dilden doğdu hem/ devlet-me'âbım bu gece

Emrâh çok kıldın dilek/ kâm üzre dönmez bu felek  
Mahbûbun mudur subha dek/ güftâr-ı tâbım bu gece (G 191)

### 6.Tedvir/Vezn-i Aher:

Bir metinde ibareleri tekrar kullanarak, sözdizimi bakımından yeni ifadeler üretme sanatı olan Tedvir (Tökel 2010: 304), aynı zamanda *Vezn-i aher* olarak da bilinmektedir. İlk mısradaki geçen kelime ya da kelime guruplarının diğer mısralarda değişik yerlerde yer

almasından dolayı bir döngü oluşturmakta ve bundan dolayı da bu isim verilmektedir. Tedvirde çoğunlukla dört *Müstef'ilün* veya dört *Mefâilün* kalıpları kullanılır. Tedvirde her dize ilk üçü birbiriyle kafiyeli dört eşit parçaya bölünmüştür. Her parça ardından gelen dizelerin başında tekrarlandığı gibi, diğer parçalar da aynı dizede birbirini izler. Metinde kelimeler bir dizede değil aynı zamanda yukarıdan aşağıya ve çapraz olarak da anlamlı birer ifade oluşturur.

Emrah'ın aşağıda verdiğimiz murabba tarzında yazmış olduğu şiiri de bu özellikleri itibari ile bir tedvir/vezn-i aher özelliği taşır. Ancak Emrah'ın bu şiirinde bazı farklılıklar göze çarpmaktadır. Bunlardan ilki şiir dört *Fâilâtün* kalıbıyla yazılmıştır. Diğer bir özellik her mısraın sonuna yeni bir terkip eklenmiş bu şekilde bir devr-i daim sağlanmıştır. En önemli özelliğe gelince, o da şiirin *leb değmez* yani dudak ünsüzlerinin (b, p, m) olmadığı kelimelerle yazılmış olmasıdır.

	<b>1.mısra</b>	<b>2.mısra</b>	<b>3.mısra</b>	<b>4.mısra</b>
1	Dilâ gel	akldan geç	aşkî eyle	âşinâ
2	Akldan geç	aşkî eyle	âşinâsından	yana
3	Aşkî eyle	âşinâsından	yana	eziyet sana
4	Âşinâsından	yana	eziyet sana	kılsın hüda
1	Aşkile	dergâh-ı hakka	her seher gel	et niyâz
2	Gâhi hakka	her seher gel	et niyâzı	eyle nâz
3	Her seher gel	et niyâzı	eyle nâzı	dinle râz
4	Et niyâzı	eyle nâzı	dinle râzı	kıl senâ
1	Aşka Emrâh	âşinâlık et	hakikat	râhıdır
2	Âşinâlık et	hakikat	râhıdır	dergâhıdır
3	Et hakikat	râhıdır	dergâhıdır	dil-şâhıdır
4	Râhıdır	dergâhıdır	dil-şâhıdır	ey âşinâ

### **B-Muhteva Yönünden:**

Divan şiiri, esas itibariyle teşbihten hareket eden bir mecaz sanatına dayanmaktadır. Divan şiirinin aşağı yukarı her bir beyti bir sanat ve esprinin üzerine bina edilmiştir. Burada her bir kelime ayrı bir mana ifade eder. Bu mana; *'ya hendesi bir tezahürdür, ananeye temastır, ya bir tevriye sanatı ile bize ikinci bir hayal ufku açar. Fakat bunlar birer kelime ile işaretir.'* (Erkal 2009: 52) Divan şairleri şiirin şekli yapısından çok anlam ve manası üzerine yoğunlaşmışlardır. Sebk-i Hindî ile beraber ortaya çıkan üslubun ana hedefi daha önce hiç söylenmemiş, düşünce ve hayallere yer vererek yeni ve özgün manalar ortaya çıkarmaktır:

Öyle bir *ma'nâda* şerh ettim ki Emrâh şi'rimi  
Âteş-i aşkla yakdım ağzını şâ'irlerin (G 109/5)

....

Sözün bir sırdır Emrâhî ne sırdır *ma'nâ-yı hikmet*  
Ne hikmet dâne-i gevher ne gevher gevher-i yektâ (G 5/7)

Eski üsluptan kopuşun ilk göstergeleri de bu anlayışla beraber oluşmuştur. Bu dönemin şiirinde mazmunun yerini mana almış, düşünce ve hayaller daha da özgürleşmiş,

şairler kendi karakterleri doğrultusunda şiirlerini yazmaya başlamışlardır. Bundan dolayıdır ki bu dönemin şairlerinde karakter özellikleri fazlasıyla şiirlerinde görülmeye başlanmıştır.

