



ISSN 2146-2879

KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER

Sosyal Bilimler Enstitüsü

DERGİSİ

Temmuz/July 2017 Cilt/Vol: 7, Sayı/No: 2

SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

Yıl: 2017 Cilt: 7 Sayı: 2

ISSN 2146-2879

Dergi içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

Ulusal hakemli dergi olarak yayımlanmasına 2011 yılında başlanan Sosyal Bilimler Dergisi Ocak ve Temmuz aylarında yılda iki sayı olarak devam etmektedir. Çok disiplinli bir dergi olan Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi sosyal bilimlerin tüm alanlarına açıktır. Yayımlanan makalelerde belirtilen görüşler yazarlarına aittir. Yazıların yayımlanması, derginin ya da üniversitenin bu görüşleri savunduğu anlamına gelmez.

Dergi ASOS, SOBIAD, Index Copernicus, ResearchBib, Academic Keys, Directory of Research Journals Indexing (DRJI) ve Türk Eğitim İndeksi tarafından taranmaktadır.

Temmuz 2017, Ankara

Yayın-Proje: Özlem Sağlam

Dizgi-Grafik Tasarım: Ayşe Nur Yıldırım

Kapak Tasarımı: Pegem Akademi

Baskı: Ay-bay Kırtasiye İnşaat Gıda Pazarlama ve Ticaret Limited Şirketi

Çetin Emeç Bulvarı 1314.Cadde No:37A-B

0312 472 58 55

Yayıncı Sertifika No: 14749

Matbaa Sertifika No: 33365

Dergi İletişim

Tel: +90 0318 357 35 92

Faks: +90 0318 357 35 97

e-mail: sbd@kku.edu.tr

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

Dergi Yönetim ve Yazışma Adresi

Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Merkez Yerleşke, 71450, Yahşihan-Kırıkkale



SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

Yıl: 2017 Cilt:7 Sayı: 2

Baş Editör (Genel Yayın Yönetmeni)

Prof. Dr. İsmail AYDOĞAN

Editörler Kurulu

Prof. Dr. Güven DELİCE

Doç. Dr. Mehmet Akif HELVACI

Yrd. Doç. Dr. Aşır ÖZBEK

Yrd. Doç. Dr. Mehmet DOĞAN

Yrd. Doç. Dr. Salim PİLAV

Editörler Kurulu Sekreteri

Arş. Gör. Mehmet KÜÇÜKÇENE

DANIŞMA VE HAKEM KURULU

Prof. Dr. Ekrem YILDIZ	Doç. Dr. Ümit Sami SAKALLI
Prof. Dr. Ali TAŞ	Doç. Dr. Yunus Bahadır GÜLER
Prof. Dr. Aslan GÜLCÜ	Yrd. Doç. Dr. Ahmet KARAKOCALI
Prof. Dr. Fatih YÜCEL	Yrd. Doç. Dr. Ali Faruk YAYLACI
Prof. Dr. Güven DELİCE	Yrd. Doç. Dr. AŞır ÖZBEK
Prof. Dr. Haluk ÖZDEMİR	Yrd. Doç. Dr. Derya FINDIK
Prof. Dr. Haluk SONGUR	Yrd. Doç. Dr. Elif AKTAŞ
Prof. Dr. İhsan YÜKSEL	Yrd. Doç. Dr. Emine ÖNDER
Prof. Dr. İsmail AYDOĞAN	Yrd. Doç. Dr. Erman AKILLI
Prof. Dr. Suphi ASLANOĞLU	Yrd. Doç. Dr. Eser YEŐİLDAĐ
Doç. Dr. Ali GÖÇER	Yrd. Doç. Dr. Esra KARABAĞ KÖSE
Doç. Dr. Aliye USLU ÜSTTEN	Yrd. Doç. Dr. Fahri ATASOY
Doç. Dr. Birol ALVER	Yrd. Doç. Dr. Gülden Filiz ÖNAL
Doç. Dr. Cavit YEŞİLYURT	Yrd. Doç. Dr. Hakan SELDÜZ
Doç. Dr. Cuma BOZKURT	Yrd. Doç. Dr. Halis AYHAN
Doç. Dr. Fahri YETİM	Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ERTUĞRUL
Doç. Dr. Hanifi Murat MUTLU	Yrd. Doç. Dr. İsmail GÖKDENİZ
Doç. Dr. Hasan ATAK	Yrd. Doç. Dr. Mehmet DOĞAN
Doç. Dr. İbrahim MAZMAN	Yrd. Doç. Dr. Mete KAZAZ
Doç. Dr. Kadir KARAGÖZ	Yrd. Doç. Dr. Murat ARIKAN
Doç. Dr. Kazım ÇELİK	Yrd. Doç. Dr. Musa DEMİR
Doç. Dr. Kıvanç Halil ARIÇ	Yrd. Doç. Dr. Neslin İHTİYAROĞLU
Doç. Dr. Mehmet Akif HELVACI	Yrd. Doç. Dr. Orkide BAKALIM
Doç. Dr. Mehmet CİHANGİR	Yrd. Doç. Dr. Özgür SELVİ
Doç. Dr. Mehmet KANDEMİR	Yrd. Doç. Dr. Öznur ÖZDARICI
Doç. Dr. Mehmet KATRANCI	Yrd. Doç. Dr. Öznur TULUNAY ATEŞ
Doç. Dr. Melih ÖZÇALIK	Yrd. Doç. Dr. Salih USLU
Doç. Dr. Mutlu TÜRKMEN	Yrd. Doç. Dr. Salim PİLAV
Doç. Dr. Nuri KAVAK	Yrd. Doç. Dr. Serpil DEMİREZEN
Doç. Dr. Öznur ÖZTOSUN ÇAYDERE	Yrd. Doç. Dr. Sezgin KAYA
Doç. Dr. Serdarhan Musa TAŐKAYA	Yrd. Doç. Dr. Tuğrul KORKMAZ
Doç. Dr. Őükran GÜNGÖR TANÇ	Yrd. Doç. Dr. Yasin POYRAZ

Baş Editörden,

Bilim, tarihin her döneminde var olan tabiat ve ruh sisteminin koşullar ve ihtiyaçlar nedeniyle yine koşullara ve ihtiyaçlara göre ortaya çıkarılması için yapılan teorik ve pratik eylemlerdir. Her pratiğin teoriden doğduğu gerçeğini dikkate aldığımızda, her şeyin ilkinin soyut olduğu gerçeğiyle yüzleşiriz. Bir başka ifadeyle soyut, var olması nesne olmasına bağlı olduğu için, somutun zıttı değil, bir öncesidir. Ancak her soyut, somutlaşmak zorunda değildir. Çünkü insanın beş duyu organıyla algılayamayacağı gerçekler (örneğin ruh) vardır. Bu durumda insana dair gerçekleri veya teolojik olguları bilim mantalitesi içinde düşünmek mümkün mü sorusu sorulabilir. Çünkü bunların somutlaşması olası değildir. O halde bilimi, düşünce ve eylem planında yapılan faaliyetler olarak ayırmak gerekecektir. Düşünce planındaki faaliyetler zihinsel bilimler; eylem planında yapılan faaliyetleri ise diğer bilimler (sağlık ve fen gibi) olarak ayırmak gerekir. Bu durumda bir hiyerarşiden bahsetmek gerekir. Aynı zamanda da bu bilimsel hiyerarşinin en üstünde zihinsel bilimler yer almalıdır. Çünkü soyut, somutun bir öncesidir.

Hiyerarşi, aşamalar silsilesidir. Hiyerarşide, önce, sonranın hem belirleyicisi hem tamamlayıcısı hem de yönlendiricisidir. Önce, sonranın öz noktasıdır. Bu nedenle öncenin hesaba katılmayarak sonranın merkezileştirilmesi, sonranın hem anlamını ortadan kaldırır hem de yörüngesini kaybettirir. Buradan hareketle, zihinsel bilimlerin (insana dair bilimlerin) önemini korumadan yapılan her türlü bilimsel faaliyetin, insana ve tabiata aykırılık gösterebileceğini kabul etmek gerekir. Çünkü bu durumda “bilim, bilim içindir” ilkesinin tabulaştırılması sağlanmış olur ki, bu da, yörünge kaybı demektir. Yörünge kaybı ile bilinç kaybı hemen hemen aynı şeydir. Her ikisinde de normal sürecin devam edememesi durumu hâsıl olur.

Son iki yüzyıllık dönemde (özellikle son yüzyılda) zihinsel bilimlerin yörüngesinden çıkmış / çıkarılmış diğer bilimler (sağlık ve fen bilimleri) ve bunların kutsallaştırılması, her türlü bilimsel çıktının insana, hayata ve evrene mugayir oluşumlarla neticelenmesine neden olmuştur. Bu durum ise, insanı, öncesiz bırakmıştır. Bu öncesizlik de insanın ve onun ürünlerinin yüceltilmesine; bu yüceleştirme de her şeyin anlamsızlaşmasına ve yörüngesizleşmesine vesile olmuştur.

Bu durum muvacehesinde, zihinsel bilimlerin aslına rücu etmesi sağlanmalıdır. Bunun yolu da her türlü bilimsel faaliyetin insanı ve hayatı merkeze alarak gelişmesinin sağlanmasıdır. Bu nedenle insanı merkeze alan sosyal bilimlerin bir çatı bilim olduğu kabul edilmelidir. Ancak bu kabulden sonra diğer bilimlerin çıktıkları (ürünleri) amaç değil, araç olacaktır.

Prof. Dr. İsmail AYDOĞAN

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Baş Editörden v

Tam Gün Vardiyalı ve Özel İzin İstekli Hemşire Çizelgeleme Probleminin Hedef Programlama ile Çözümü

The Solutions of Nurse Scheduling Problem of Full-Time Shift and Special Days Off with Goal Programming

Merve Sıla AKTÜRK & Emre VARLI & Doç. Dr. Tamer EREN 1

Rol Model Olarak Sosyal Bilgiler Öğretmeni

Social Studies Teacher as a Role Model

Yrd. Doç. Dr. Deniz TONGA..... 17

Yaşlılık ve Yaşlı Kadınlarda Huzurevi Algısı: Nitel Bir Çalışma

The Old Age and the Perception of Nursing Home in Elderly Women: A Qualitative Study

Prof. Dr. Dolunay ŞENOL & Sezgin ERDEM..... 31

Dijitalleşen Dünyada Fikri Haklar Sorunu

The Problem of Intellectual Property Rights in the Digitalized World

Arş. Gör. Burak MEDİN 51

Sınıf Öğretmenlerinin Birleştirilmiş Sınıflarda Karşılaştıkları Problemler (Malatya İl Örneği)

Problems Faced by the Classroom Teachers in Multigrade Classes (A Case in Malatya Province)

Yrd. Doç. Dr. Özcan PALAVAN & Veysel GÖÇER..... 69

Türkiye’de Uygulanan Turizm Teşvik Politikaları ve Sonuçları Üzerine Bir Değerlendirme

Discussion on the Tourism Incentive Policies Applied in Turkey and its Results

Doç. Dr. Ömer ŞANLIOĞLU & Enes Ömer ÖZCAN 97

Yatırım Teşvik Verilerinin Veri Madenciliği ile Analizi

Analysis of Investment Incentive Data with Data Mining

Doç. Dr. Mehmet Ali ALAN & Sinan DÜNDAR 119

Abell Modeli’nin Analitik Hiyerarşi Proses Yöntemi ile Analizi

The Analysis of Abell’s Model by Using Analytic Hierarchy Process Method

Yrd. Doç. Dr. Cihat KARTAL & Yrd. Doç. Dr. İsmail GÖKDENİZ & Mine ORHAN..... 131

Okuma Çemberi Yönteminin Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi <i>The Effect of the Reading Circle Method on Understanding Skills</i> Müjgan BALANTEKİN & Yrd. Doç. Dr. Salim PİLAV.....	149
Beyin Metaforu ve Eğitime Yansımaları <i>Brain Metaphor and its Reflections on Education</i> Arş. Gör. Yağmur KOÇ BAŞARAN.....	171
Milli Eğitim Bakanlarının Eğitim Faaliyetleri (1999-2016) <i>National Education Ministers and Educational Activities (1999-2016)</i> Bilgin CANKAR & Prof. Dr. Ali TAŞ.....	189
“Hep O Şarkı” Adlı Romanın Ele Aldığı Aşk ve Yalnızlık Temaları ve Taşıdığı Edebî Değer Bakımından İncelenmesi <i>Review of the Novel “Hep O Şarkı” in Terms of its Topics as Love and Loneliness and its Literary Value</i> Yrd. Doç. Dr. Gülten BULDUKER.....	211
Hedef Maliyetleme, Değer Mühendisliği ve Kaizen Maliyetleme Üçlüsünün Çay İşletmelerinde Birlikte Uygulanabilirliği <i>Applicability of Target Costing, Value Engineering and Kaizen Costing Trio Together in Tea Companies</i> Öğr. Gör. Dr. Ahmet TERZİ.....	221
Eğitimde Estetiğin Gerekliliği ve Oluşumu Üzerine Bir İnceleme <i>An Investigation on Aesthetic Requirements and Formation in Education</i> Nurcan ÖZBAL & Prof. Dr. İsmail AYDOĞAN.....	249
İthalata Dayalı İhracatın Riskli Yapısı: Dış Ticarete Sürdürülebilirliğin Türkiye İçin Analizi <i>Slippery Hill of Export Dependence on Import: Analysis of Sustainable Foreign Trade for Turkey</i> Doç. Dr. Adem KARAKAŞ.....	261
Koçluk Yaklaşımı ile İşgören Geliştirme <i>Developing Employee with Coaching Approach</i> Prof. Dr. Adnan AKIN & Arş. Gör. Esra ULUKÖK.....	279
Alışkanlık <i>Habits</i> Yrd. Doç. Dr. Rüstem ORHAN.....	301