Divan şairleri, kendi şiirlerinin değerini ifade etmeye çalışırken yukarıdaki terkiplerle yenilik bakımından üstün olduğu, taklit ve esinlenmelerden oldukça uzak durduğu şeklinde tanımlamalarda bulunmuşlardır. Özellikle Sebk-i Hindî üslubunun yaygınlaşmasından sonra, şiire gelen yenilik, orijinallik dalgası, şairleri bu alanda yoğunlaştırmaya sevk etmiş ve yeni gelen hareketin verdiği heyecanla kendi sanatkarlıklarını en üst seviyeye çekme gayreti içine girmişlerdir. Sanat bakımından irili ufaklı bütün şairler bu amaçla kendi şiirlerini eşsiz, benzersiz, yeni ve orijinal şekilde değerlendirerek kendilerine bu üslupta bir yer tutmaya çalışmışlardır. Bu dönemin hemen hemen bütün şairlerinde bu tür ifadelere rastlamak mümkündür. Bu anlayışla şairler orijinal imge ve hayal arama kaygısına düşmüş ve yeni kelime ve terkiplerle yeni anlamlar kurma çabasına gitmişlerdir. Emrah da bu anlayışla şiirlerinde bu tür terkipler kullanmış ve ilgi uyandıracak tarzda terkiplerle şiirine bir farklılık getirmiştir. Bu terkiplerin birkaçı şöyledir: *hayâl-i neş'e-i aşk* (G 8/1), *kûşe-i çeşm* (G 10/4), *takvâ-yı bûy-ı müşk-i attâr* (G 21/6), *âb-ı cevr* (G 30/5), *baht-ı nâ-fercâm-ı zülf* (G 35/1), *külbe-i gurbet* (G 40/6), *endîşe-i tasvîr* (G 43/5), *cây-ı müşkil* (G 52/5), *ashâb-ı istisnâ* (G 54/7), *âşiyân-ı perde-i nâz* (G 71/3), *dâne-i eşk* (G 72/3), *ebr-i aşk* (G 75/4), *sîne-i sîm* (G 77/4), *şeb-i elbise-i vasl* (G 78/2), *rişte-i aşk* (G 88/5), *sebeb-i âyine-i âlem* (G 90/2), *seyf-i istiğnâ* (G 97/1), *izhâr-ı fûrûğ-ı der-i âfâk* (G 101/1), *mahv-ı sıfât* (G 102/1), *kühl-i güneh* (G 105/4), *perde-i aşk-ı hevâ-i nefis* (G 106/3), *zîb-i melîh* (G 162/1), *çeşm-i termîk* (G 204/4), *nâm-ı ibrîk* (G 204/5), *zülf-i tervîk* (G 204/7), *şem'-i harîm* (G 215/1), *lâ'ik-i nedîm* (G 215/2), *reh-i sevdâ* (G 146/1), *lehçe-i envâr* (G 145/3), *çeşme-i çeşm* (G 141/2), *istidlâl-i vuslat* (G 138/1), *çeşm-i şehlâ* (G 130/1), *dolâb-ı dehr* (G 114/2)

Divan şiirinin özelliklerinin başında şüphesiz ki mazmun gelmektedir. Bir gelenek şiiri olan bu şiirde, mazmunculuk da bu gelenek zincirinin en kalın halkasını oluşturmaktadır. Emrah'ın *Divanı* baştan sona incelendiğinde Divan şiirinin bütün hususiyetlerini içerdiği görülecektir. Sevgili-âşık-rakip üçgeninde klasik şiir geleneğinden gelen klişe mazmun ve teşbihler Emrah'ta yoğun olarak görülmektedir:

Gül cemâlin cennetü'l-me'vâya teşbih eyledim  
Bâğ-ı aşkda kadd-i tûbâsın güzellerden güzel (G 130/5)

.....

Kaşın bir hâme-i kudret ne kudret esma-i esved  
Ne esved esved-i enver ne enver enver-i garrâ (G 5/1-3)

.....

Ey kemân ebrû okun yabana atma câna at  
Pâdişâhım feyz-i lutfun bende-i fermâna at

Dâğ-veş sînem koyup yabana attın okların  
Kim dedi ey nâzenin tîrin varıp yabana at (G 20/1, 2)

Âşık-sevgili-rakip üçgeninde ele alınan ve tasavvufi literatürle de genişletilen aşk kavramı; bu kavram etrafında oluşturulan mazmunlar, rind-zahid çatışması ve tasavvufi neş'e başta olmak üzere, bunların yanında günlük hayattan kesitler, psikolojik durumlar, beşeri aşka dair işaretler Emrah'ın şiirinin konusunu teşkil eder. Emrah'ın sevgili-âşık ve rakiple ilgili kurmuş olduğu benzetme unsurları burada zikredilemeyecek kadar fazladır. Bu konu ayrı bir araştırma konusudur.

### Tasavvuf ve İlahi Aşk:

Divan şiirinde tasavvuf, birçok mazmunlarla beraber, mecaz ve alegori dünyasını kazandırmıştır. Divan şairleri tasavvufun mecazlarıyla süslü, zengin manalı kelime, deyim ve terimlerinden büyük oranda yararlanmışlardır. Divan şairlerinde tasavvufî remizlerin ve unsurların bu kadar yoğun olması, onların sıkı bir medrese ve tekke eğitiminden geçtiklerini ya da tasavvufî bir kola bağlı olduklarını göstermektedir.