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Yer Alan Değerlerin Kazandırılmasına İlişkin Veli Görüşleri <i>Parents Views on Acquisition of Values in Social Studies Course Curriculum</i> Yrd. Doç. Dr. Adem BELDAĞ & Prof. Dr. Ünal ÖZDEMİR & Doç. Dr. Ahmet NALÇACI	317
Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği ile Sosyal Medyada Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi <i>Examining the Relationship between Technology Leadership of School Administrators and Student-Teacher Interaction in Social Media</i> Yrd. Doç. Dr. Esra KARABAĞ KÖSE & Ömer YURDAKUL & Hüseyin ONUK.....	329
Değişim Sürecinde Motivasyon Yaklaşımları Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması <i>Development of Motivation Approaches in Change Process Scale: The Validity and Reliability Study</i> Doç. Dr. Mehmet Akif HELVACI & Arş. Gör. Seval KOÇAK & Kübra MIDİK	345
Yapısal ve Psikolojik Güçlendirmenin Öğretmen Motivasyonu Üzerindeki Etkisi <i>The Effect of Structural and Psychological Empowerment on Teachers' Motivation</i> Yrd. Doç. Dr. Neslin İHTİYAROĞLU	361
XVII. Yüzyılın İkinci Yarısında Rusçuk'ta Köle ve Cariyelerin İhtidâları <i>Conversion of Male and Female Slaves to Islam in Ruse in the Second Half of the XVIIth Century</i> Doç. Dr. Kamil ÇOLAK.....	379
Kırılgan Beşli Ülkelerinde Hisse Senedi Piyasasının Gelişimini Etkileyen Makroekonomik Faktörlerin Analizi <i>Analysis of Macroeconomic Factors Influencing the Development of the Stock Market in Fragile Five Countries</i> Yrd. Doç. Dr. Dilek ŞAHİN & Öğr. Gör. Melahat BATU AĞIRKAYA & Öğr. Gör. Gülnihal TORAMANLI.....	391
1260-61 / 1844-45 Temettuat Kayıtları Işığında Çullu Köyünün Sosyal ve Ekonomik Yapısı <i>1260-61 / 1844-45 Social and Economic Structure of Çullu Village in the Light of Temettuat Records</i> Doç. Dr. Rafet METİN.....	409
Roma Hukuku'nda Hile (Dolus) Kavramı <i>Term of Fraud (Dolus) in Roman Law</i> Yrd. Doç. Dr. S. Bengi SAYIN KORKMAZ	425

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Özyeterlik ile Matematiksel Problem Çözmeye Yönelik İnançları

Beliefs and the Mathematical Problem Solutions of Classroom Teacher Candidates

Doç. Dr. Veli TOPTAŞ & Yrd. Doç. Dr. Emine GÖZEL 439

Seçim Sistemlerinin Hükümetlere Etkisi

The Effects of Election Systems on Governments

Selahaddin Eyyüp EKMEK & Muhammed Sabır FIRAT 461

TAM GÜN VARDİYALI VE ÖZEL İZİN İSTEKLİ HEMŞİRE ÇİZELGELEME PROBLEMİNİN HEDEF PROGRAMLAMA İLE ÇÖZÜMÜ

Merve Sıla AKTÜRK¹ & Emre VARLI² & Doç. Dr. Tamer EREN³

Öz

Günümüzde hastanelerin her biri tüm gün hizmet vermektedir. Bu sebeple hastane-
de çalışan hemşirelerin psikolojik ve fiziksel açıdan iyi olması ile verdiği hizmetin de
kaliteli olması arasında bir ilişki vardır. Verilen hizmetin en iyi şekilde yerine getiril-
mesi için hemşirelerin çalıştıkları vardiyalar dengeli ve adaletli olması gerekmektedir.
Bu çalışmada da Kırıkkale’de bir devlet hastanesinde çalışan hemşirelerin belirlenmiş
olan dört vardiyaya mümkün olduğu kadar eşit bir şekilde atanmaları için bir model
geliştirilmiştir. Modelin çözümünde hedef programlama yönteminden ve ILOG Cplex
Optimizasyon programından yararlanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Hemşire Çizelgeleme, Vardiya Çizelgeleme, Hedef Programlama

The Solutions of Nurse Scheduling Problem of Full-Time Shift and Special Days Off with Goal Programming

Abstract

Nowadays, each of the hospitals serve all day. For this reason, there is a relationship between
nurses’ psychological and physical well-being and quality of services they provide. In order
for the service to be delivered in the best possible way the nurses’ shifts must be balanced
and fair. In this study, a model is developed for the nurses working in a state hospital
of Kırıkkale to be assigned as equal as possible to the four shifts specified. The modeling
solution are utilized goal programming method and ILOG Cplex Optimization program.

Keywords: Nurse Scheduling, Shift Scheduling, Goal Programming

- 1 Lisansüstü öğrencisi. Kırıkkale Üniversitesi, Mühendislik Fakültesi, Endüstri Mühendisliği Bölümü. m.silaakturk@gmail.com
- 2 Lisansüstü öğrencisi. Kırıkkale Üniversitesi, Mühendislik Fakültesi, Endüstri Mühendisliği Bölümü. ef.varli@gmail.co
- 3 Kırıkkale Üniversitesi, Mühendislik Fakültesi, Endüstri Mühendisliği Bölümü. tamereren@gmail.com

Giriş

Hizmet sektöründe müşteri memnuniyetinin sağlanması için personel gereksinimi sistematik bir şekilde karşılanmalıdır. Buna bağlı olarak personel gereksinimleri karşılanırken hizmet ve üretim sektöründe personellerin çalışma çizelgesi yapılması gerekmektedir. Personel çizelgeleme, işlerin bir düzen içerisinde gerçekleşmesi için belirli bir çalışma planının yapılması tanımlanabilir. Personel çizelgelemenin amacı gerekli olan işgücü ihtiyacının en iyi şekilde karşılanmasıdır.

Personel çizelgeleme ile ilgili yapılan çalışmaların pek çoğu sağlık alanında yapılmıştır. Sağlık sektöründe çalışan personellerin çalışma şartlarının ve içinde buldukları ortamın hem psikolojik hem de fiziksel açıdan zorlukları göz önüne alındığında personellerin çalışma planları diğer hizmetlere göre daha önceliklidir ve daha önemlidir.