Divan şairleri az ya da çok ortamın verdiği şartlardan dolayı tasavvufî bir eğitimden geçmek zorunda kalmışlar; ya da tasavvufî bilgi ve lafızları mutlaka öğrenmişlerdir. Tasavvufî bir eğitimi almamak şair için büyük bir eksiklik olmakla birlikte ayıptır. Çünkü şiirin temeli ilim ve marifettir. (Gelibolulu Ali 1997: 320) Gelibolulu Ali'ye göre gerçek Divan şairi; *“sadece nazım yazarlar olup dinlemeye elverişli birkaç beyit demekle böbürleneler değildir... belki temeli bilim ve marifet, muhakeme ve mukayesesinin yapısı sülûkle ve bir tarikata bağlanmakta olan bilginler”* (Gelibolulu Ali 1997: 320) dir. Nitekim Hayâlî de kendi şiirlerini *‘vaz-ı dervîşâne’* şeklinde değerlendirerek zamanındaki bazı şairlerin şiirlerinin *‘elfâz-ı zevk-i ruhânî’* den mahrum olduğu için eleştirildiğini ve itibar görmediğini ifade eder. (Kurnaz 196: 41)

Emrah küçük yaşlardan itibaren medrese tahsili görmüş, akabinde de çeşitli tarikatlarla temas içinde olmuş, önemli tarikat liderlerinin ders halkalarına katılmış bir kalem şairidir. Bu tarikat liderleri arasında, Habib Baba, Halid-i Bağdadi, Çörekçizâde Lütfî Efendi, Şeyh Şaban-ı Veli vs. gibi mutasavvıf kişilikler bulunmaktadır. Emrah, Divan'ında bu kişilerle ilgili manzumelere de yer vermiştir.<sup>7</sup> Emrah hayatında aşk derdine derman aradığı mercilerin başında tasavvuf ve tarikat ehli bu zatlar gelmektedir. Bu arayış Emrah'a zamanla dervîş kişiliği kazandırmış, bu dervîş edasıyla şiirler terennüm etmesini sağlamıştır. Hayatı boyunca tarikat çevrelerinden uzak kalmayan Emrah, neticede aşkı tamamen beşeri aşk olarak dillendirmekle kalmamış, ilahi aşka geçiş yaparak şiirlerinde ezeli aşk anlayışını terennüm edebilmiştir. (Karadayı 2014: 228) Emrah'daki aşk anlayışını kısaca şöyle özetleyebiliriz:

Mutasavvıflara göre Allah'ın tecellisinde tekrar yoktur ve Allah'ın âlemdeki tecellileri bir değildir. Ancak Allah'ın âlemde her an başka bir zuhuru vardır. Sanatçı da burada devreye girerek semboller aracılığıyla Allah'ın âlemdeki zuhurlarını keşfe çıkar:

Ol kadar dolmuş gözüm gönlüm hayâl-i yâr ile  
Kande baksam vech-i yâri gösterir eşyâ bana (G 9/2)

...

Hakikat yâr-ı uşşâkın kamu eşyâda zâhirdir  
Nedir fark eylemez anı o gözler kim değil bînâ (G 1/4)

Burckhardt'a göre bu bağlamda sembolizm zaruridir. Çünkü sanatta her şey hakikatin bir üst sembolüdür ve sanatçıyı bir üst hakikate götürür. Din dışı sanat ise remze ihtiyaç duymaz. Sadece zahire delalet eder, batınla hiçbir ilgisi yoktur. İçi ve dışı da birdir. Bütün bu semboller bir araya getirildiğinde, klasik edebiyatın ismi ve cismiyle en belirgin biçimde insanlar arasında geçtiği kesin olarak bilinen aşk hikâyelerinin dahi hemen her bakımdan yoğun mistik motifler ağı içerisinde geliştirilip sürdürdüğü görülür. Şiirde içsellik/dışsallık, toplumsal grup, toplumsal etkinlik, değer, anlam türünden tüm diğer simgeler *‘sevgili’* yle olan ilişkileriyle belirlenir. (Erkal 2014: 55)

Bunca yıl nezzâreye aldık gönül âyinesin

<sup>7</sup> Bu konuda geniş bilgi için bk.: Osman Nuri Karadayı, *"Şiirlerinden Hareketle Erzurumlu Emrah'ın Tarikat Çevreleri İle İrtibatı ve İlahi Aşk anlayışı"*, **Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi**, S.52, Erzurum 2014, s.215-242.



Sûretâ seyrân edip sîrette virân anladık (G 100/3)

...

Ezel ol çeşm-i ibretle bakar sîrette eşyâya  
Muhakkak hakkı bulmuştur velî sûrette bir şeydâ (G 1/3)

Maksada (hakikat) ulaşmak ancak aşkla mümkün olabilmektedir. Aşkın mutlaka ilahî boyutta ortaya çıkmış olması gerekmez; çünkü beşerî boyutta ortaya çıkan bir aşk da zamanla ilahî boyuta geçebilmektedir. Nitekim Leylâ'nın aşkıyla çöllere düşerek perişan ve delilere yara şan bir yaşayış biçimi sergileyen Kays, beşerî aşkla başlayıp nihaî bütünleşmeyle sona eren bir dönüşüm süreci yaşayarak hakikate ulaşır. Onun başlangıç noktası, beşerî de olsa aşktır. (Erkal 2014: 56)

Tarîk-i aşktan demler urup ben âşığım dersin  
Velî ma'sûkta hüsn-ı âşıktaki sevdâyı bilmezsin (G 122/3)

...

Gerçi âşıklık kılan çokdur bu bezm-i aşkda  
Lîk bilmezler sebât-ı aşk nedir sevdâ nedir (G 46/3)

Divan şiiri geleneğinde sevgiliye ve aşka dair ıstılahların (mazmun/sembol) ağırlıklı olarak tasavvuf terminolojisinden geldiği bilenen bir gerçektir. Divan şiiri, güzelliği ve güzellik kavramının kaynağı kabul edilen Hüsn-i Mutlak (Mutlak Güzellik)'i terennüm eder.

Ezel ol çeşm-i ibretle bakar sîrette eşyâya  
Muhakkak hakkı bulmuştur velî sûrette bir şeydâ

Hakikat yâr-ı uşşâkın kamu eşyâda zâhirdir  
Nedir fark eylemez anı o gözler kim değil bînâ (G 1/3, 4)

Güzele duyulan ilgi ve bunun sonucu gelişen görme, elde etme ve kavuşma arzusunun insan ruhunda oluşturduğu 'aşk' dolaylı olarak bu şiirin temel konusunu oluşturur.

Baş eğer mi sandın Emrâhî sana ey dehr-i dîn  
Aşka tatbîk olmayan kânûna baş indirmeziz (G 69/5)

Genel kabul edilen bir inanişâ göre, insanın tanıdığı ilk güzellik, Allah'ın 'Cemal'i olup güzellikle bu ilk tanışma hali ruhların yaratılıp onunla ahitleştikleri Elest Bezminde gerçekleşmiştir. Yine bu inanişâ göre, insanların dünyaya beden olarak gönderilişlerinden sonra ilgi ve sevgi duydukları yahut daha da ileri giderek âşık oldukları her güzellik aslında o ilk yaşadıkları zevk haline duyulan özlemin bir uzantısıdır.

Zâhidâ biz *mest-i aşkız* mest-i cânı isteriz  
*Bülbül-i bâğ-ı elestiz* gülsitâni isteriz (G 73/1)

Doğu şiirinin, dolayısıyla Divan şiirinin ana hedefi, bu dünyada gurbette bulunan insanın gerçek anavatanı olan 'Mutlak Güzellik'e bilinçli veya bilinçsizce, doğrudan veya dolaylı olarak yeniden kavuşma yolunda sarf ettiği gayret ve çektiği çileleri anlatmaktır. (Erkal 2014: 55)

Sabr eyle gönül nâm-ı sabûr hoşca ameldir  
Netmişse anın ettiği takdîr-i ezeldir  
Âşık isen ey dil bana teslîm-i rızâ ol  
Teslîm-i rızâ olmamak uşşâka haleldir (G 38/1, 2)

...

Âşık-ı dîdâr olan cân-ı cihânı neylesin  
Rütbe-i aşkı bulan kevn ü mekânı neylesin (G 172/1)

Divan şiirinde, faaliyet alanı madde âlemi ol an aklın sınırlı bir idrak sahasına sahip olduğu ve bu nedenle de sadece akılla Allah'a ulaşamayacağı, O'na ulaşmanın ancak aşkla mümkün olduğu sıklıkla vurgulanmaktadır. Yani kişiyi birliğe ulaştıracak olan yol, aşk yoludur. Bu nedenle de akıl ve aşk çoğu zaman bir kıyaslama içinde karşımıza çıkmakta ve aşkın akıldan üstün olduğu vurgulanmaktadır.

Dilâ gel akıldan geç aşkı eyle âşinâ  
Akıldan geç aşkı eyle âşinâsından yana (Mrb 1/1)

Tasavvufta hayret makamı, sâlikin mutlak hakikati bulma yolculuğunda önemli bir merhâledir.

Kalmışam bu *vâdi-i hayretde* Emrâhî garîb  
Ermek için menzil-i maksûda burhân isterem (G 134/5)

Divan şiirinde *vâdi-i hayret*, *âlem-i hayret*, *ders-i hayret*, *reh-i hayret*, *bahr-i hayret*, *kemâl-i hayret*, *tekye-i hayret*, *dem-beste-i hayret*, *jeng-i hayret*, *hayret-i aşk*, *şarâb-ı hayret* gibi tamlamalar içinde soyut ve somut ilişkisi içinde çeşitli benzetme unsurları ile birlikte işlenirken çoğu zaman bu kavramların yanında *fenn-i cünûn*, *cünûn-ı aşk*, *iklim-i cünûn*, *zencir-i cünûn dil-i divâne*, *sergerdân*, *vâlih ü hayrân*, *mezcûb* gibi kavramları da kullanarak hayret-cünûn (divâne) sürecini ifade etmeye çalışmışlardır.