Sağlık sektöründe özellikle üzerinde durulan popüler problemlerden bir tanesi de hemşire çizelgeleme problemidir. Hemşireler, hastanelerde 7 gün 24 saat ihtiyaç duyulan, hastaların bakım ve tedavisi ile ilgili işlerde çalışan sağlık personelleridir. Hemşirelerin çalışma saatleri oldukça yoğun olduğundan dolayı zor şartlar altında çalışmaktadırlar. Örneğin hemşire sayısındaki yetersizlik, bir hemşireye düşen hasta sayısının fazlalığı, hemşirelerin yaşadığı sosyal sorunlar ve çalışma şartlarındaki olumsuzluklar hemşirelerin görevlerini yerine getirmelerini güçleştirmektedir. Bu yüzden hemşirelerin sağlıklı ve verimli çalışmaları için vardiya saatlerinin düzenlenmesi gerekmektedir.

Bu çalışmada her vardiyada ihtiyaç duyulan hemşirelerin karşılanması amaçlanmıştır. Çalışmada sabah, öğle ve akşam vardiyalarından ziyade tam gün vardiyası da kullanılarak değerlendirilmiştir. Ek olarak bazı hemşirelere istedikleri günler izin verilerek oluşturulan matematiksel model çözülmeye çalışılmıştır. Model oluşturulurken dört vardiya türüne hemşire atamaları ve hemşirelerin izinli olduğu günler birlikte düşünülmüştür. Daha detaylı bir şekilde ifade etmek gerekirse bu iki unsur birbirleriyle zıt durumlardır. Hedef programlama yöntemini kullanarak bu iki zıt durum aynı anda gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Ek olarak dört vardiya türünden biri olan tam gün vardiyasını da diğer vardiyalarla birlikte dengeleyerek atama yapmak başka bir zıt durumdur. Çünkü tam gün vardiyası 24 saattir ve bu vardiyadan sonra en az 32 saat bir hemşirenin izinli olması gerekmektedir. Diğer 8 er saatlik vardiyalarla birlikte atama yapılması için hedef programlama yönteminden faydalanılmıştır.

Yapılan bu çalışmada, ikinci bölümde hemşire çizelgeleme, üçüncü bölümde literatür araştırması, dördüncü bölümde hedef programlama, beşinci bölümde geliştirilen matematiksel modelin uygulaması ve son olarak altıncı bölümde de elde edilen çalışma planının sonuçlarından bahsedilmiştir.

Hemşire Çizelgeleme Problemi

Hastaneler, tüm gün kesintisiz olarak hizmet vermektedir. Bu yüzden hastanelerde çalışan personeller ve özellikle hemşireler arasında çalışma saatlerinin zorluğu nedeniyle bazen olumsuz durumlar olabilmektedir. Ayrıca birçok hastanelerde gerekli görülen hemşire sayısının yetersizliğinden, yeterli deneyime sahip hemşire bulunamadığından dolayı hastalara gerekli özen ve sağlık hizmeti verme konusunda bir düşüş yaşanabilmektedir. Bu sebepten dolayı hizmet sektörü alanında yapılan hemşire çizelgeleme çalışmaları diğer hizmet sektörlerindekilere oranla daha fazla önem arz etmekte ve akademik çalışmalarda diğerlerine oranla daha çok yer almaktadır.

Hemşireler sağlık kuruluşlarında birçok farklı alanda, çeşitli polikliniklerin servislerinde çalışmaktadır. Hemşirelerin çalışma şartları, görev ve sorumlulukları ilgili yasa ve yönetmelikler ile belirlenmiştir. Bu çalışma düzeni, hastaneden hastaneye farklılık göstermektedir. Bu durumda bazı hastanelerde vardiya saatleri sekiz saat olup 3 vardiya çalışılmaktadır. Diğer hastanelerde vardiya saatleri sekiz saatlik ve on altı saatlik olarak 2 vardiya şeklinde çalışılmaktadır. Buna benzer olarak bir hastanede hemşireler hem gece hem de gündüz vardiyalarında çalışabilirken bir başka hastanede sürekli gece veya sürekli gündüz vardiyalarında çalışan hemşireler de bulunabilmektedir. Bunlara ek olarak tam gün çalışan hemşireler de bulunmaktadır. Hemşirelerin çalışma koşulları sistematik olarak planlanmamış bir ortamda faaliyet gösterirse onların hem psikolojik hem de fiziksel açıdan zorluklar yaşamasına neden olabilir. Örneğin hemşire sayısının yetersizliği veya diğer sebepler nedeni ile ihtiyaç duyulması halinde hemşireler fazla mesai ile çalışmaktadır. Bu durumda on altı saatlik gece vardiyasından çıkan bir hemşire tam anlamıyla dinlenmeden tekrar iş başı yapmaktadır. Buna benzer olarak, istememesine rağmen bir hemşire sürekli olarak gece vardiyasında çalışmak zorunda kalabilmektedir. Bu çalışma koşullarının olumsuz etkisini minimum düzeye indirmek için daha iyi bir çalışma çizelgesinin oluşturulması gerekmektedir.

Genellikle hemşire çizelgeleri her hafta veya her ay yapılmaktadır. Ülkemizdeki sağlık kuruluşlarının birçoğunda hemşire çizelgeleme çalışmaları uzman hemşire veya bölümün sorumlu hemşireleri tarafından manuel olarak yani el ile yapılmaktadır. Bu durumda hemşire ihtiyacını karşılayacak bir çizelgenin oluşturulması zor bir hal almaktadır. Bunların neticesinde kaliteli bir hemşire çizelgesinin oluşturulması güçleşmekte ve buna bağlı olarak hizmet kalitesinin önüne geçilmektedir. Hem zaman olarak avantaj sağlamak hem de kaliteli hizmeti mümkün kılacak bir çizelge oluşturabilmek için hemşire çizelgeleme problemlerinde matematiksel modellerden faydalanmak gerekmektedir.