Dilâ esrâr-ı Mecnûnu ne bilsin merdüm-i gâfil  
O *zencir-i cünûn-ı bend* olan divânelerden sor (G 42/6)

....

Habîbâ ben de ehl-i ta'allukdan güzer ettim  
Hakikatden binâ-yı kasr-ı aşkı üstüvâr ettim  
Gönül mir'âtini jengâr-ı gıldan bî-gubâr ettim  
Temennâ-yı visâl-i yârdan terk-i fikâr ettim  
O *sevdâ-yı cünûniyetle* aklım târumâr ettim (Msm 8/1)

Cezbe içindeki sâlik eğer bu makamı aşamazsa, cünûna (deliliğe) düşme tehlikesi ile karşı karşıya kalır, vahdet yerine, deliliğe varır. Bu da sâlik için istenmeyen bir durumdur. Oysa Divan şiirinde ise mazmun olarak tam aksi söz konusudur. Divan şiiri terminolojisinde sâlik olan âşığın hayret makamından sonra ulaşmak istediği ana hedef cünûniyettir.

Mecnûn gibi seyretmeyen *iklîm-i cünûnu*  
Sahrâ-yı muhabbette dil-ârâyı ne bilsin (G 175/2)

.....

Hâce beni men' etme *cünûniyet-i aşkdan*  
Ver dersim o meşkten  
Bu *cezbe-i aşk âşika bir özge edâdır*  
Bilsen ne sefâdır (Mstz 25/3)

Sonuç olarak, Emrah aşkın ilahi boyutunun sınırlarını belirlemeye çalışırken aşkı imanla birleştirerek insanın imanın aşkla ölçülebileceğini ifade eder.

Çekmesin dünyâ vü ukbânın gam u endîşesin  
Bir kişi kim aşkla imânını tahkîk eder (G 36/2)

.....

Emrah'ın şiirlerinde mecazi güzellere yönelik şiirler önemli yekun tutmaktadır. Bu şiirlerde mecazi aşktan ilahi aşka geçiş terennümleri sıkça dile getirilmektedir. Bu konu üzerine oldukça yoğun duygu boşalımı gösteren Emrah'ın şiirleri geniş bir araştırma konusudur.

Emrah'ın ilahi aşk yanında beşeri aşka, aşk karşısındaki duygusallığa yönelik şiirlere divanında fazlaca rastlamak mümkündür.

Divan şiirinde özellikle gazel geleneğinin en belirgin özelliklerinden biri, yoğun duygusal niteliğidir. Gazelerde şairin duygusallığı açıkça kendini göstermektedir. Walter Andrews'e göre gazellerin bu özelliği, çok yüksek bir duygusallık derecesinin kendini açıkça hissettirmesi, ilginin söz konusu özellikten başka yönler e çevrilmesine, retorik ve metaforun (lafız/mana) daha güç ve incelikli yönleri üzerinde durulmasına yol açmıştır. (Andrews 2000: 137) Yine Gazel dilinin kendine özgü niteliğini yaratan bu faktör, çok özel bir sözdağarıyla birlikte, konuşma dilinde duygusal diyalogu gösteren devrik cümlelerin sıkça kullanılmasıdır. Ayrıca, şiirsel dramanın odak noktası, karakterlerin eylemleri değil, davranışların duygusal içeriğidir. (Andrews 1998: 23)

Ey peri kuyundan ayruca harâm olsun bana  
Senden özge her melek simâ harâm olsun bana

Gül cemâlin bir dahi görmek müyesser olmasa  
Bülbül-âsâ gonca-i zibâ harâm olsun bana

Çünkü ayırdı beni senden bu geç-rev-i çarh-ı dîn  
Ger verirse devlet-i dârâ harâm olsun bana (G 13/ 1-3)

Divan şiirinde şairin oluşturduğu psikolojik dışa vurumlar iyi hissedildiği takdirde, o zaman şiirde sadece süs olarak görülen pek çok unsur veya kavram anlamla donanacaktır. Andrews'in de vurgu yaptığı gibi, bu psikolojik malzemelerin yorumu, ruhun bilinç dışı boyutları kendilerini karmaşık metaforlar ve söz oyunları, özellikle cinaslar yoluyla daha çok dışa vurmaktadır. (Andrews 1998: 23)

Nigârâ sûz-ı aşkınla derûnum oda yanmıştır  
Kalıpdır bir şirîn cânım kafesde o da yanmıştır

Kızarıp reng-i âşıkân ki el eylersin uşşâka  
Meger bilmez misin kim hûn-ı aşkınla boyanmıştır (G 32/1,2)

Şiirlerini düzgün bir Türkçe ile söyleyen Emrah; Arapça, Farsça sözcük ve terkipleri de bir divan şairi ustalığı ile kullanmıştır. Şiirlerinde yer verdiği terim, deyim ve sözcüklerin yanı sıra yer yer kullandığı atasözlerinden, Türkçenin ses ve yapı bilgisine tam olarak hâkim olduğu görülmektedir. Emrah'ın şiirlerinde halk ağzı söyleyiş şekillerine ve yerel kelimelere rastlanmasına karşın; tiken (G 97/1), uydur- (G 89/1-5), yosma kıyafet (G 84/5), bildir (G 60/2), hepeng (G 56/2), hedeng (G 56/5), püsküllü bela (G 154/1) vs., atasözü ve halk tabiri oldukça azdır. Bunun yerine deyimlere daha fazla yer vermiştir. Doğu ve İç Anadolu'da yaşayan, sazı ve sözülle halkın içinde, onlarla içli dışlı bir yaşam süren Emrah'ın şiirlerinde zengin bir söz varlığı kendini göstermektedir.

### **Emrah'ın Kayıp Bir Eseri: *Beytü'l-Harâb*:**

Emrah'ın böyle bir eserinin varlığından sadece Vahit Lütfi Salcı bahsetmektedir. Salcı'dan başka kimse bu eseri görmemiştir. Salcı, Yeni Türk mecmuasında "*Âşık Emrah ve*

*Sanatı*” isimli yazısında bu eseri elde etme hikâyesini ayrıntılarıyla anlatmaktadır. Buna göre Salcı, 1317 (1901) yılında henüz 18 yaşında iken Tunceli’ye sürgün gidiyor. Yolda Sivas-Erzincan arasında Pagaştaş isimli bir köyde konaklıyorlar. Salcı burada bir ihtiyarın evine misafir oluyor. Bu evde duvarda asılı olan bir saz Salcı’nın dikkatini çekiyor. İhtiyara sazi sorunca ihtiyar: “-*Bu saz çok tarihidir. Bizim ailemizden meşhur Âşık Emrah’tan kalmıştır. Âşık Emrah Sivas illerinden kalkıp Bayburt’a geçerken veyahut Bayburt’tan Sivas’a giderken mutlaka bizim Pagaştaş’tan geçer ve bizim hanemize mihman olmuştur. Emrah her gidip gelişinde bazı hediyeler bırakmış Şu duvarda gördüğünüz iki levha ile on iki imam yazıları hep ondan yadigârdır. Bir de kendi yazdığı kitabı da vardır. Emrah ihtiyarlığında öleceğini anlayarak bu kitabı yâd ellere geçmesin diye bize bırakmıştır. Bunun adı da ‘Beytü’l-Harâb’dır.*” (Salcı 1936: 268) Kitabı eline alan Salcı, eserin baş tarafında Beytü’l-Harâb yazısının altında ‘Birinci Fasıl’ denilmiş ve onun altında da ‘İşbu risalenin sebeb-i tahriri’ başlığının bulunduğunu, sonunda ise; ‘*El-fakir pür günah, Erzurumlu Derviş Emrah*’ kaydının olduğunu belirtir.