Literatür Taraması

Hemşire çizelgeleme problemi, literatürde en çok ele alınan problemlerden bir tanesidir. Bu çizelgeleme problemlerinin çözümünde kullanılan yöntemlerden bazıları matematiksel modellemeler, yapay zekâ ve sezgisel yöntemlerdir. Miller vd. (1976) hemşire zamanlamalarını belirli fizibilite kısıtlamaları sağlamak şartıyla hemşire çizelgelerinin personel kapsamı ile zamanlama tercihleri arasındaki dengeyi sağlayan bir hemşire zaman çizelgesi oluşturmuşlardır. Rosenbloom ve Goertzen (1987) bir hastanede çalışan hemşirelerin çizelgelenmesi için bir algoritma sunmuşlardır. Ortaya çıkan çizelgeleri dögüsel ve optimal bir şekilde ele almışlardır. Bu algoritmanın avantajı, bir mikrobilgisayar üzerinde kolayca uygulanabilmesidir. Chen ve Yeung (1992) hemşirelere esnek ve etkin zamanlama sağlamak için 'hemşire yardım' adlı bir hibrid uzman sistem geliştirmişlerdir. Weil vd. (1995) hemşire atamalarını daha güvenilir bir şekilde yapmak için Ilog-Solver programı ile bir model oluşturmuşlardır. Inoue vd. (1999) hemşire çizelgeleme probleminde genetik algoritma uygulamışlardır. Çalışmada interaktif bir evrimsel algoritma kullanan bir hemşire çizelgeleme destek sistemini sunmuşlardır. Dowsland ve Thompson (2000) hemşire çizelgeleme problemi için iki aşamadan oluşan bir model geliştirmişlerdir. Birinci aşamada, hemşirelerin iki haftalık planlama süresinde hem çalıştıkları hem de tatil günlerini dikkate alarak modeli oluşturmuşlardır. İkinci aşamada ise sezgisel algoritmalar kullanarak belirlenmiş olan vardiyalara atamalar yapmışlardır. Rogers vd. (2004) hastane personeli olan hemşirelerin çalışma saatlerini ele almışlardır. Hemşirelerin çalışma saatlerini en aza indirmeyi amaçlamışlardır. Aickelin ve Dowsland (2004) İngiltere'nin büyük bir hastanesinde ortaya çıkan bir işgücü planlaması sorununu genetik algoritma yönteminden faydalanarak ele almışlardır. Aknelinz ve White (2004) karmaşık bir hemşire çizelgeleme problemini bir tamsayı programlama ve evrimsel algoritmalar ile modellemişlerdir. Azaiez ve Al Sharif (2005) hemşirelerin becerileri ve personel sayılarıyla sürekli bir hizmet sunmayı amaçlarken, gereksiz fazla mesailer için ilave masraflardan kaçınılmasını sağlayan bir hedef programlama modeli geliştirmişlerdir. Trilling vd. (2006) anesteziyoloji hemşirelerinin çalışma vardiyalarını ele almışlardır. Fransız kamu hastanesinde çalışan anesteziyoloji hemşirelerinin çizelgeleme problemini çözmek için bir matematiksel model geliştirmişlerdir. Gutjahr ve Rauner (2007) Karınca Kolonisi Optimizasyonu yaklaşımını kullanmışlardır. Hemşirelerin çalışma günleri, saatleri, çalışma biçimleri, nitelikleri bunlara ek olarak hem hemşirelerin hem de hastanenin tercihleri doğrultusunda bir matematiksel model oluşturmuşlardır. Narlı vd. (2007) hemşire çizelgeleme problemini ele alarak LINDO programı ile çözüm elde etmişlerdir. Maenhout ve Vanhoucke (2008) hemşire çizelgeleme problemi için melez bir genetik algoritma sunmuşlardır. Özdağoğlu vd. (2009) acil servisteki hasta verilerini ele alıp simülasyon yapmışlardır. Acil servis bölümlerinin doktor ve hemşire görev planlarının yeniden yapılanma çalışmalarını düzenlemişlerdir. Burke vd. (2010), değişken komşu arama ve tamsayılı programlama yöntemlerini birlikte kullanarak çok fonksiyonlu bir hibrit model geliştirmişlerdir. Geliştirdikleri

bu modeli bir hastanede çalışan hemşireler üzerinde uygulamışlardır. Ronnberg ve Larsson (2010), hemşire çizelgeleme problemi üzerinde çalışmışlardır. Topaloglu ve Selim (2010) hemşire çizelgeleme için yeni çok amaçlı bir tamsayı programlama modeli geliştirmişlerdir. Daha sonra, bu modele farklı bulanık çözüm yaklaşımlarıyla üç farklı bulanık hedef programlama modeli geliştirmişlerdir. Karaatlı ve Güngör (2010) hemşire çizelgeleme sorununa bir çözüm önerisi sunmuşlardır. Hemşirelerin iş karışıklıklarından dolayı bulanık çok amaçlı model geliştirilmiştir. Modelde vardiyadaki çalışacak hemşire sayısını belirleyip optimal bir sonuç sağlamıştır. Valouxis vd. (2012), ilk olarak günlük gerekli iş yükünü belirlemişler ve daha sonra günlük belirlenmiş olan vardiyalara atamalar gerçekleştirilmişlerdir. Bağ vd. (2012) hemşire çizelgeleme problemini incelemişlerdir. Problemi çözmek için 0-1 hedef programlama yöntemini kullanmışlardır. Hedeflerinin ağırlıklarının belirlenmesi için ise analitik ağ proses yönteminden faydalanmışlardır. Bergh vd. (2013) yapmış oldukları çalışmalarında personel çizelgeleme problemleri üzerine yapılan çalışmaları incelemişlerdir. Öztürkoğlu ve Çalışkan (2014) hemşirelerin kendi tercihlerine göre haftalık çizelgelerinin oluşturulmasını sağlamışlardır. Karpuz (2015) hemşire çizelgeleme problemini iki kutuplu bir stokastik tamsayı programlama olarak formüle etmiştir. Yükçü ve Yüksel (2015) hastanedeki planlama karışıklıkları önlemek amaçlı kısıtlar teorisini kullanarak bir model elde etmişlerdir. Ünal (2015) hizmet sektöründeki bir devlet kurumunda, yasal ve kurumsal hedeflerin yanında personel isteklerini de ön plana alarak, hedef programlama ve analitik hiyerarşi proses yöntemini birlikte kullanarak personel çizelgeleme problemini incelemiştir. Thongsanit vd. (2015), hemşire vardiyalarını dengeleyerek ve hemşireleri tecrübelerine göre sınıflandırarak ihtiyaç duyulan işgününü karşılayacak şekilde atamalar yapmışlardır. Agyei vd. (2015), Gana'da hizmet veren bir hastanede çalışan hemşireler için bir matematiksel model önermişlerdir. Elomri vd. (2015), stajyer doktorlar için hastanenin Onkoloji ve Hematoloji bölümlerinde çalışması gereken stajyer doktor sayılarını belirlemişler ve bu doğrultuda çalışma planlarını oluşturmuşlardır. Aksakal ve Dağdeviren (2015) personel atama modelini Analitik Hiyerarşi Prosesi ve Dematel yöntemleriyle, hedef programlama modeli geliştirmişlerdir. İşgücü düzeyini bu yöntemler yardımıyla elde etmişlerdir. Sulak ve Bayhan (2016) hemşire çizelgeleme problemini hedef programlama yöntemiyle çözümlenmişlerdir. Vardiyadaki düzensizlikleri ortadan kaldırmışlardır. Cirit ve Kaya (2016) Eskişehir Özel Sakarya Hastanesi'ndeki hemşirelerin vardiyalarını düzenlemişlerdir. Varlı vd. (2016a) Ankara metrosunda çalışan vatmanları ekip halinde çalıştıkları vardiyalara eşit ve dengeli bir şekilde dağıtılmasını amaçlamışlardır. Varlı vd. (2016b) Ankara M1 metrosunda çalışan vatmanları ilk önce Analitik Hiyerarşi Prosesi yöntemiyle tecrübelerine göre sınıflandırmışlardır. Daha sonra bu sınıflandırmalara göre vatmanların sabah ve akşam vardiyalarına dengeli bir şekilde atanmasını gerçekleştirmişlerdir. Varlı ve Eren (2017a) çalışmalarında bir farikada çalışan şeflerin belirli bir periyotta çalıştıkları vardiyaların dengelenmesi üzerine bir matematiksel model geliştirmişlerdir. Varlı ve Eren (2017b) çalışmaları