Salcı, yazısının ilerleyen bölümlerinde eserin içeriği hakkında başka malumat vermemiştir. Beytü’l-Harâb’ın nazım mı nesir mi, kaç sayfa olduğu gibi bilgileri eksik bırakmış. Ancak Emrah’ın musiki yönünü anlatırken eserden küçük alıntılar yapmış. Salcı, Emrah’ın Türk halk musikisinde iki üç seslilik yani polifoni sanatı olduğuna işaret ederek, bir cem esnasında bir def’in okunuş tarzını Beytü’l-Harâb’dan şu alıntıyla örneklendiriyor: “...*Günideler iki takım olmuş o şekil söylerlerdi ki bir takım başka ve diğer takımı başka sadâlarda okurlar ve çalarlar ve fakat yine nefesin helâvetine zarar irişmez. Aynı okunduğunda zahib olunurken duruşların ve başlanışların nizamı ayrı okuyor zannedilen takımın diğer takım ile sadâ farklarının üslûblu hareketleri ve birleşmeleri gibi bir şekil okuyuş...*” (Salcı 1936: 268) Bu konuyla ilgili olarak diğer alıntı ise eserin 15. sayfasından olduğunu belirtir: “...*Bu nevi kıraat Frank icadıdır. Bize futûhatdan kalmıştır. Ama makbuldür....Kızılbaş mezhebine salık olunan (Huysar) kabilesi güşidelerinin de ayrı ayrı sadâ ile nefesi okuduklarının...*” (Salcı 1936: 268) Salcı, Beytü’l-Harâb ile ilgili yaptığı bu iki alıntıdan başka esere dair hiçbir bilgi ayrıca vermemiştir. Verilen bu alıntılardan da anlaşılıyor ki eser mensurdur. Salcı Beytü’l-Harâb’ı bu yaşlı adamın kendisine verdiğini belirtir. Biz Salcı üzerine yaptığımız sıkı bir tetkikin ardından, Vahit Salcı’nın Kırklareli’nde yaşayan torunlarına ulaştık. Torunlara Salcı’nın kütüphanesinde yer alan bu eserle ilgili olarak, kütüphanesine nasıl ulaşabileceğimizi sorduk. Onların naklettiğine göre; Vahit Salcı’nın 1950’de ölümünün ardından Cahit Öztelli’nin başsağlığı için evine geldiğini ve akabinde Salcı’nın bütün dokümanlarını, yazmalarını, arşivlerini aldığını geriye sadece şiir defterini bıraktığını ifade etiler. Yine daha sonra Cahit Öztelli’nin bu ve başka eserleri yurt içi ve yurt dışında kütüphanelere, şahıslara sattığını işittiklerini de eklediler. Bununla ilgili bir bilgi bulabilir miyim diye Öztelli’nin, Salcı’nın ölümünden sonraki yazılarını araştırdım. Öztelli’nin 1952 yılında Türk Folklor Araştırmaları dergisinde Salcı üzerine bir yazısına rastladım. “*Vahit L. Salcı’nın Gizli Hazinesi*” isimli yazısında Öztelli, Salcı’nın evine ziyaretini ayrıntılı anlattıktan sonra şöyle diyor: “*Dosyaları ve diğer evrakı sathi bir süratte tetkik ettim... Neticede kendilerini (oğullarını) ikna ile manen ve maddeten tatmin ederek bütün evrakı aldım.*” (Öztelli 1952: 484) Öztelli yazının devamında bu evraklardan bazılarını okuyucuyla paylaşarak içeriği hakkında kısaca bilgi veriyor. Yazıda Beytü’l-Harâb’la ilgili bir bilgi yer almıyor. Cahit Öztelli’yi tanıyan folklor araştırmacıları sayın Nail Tan ile Sabri Koz’un bilgilerine başvurarak Öztelli’nin kütüphanesinin akıbetini araştırdım. Onlar da Öztelli’nin, –Salcı’nın torunlarının dediği gibi- kütüphanesini kısmen sattığını kısmen de bazı dernek ve kuruluşlara bağışladığını ifade ettiler. Sonuçta bu aşamaya kadar bu eserin Öztelli’den sonra akıbetinin ne olduğunu bilmiyoruz. Temennimiz Beytü’l-Harâb’ın ilerleyen zamanlarda bir yerlerden çıkmasıdır. Bu eser ortaya çıkarsa

Emrah'ın bu eseri yazıp yazmadığı konusunda daha net bilgilere sahip olabileceğiz. Maalesef şimdiki bilgiler sadece bu eseri gören Salcı'nın naklettiği bilgilerden öteye gitmemektedir

### **Sonuç:**

Klasik şiirin büyük ustalarının şiirlerine aşına olduğu, nazire ve esinlenmelerinden belli olan Emrah, bu tarzın samimi bir hayranı ve takipçisi olmuştur. Aruzlu şiirlerindeki kafiyelerde genellikle ahenkli kelimeler seçmeye oldukça özen göstermiştir. Âşık Emrah'ın divan tarzı şiirlerinde daha çok soyut ve klişeleşmiş anlatımlar görülür. Sanat, Âşık Emrah'ta divan edebiyatında olduğu gibi teknik beceri ve maharet haline gelmiş, dili Arapça ve Farsça kelimelerle dolmuştur. Âşık Emrah zamanının gidişine uyararak halkın anlatımı olan sanat eseri vermek, üstatlardan öğrenilen sanatı daha da inceltmek amacıyla divan tarzı şiirler yazmıştır. Zaman zaman tüm şiirlerine hâkim olacak kadar yabancı kelimelerden kurulu tamlamalar yapması, Divan edebiyatı mazmunlarına tutkunluğu, kendi öz mayasındaki halk şairliği özelliklerini büyük ölçüde sarsmıştır.

Emrah, genel görünümü ile klasik ve aşk edebiyatının rindane bir âşığıdır. Tarikat çevreleri ile münasebetinin de etkisiyle karşılaştığı olaylara tasavvufi perspektiften bakan Emrah, şiirlerinde ilahi aşk terennümlerine yer vermiş, aşk anlayışının zirvesine cemâl iştियakını yerleştirmiştir. Gerek ilahi aşk gerekse beşeri aşk konusunda duygu yoğunluğu yaşayan şaire, asıl kişiliğini kazandıran unsur olmuştur.

Klasik şiirin hem şekil, edebi sanat hem de anlam dünyası bakımından tüm unsurlarını bünyesinde barındıran ve mürettep bir divan vücuda getiren Emrah, bu özelliği ile yeterince araştırılmamış, genelde âşık edebiyatı şairi yönüyle ele alınmıştır. Emrah'ın gerçek sanat özelliğini ve şairliğini ortaya koymak için eski araştırmacıların ne dediği bir tarafa bırakılıp, Divanı bu yönüyle yeniden incelenmesi gerekmektedir.