rında Kırıkkale’de hizmet veren bir hastanenin yoğun bakım, acil ve ameliyathane bölümlerinde çalışan hemşirelerin vardiya atamalarını gerçekleştirmişlerdir.

Bu çalışmanın matematiksel modeli Azaiez ve Al Sharif (2005), Bağ vd. (2012), Sulak ve Bayhan (2016), Varlı ve Eren (2017b) çalışmalarında kullanılan modellerden faydalanılarak oluşturulmuştur. Bu çalışmalardaki ele alınan problemlere ek olarak hem hemşirelere aylık veya kişisel izinler verilmiş hem de tam gün vardiyasını da aynı anda değerlendirerek model elde edilmiştir. Böylelikle birbirleriyle çelişen çok fazla durum hedef programlama yöntemiyle en az sapma ile çözülmüştür. Her gün ihtiyaç duyulan hemşirelerin karşılanması ve bazı hemşirelere yıllık veya kişisel izinler verilmesi ve bunlara ek olarak tam gün vardiyasından sonra her hemşireye en az 32 saat izin verilmesi bu çelişen duruma örnek olarak ifade edilebilir.

Hedef Programlama

Hedef programlama yöntemi günümüzde yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu yöntemde amaç verilen hedeflere mümkün olduğunca ulaşılmasını sağlamaktır ve hedefteki sapmaları minimize etmektir (Ignizio, 1985). Hedef programlama ile ilgili ilk olarak Charnes vd. (1955) yılında çalışmışlardır. Daha sonra Charnes ve Cooper (1961) yılında bu modellemeyi geliştirmişlerdir.

Hedef programlama matematiksel gösterimi aşağıdaki gibidir. Charnes ve Cooper (1977).

Hedef programlama da değişkenler:

x_j : j. Karar değişkeni

a_{ij} : i. hedefin j. karar değişkeni katsayısı

b_i : i. hedef için ulaşılmak istenen değer

d_i^+ : i. hedefin pozitif sapma değişkeni

d_i^- : i. hedefin negatif sapma değişkeni

Genel gösterim ise şu şekildedir:

$$\text{Minimize } Z = \sum_{i=1}^m (d_+^i + d_-^i)$$

$$\sum_{j=1}^n a_{ij}x_j + d_+^i + d_-^i = b_i \quad i=1, \dots, m \quad j=1, \dots, n$$

$$x_j, d_+^i, d_-^i \geq 0$$

Uygulama

Çalışmada Kırıkkale’de hizmet veren bir devlet hastanesinde çalışan hemşirelerin belirlenmiş olan vardiyalara atanmasını ve bazı hemşirelere istedikleri günlerde izinli olmasını sağlamak amaçlanmıştır. Hastanenin belirlediği 4 vardiya vardır. Bun-

lar Sabah (S), Akşam (A), Gece (G), Tam Gün (TG) olarak gösterilmiştir. Her bir vardiyanın saat dilimleri ise Sabah (08:00-16:00), Akşam (16:00-24:00), Gece (24:00-08:00), Tam Gün (08:00-08:00). Aylık çalışma planında sabah vardiyasına 3, akşam vardiyasına 2, gece vardiyasına 1 ve tam gün vardiyasında 1 hemşire atanmalıdır ve geriye kalan hemşireler izinlidir. Çalışma hastanenin acil servis bölümünde çalışan hemşireler üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Problemin Tanımı

Hastanenin belirlediği kurallar çerçevesinde matematiksel model oluşturulmuştur. Ek olarak bazı hemşirelere izin istedikleri günler değerlendirilerek modele eklenmiştir.

Hastanenin belirlediği kurallar

- ❖ Her bir vardiya ihtiyaç duyulan hemşire sayıları karşılanmalıdır.
- ❖ Tam gün vardiyasında çalışan bir hemşire sonraki 32 saat izinli olmalıdır.
- ❖ Tüm vardiyalar hemşireler arasında mümkün olduğu kadar eşit ve dengeli dağıtılmalıdır.
- ❖ Herhangi bir hemşire gece vardiyasında çalıştığı takdirde ertesi gün sabah, akşam ve tam gün vardiyalarında çalışmamalıdır.
- ❖ Herhangi bir hemşire akşam vardiyasında çalıştığı takdirde ertesi gün sabah vardiyasında çalışmamalıdır.
- ❖ Bazı hemşirelerin izin istedikleri günlerde çalışmaması gereklidir.
- ❖ Hemşirelerin aylık çalışma planında en az çalışması gereken vardiya saatlerine göre atamalar yapılmalıdır.
- ❖ Hemşirelerin aylık çalışma planında en fazla çalışması gereken vardiya saatlerine göre atamalar yapılmalıdır.
- ❖ Her hemşire çalıştığı hafta sayısı kadar haftalık ortalama 40 saat olacak şekilde atanmalıdır. Yani 4 haftalık çalışma planında toplam 160 saat çalışması hedeflenmelidir. Başka bir deyişle 3 hafta çalışan hemşirelerin de 120 saat çalışması hedeflenmelidir.