### **BİBLİYOGRAFYA**

- AKMAN, Eyüp (2011), **Kastamonu Kaynaklarında Erzurumlu Emrah (Müntahâbât-ı Eş'âr)**, Gazi Kitabevi, Ankara.
- ALPTEKİN, Ali Berat (2004), **Palandökenin Zirvesindeki Âşık: Erzurumlu Emrah**, Akçağ Yay., Ankara.
- ANDREWS, Walter G. (1998), "*Osmanlı Gazel Estetiğine Yeni Bir Bakış*", **Kaşgar**, S.4, s.23.
- ANDREWS, Walter G. (2000), **Şiirin Sesi Toplumun Şarkısı –Osmanlı Gazelinde Anlam ve Gelenek-**, İletişim Yay., İstanbul.
- AŞKUN, Vehbi Cem (1942), **Büyük Halk ve Sazşairi Emrah, -Seçme Şiirler-**, Kamil Matbaası, Sivas.
- BANARLI, Nihat Sami (2001), **Resimli Türk Edebiyatı Tarihi**, C.I,II, İstanbul.
- DÜZGÜN, Dilaver (2013), "*Eflatun Cem Güney'in Erzurumlu Emrah İle İlgili Çalışmaları*", **Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi**, S.51, Erzurum, s.149-158.
- ERGUN, Sadettin Nüzhet (1938), **Türk Şairleri**, C.3, İstanbul.
- ERKAL, Abdulkadir (2015), **Erzurumlu Emrah Divanı –İnceleme, Karşılaştırmalı Metin**, Erzurum Büyükşehir Belediyesi, Erzurum.

- ERKAL, Abdulkadir (2009), **Divan Şiiri Poetikası (17. Yüzyıl)**, Birleşik Dağıtım, Ankara 2009.
- ERKAL, Abdulkadir (2014), “*Hangi Leyla?*”, **Mahalle Mektebi**, S.20, Konya, s.54-57.
- Gelibolulu Ali (1997), **Mevâidü'n-Nefâis fî Kavâidi'l-Mecâlis**, (hızl. Mehmet Şeker), TTK Yay., Ankara
- GÖKSEL, Necati Turgut (1966), **Âşık Emrah, Hayatı, Edebi Şahsiyeti ve Şiirleri**, Tuğrul Matbaası, Niğde.
- GÜNEY, Eflatun Cem (1928), **Erzurumlu Emrah**, Sivas Türkocağı Basımevi, Sivas.
- GÜNEY, Eflatun Cem - Güney, Çetin Eflatun (1950), **Erzurumlu Emrah/Hayatı ve Şiirleri**, İstanbul.
- İSEN, Mustafa (1998), **Sehi Bey Tezkiresi, Heşt Behişt**, Akçağ Yay., Ankara.
- KARABEY, Turgut (2007), “*Divan Şiirinde Sapmalar*”, **Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi**, S.32, Erzurum, s.17.
- KARADAĞ, Metin (1996), **Erzurumlu Emrah, Yaşamı, Sanatı, Şiirleri**, Ayyıldız Yay., Ankara.
- KARADAYI, Osman Nuri (2014), “*Şiirlerinden Hareketle Erzurumlu Emrah'ın Tarikat Çevreleri İle İrtibatı ve İlahi Aşk anlayışı*”, **Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi**, S.52, Erzurum, s.215-242.
- KÖPRÜLÜ, M. Fuad (1940), **Türk Sazşairleri –Erzurumlu Emrah-Dertli-**, Milli Kültür Yay., İstanbul.
- Köprülüzade Mehmed Fuad (1929), **19. Asır Saz Şairlerinden Erzurumlu Emrah**, Evkaf Matbaası, İstanbul.
- KURNAZ, Cemal (1996), **Hayâlî Bey Divanı'nın Tahlili**, MEB Yay., İstanbul.
- LEVEND, Ağâh Sırrı (1980), **Divan Edebiyatı**, Enderun Kitabevi, İstanbul.
- ONAY, Ahmet Talat (1996), **Türk Halk Şiirlerinin Şekil ve Nev'i**, Akçağ Yay., Ankara.
- ÖZTELLİ, Cahit (1952), “*Vahit L. Salcı'nın Gizli Hazinesi*”, **Türk Folklor Araştırmaları**, S.31, Şubat, s.484.
- SALCI, Vahit Lütfi (1936), “*Âşık Emrah ve Sanatı*”, **Yeni Türk**, S.41, İstanbul, s.268
- SARAÇ, M. Yekta (2007), **Klasik Edebiyat Bilgisi-Belâgat**, 3F Yay., İstanbul.
- TÖKEL, Dursun Ali (2010), **DeneySEL Edebiyat Yönüyle Divan Şiiri**, Hece Yay., Ankara.
- URAL, Orhan (2000), **Erzurumlu Emrah –Hayatı ve Şiirleri**, Özgür Yay., İstanbul.
- URAZ, Murat (1940), **Âşık Emrah, Hayatı ve Seçme Şiirleri**, Aydınlık Kitabevi, İstanbul.