Önerilen Model

Parametreler:

i : hemşire indeksi ($i=1,2,\dots,m$)

j = gün indeksi ($j=1,2,\dots,n$)

k = vardiya indeksi ($k=1,2,\dots,t$).

n = gün sayısı ($n=28$)

m = hemşire sayısı ($m=13$)

t = vardiya sayısı ($t=4$)

Karar Değişkenleri

$$X_{ijk} = \begin{cases} 1, & \text{i. hemşire j. gündeki k. vardiya} \\ 0, & \text{diğer durumlarda} \end{cases} \quad i = 1,2,\dots,m$$

$$j = 1,2,\dots,n \quad k = 1,2,\dots,t$$

$$h_{ij} = \begin{cases} 1, & \text{i. hemşire j. günde izinli ise} \\ 0, & \text{diğer durumlarda} \end{cases} \quad i = 1,2,\dots,m$$

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

5.4. Kısıtlar

1.Kısıt: Her gün her vardiya da ihtiyaç duyulan hemşire sayılarını göstermektedir.

$$\sum_{i=1}^m X_{ij1} = 3 \quad j=1,2,\dots,n$$

$$\sum_{i=1}^m X_{ij2} = 2 \quad j=1,2,\dots,n$$

$$\sum_{i=1}^m X_{ij3} = 1 \quad j=1,2,\dots,n$$

$$\sum_{i=1}^m X_{ij4} = 1 \quad j=1,2,\dots,n$$

2.Kısıt: Her hemşire her gün belirlenmiş olan vardiyalardan sadece 1 tanesinde çalışmalıdır.

$$\sum_{k=1}^t X_{ijk} \leq 1 \quad i=1,2,\dots,m \quad j=1,2,\dots,n$$

3. Kısıt: 1.ve 2.hemşire 1-7 günler arası aylık izinlidir.

$$X_{ijk} = 0 \quad i=1,2 \quad j=1,2,\dots,7 \quad k=1,2,\dots,t$$

4.Kısıt: 3.Hemşire 3.gün izinlidir.

$$X_{33k} = 0 \quad k=1,2,\dots,t$$

5.Kısıt: 3. Hemşire 18.gün izinlidir.

$$X_{3(18)k} = 0 \quad k=1,2,\dots,t$$

6.Kısıt: 4. Hemşire 12.gün izinlidir.

$$X_{4(12)k} = 0 \quad k=1,2,\dots,t$$

7.Kısıt: 4.Hemşire 27.gün izinlidir.

$$X_{4(27)k} = 0 \quad k=1,2,\dots,t$$

8.Kısıt: Eğer bir hemşire herhangi bir gün izinliyse o gün çalışması engellenir.

$$\sum_{k=1}^t X_{ijk} \leq (1 - h_{ij}) \quad i=1,2,\dots,m \quad j=1,2,\dots,n$$

9.Kısıt: Her hemşire ardı ardına en fazla 5 gün çalışabilir.

$$h_{ij} + h_{ij(j+1)} + h_{i(j+2)} + h_{i(j+3)} + h_{i(j+4)} + h_{i(j+5)} \geq 1 \quad i=1,2,\dots,m \\ j=1,2,\dots,n-5$$

10.Kısıt: Herhangi bir hemşire gece vardiyasında çalıştıysa ertesi gün sabah, akşam ve tam vardiyalara atanması engellenir.

$$X_{ij3} + X_{i(j+1)1} + X_{i(j+1)2} + X_{i(j+1)4} \leq 1 \quad i=1,2,\dots,m \quad j=1,2,\dots,n-1$$

11.Kısıt: Herhangi bir hemşire akşam vardiyasında çalışırsa ertesi gün sabah vardiyasında çalışması engellenir.

$$X_{ij2} + X_{i(j+1)1} + X_{i(j+1)4} \leq 1 \quad i=1,2,\dots,m \quad j=1,2,\dots,n-1$$

12.Kısıt: Tam vardiya da bir hemşire çalışırsa en az 32 saat izinli olmalıdır.

$$X_{ij4} + X_{i(j+1)1} + X_{i(j+1)2} + X_{i(j+1)3} + X_{i(j+1)4} + X_{i(j+2)1} \leq 1 \quad i=1,2,\dots,m \\ j=1,2,\dots,n-2$$

13.Kısıt: Hemşirelerin aylık çalışma planında en az çalışması gereken vardiya saatleri

$$\sum_{j=8}^{28} 8 * X_{ij1} \geq 32 \quad i=1,2,\dots,m$$

$$\sum_{j=8}^{28} 8 * X_{ij2} \geq 24 \quad i=1,2,\dots,m$$

$$\sum_{j=8}^{28} 8 * X_{ij3} \geq 8 \quad i=1,2,\dots,m$$

$$\sum_{j=8}^{28} 8 * X_{ij4} \geq 24 \quad i=1,2,\dots,m$$

$$\sum_{j=1}^7 8 * X_{ij1} \geq 8 \quad i=3,4,\dots,m$$

$$\sum_{j=1}^7 8 * X_{ij2} \geq 8 \quad i=3,4,\dots,m$$

14.Kısıt: Hemşirelerin aylık çalışma planında en fazla çalışması gereken vardiya saatleri

$$\begin{aligned}\sum_{j=8}^{28} 8 * X_{ij1} &\geq 40 & i=1,2,\dots,m \\ \sum_{j=8}^{28} 8 * X_{ij2} &\geq 32 & i=1,2,\dots,m \\ \sum_{j=8}^{28} 8 * X_{ij3} &\geq 16 & i=1,2,\dots,m \\ \sum_{j=8}^{28} 8 * X_{ij4} &\geq 48 & i=1,2,\dots,m \\ \sum_{j=1}^7 8 * X_{ij1} &\geq 16 & i=3,4,\dots,m \\ \sum_{j=1}^7 8 * X_{ij2} &\geq 16 & i=3,4,\dots,m\end{aligned}$$

Hedefler

Yapılan modelde sapmaları en aza indirmek için 3 tane hedef kısıtı belirlenmiştir.

Hedef 1: 3.-13.hemşireler mümkün olduğu kadarıyla aylık 160 saat çalışmalıdır.

$$\sum_{j=1}^n \sum_{k=1}^3 8 * X_{ijk} + \sum_{j=1}^n 24 * X_{ij4} + d1_i^- - d1_i^+ = 160 \quad i=3,4,\dots,m$$

Hedef 2: 1.2.hemşireler mümkün olduğu kadarıyla aylık 120 saat çalışmalıdır.

$$\sum_{j=1}^n \sum_{k=1}^3 8 * X_{ijk} + \sum_{j=1}^n 24 * X_{ij4} + d1_i^- - d1_i^+ = 120 \quad i=1,2$$

Hedef 3: Aylık çalışma planında tam gün vardiyaları mümkün olduğu kadar eşit olmalıdır.

$$\sum_{j=1}^n X_{ij4} + d2_i^- - d2_i^+ = 2 \quad i=1,2,\dots,m$$

Amaç Fonksiyonu

$$\text{Min}Z = \sum_{i=1}^m \sum_{j=1}^n (d1_{ij}^- + d1_{ij}^+) + \sum_{i=1}^m (d2_i^- + d2_i^+)$$

Modelin çözümünde “Intel (R) Core (TM) i5-3210M CPU@2.50 GHz” işlemcisi, 6 GB belleği ve Windows 8 işletim sistemine sahip bilgisayar kullanılmıştır. İlgili verilerin girilmesiyle model ILOG CPLEX 12.6.2.0 paket program ile model çözülmüştür ve atamalar yapılmıştır.

Tablo 1

Hemşirelerin Aylık Atandıkları Vardiya Çizelgeleri (Önerilen Model)

Hemşireler	GÜNLER																												S	A	G	TG	Toplam	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28						
1								1		1		1		4				1		2	2		2	3		1	4		5	3	1	2	11	
2							4			1	2	3		1	2									1	3			1	2	4	3	2	2	11
3	1	4		2		1			1	2	2		2	3		1	2			1		1	3				1	4		7	5	2	2	16
4	4			1	4		2	2	3		1		1				1			1			1	4		2		2	6	4	1	3	14	
5	1	3		1	2	2		1	2	2			1	4		2				1	4			1	1		1	3	7	5	2	2	16	
6		1	4			1	2		1			1	4		2	2	3	3		4			1	1		1	2	7	4	2	3	16		
7	2		1	4			1		1			4		2	2		1	2		1	3		1	2	3		1	7	5	2	2	16		
8	1	2	3		1	3		1	4		3		2		1		4		3		1		2	2	2		1	6	4	4	2	16		
9	3		1	2		1	4			3		1		1		1		2	2	3		2		1	4		1	7	4	3	2	16		
10		1	2	3	3		1	3		1	4		2		1		1			1	2	2		1	4		7	4	3	2	16			
11		1	1	2	2	3		2		1	3			1	4		1		1	4		1	2		1	2	2	7	5	2	2	16		
12	2		1		1	4			4			1	2		1		1	2	2		1	2		1	3	3		7	5	2	2	16		
13		2	2		1		1	2		1	2	2		1	3	3		1	4					1	4		1	7	5	2	2	16		

Vardiyalar 1: Sabah (S) 2: Akşam (A) 3: Gece (G) 4: Tam Gün (TG)

Matematiksel modelin sonuçları Tablo 1’de verilmiştir. Bu tabloda hemşirelerin dengeli bir şekilde atanmaları sağlanmıştır. Sabah vardiyası, akşam vardiyası, gece vardiyası ve tam gün vardiyası mümkün olduğunca eşit ve dengeli olarak dağıtılmıştır. Bazı hemşirelerin isteklerine göre izinler verilmiştir. Uzun bir periyotta izinli olan hemşireler için daha dengeli atamalar yapılmıştır. Bunlara ek olarak tam gün vardiyası ile bazı hemşirelere verilen izin günleri aynı anda değerlendirilerek en iyi sonuç elde edilmeye çalışılmıştır.

Daha önceden hemşirelerin aylık çalışma planları başhemşire tarafından elle yapılmaktaydı. Böylelikle elle yapılan hemşire çizelgelemede oluşan zaman kaybı, hemşirelerin adaletsiz olarak atanması sorunu hemşire izin istekleri de göz önüne alınarak matematiksel model ile çözümlenerek ortadan kalkmıştır. Oluşturulan matematiksel modelin çözümünde hedef programlama yönteminden faydalanarak hemşire atamaları yapılmıştır.

Modelin çözümünün elde edilebilmesi için 2425 kısıt, 2600 değişken kullanılmıştır. Bu kısıtlar ve değişkenler ile birlikte 11 saniyede çözüme ulaşılmıştır.

Sonuçlar

Bu çalışmada Kırıkkale ilinde bulunan devlet hastanesinde çalışan hemşirelerin vardiyalara gerekli iş gücünü dengeli dağıtarak atamaları yapılmış ve özel izin istekleri gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bu sonuçlar ile birlikte hemşirelerin memnuniyetlerinin artırılması ve çalıştıkları günlerde daha iyi verim alınması amaçlanmıştır. Normal günlük belirlenen üç vardiya dışında tam gün vardiyası da dikkate alınarak daha özgün bir çalışma gerçekleştirilmiş ve belirlenen hedef kısıtları mümkün olduğu kadarıyla gerçekleştirilmiştir.

Bundan sonraki yapılacak çalışmalarda başka sağlık personellerinin çalışma günleri için farklı matematiksel modeller geliştirilebilir. Matematiksel modellemelerde ele alınan probleme göre farklı yöntemler ve teknikler kullanılabilir. Meta sezgisel algoritmalar kullanılarak daha büyük bir çözüm uzayında sonuçlar elde edilebilir. Bunlara ek olarak bu çalışma prensipleri ile daha farklı sektörlerde çalışan personellerin çalışma çizelgeleri elde edilebilir.

Kaynakça

- Agyei, W., Denteh, W.O. & Andaam, E. A., (2015). Modeling Nurse Scheduling Problem Using 0-1 Goal Programming: A Case Study of Tafo Government Hospital, Kumasi-Ghana. *International journal of scientific & technology research*, issue 3, 5-10.
- Aickelin, U., & Dowsland, K. A. (2004). An İndirect Genetic Algorithm for A Nurse-Scheduling Problem. *Computers & Operations Research*, 31(5),761-778.
- Aickelin, U., & White, P. (2004). Building Better Nurse Scheduling Algorithms. *Annals of Operations Research*, 128(1-4), 159-177.
- Aksakal, E. & Dağdeviren, M., (2015) Yetenek Yönetimi Temelli Personel Atama Modeli ve Çözüm Önerisi, *Gazi Üniversitesi Mühendislik-Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 30(2), 249-262.
- Azaiez, M. N., & Al Sharif, S. S. (2005). A 0-1 Goal Programming Model for Nurse Scheduling. *Computers & Operations Research*, 32(3), 491-507.
- Bağ, N., Özdemir, N. M., & Eren, T. (2012). 0-1 Hedef Programlama ve ANP Yöntemi İle Hemşire Çizelgeleme Problemi Çözümü. *International Journal of Engineering Research And Development*, 4(1), 2-6.
- Burke, E. K., Li, J. P. & Qu, R., (2010). A Hybrid Model Of İnteger Programming and Variable Neighbourhood Search for Highly-Constrained Nurse Rostering Problems. *European Journal of Operational Research*, 203, 484-493.
- Chen, J. G., & Yeung, T. W. (1992). Hybrid Expert-System Approach to Nurse Scheduling. *Computers in Nursing*, 11(4), 183-190.
- Cirit, E., & Kaya, K. (2016). Eskişehir Özel Sakarya Hastanesi'nde Hemşire Vardiya Çizelgeleme Problemi Çözümü. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.
- Dowsland, K. A., & Thompson, J. M. (2000). Solving A Nurse Scheduling Problem with Knapsacks, Networks and Tabu Search. *Journal of The Operational Research Society*, 51(7), 825-833.
- Elomri, A, Elthlatiny, S. & Mohamed, Z.S., (2015). A Goal Programming Model for Fairly Scheduling Medicine Residents. *Int. J Sup. Chain. Mgt, IJSCM*, 4, 2050-7399.
- Gutjahr, W. J., & Rauner, M. S. (2007). An Aco Algorithm for A Dynamic Regional Nurse-Scheduling Problem in Austria. *Computers & Operations Research*, 34(3), 642-666.
- Inoue, T., Furuhashi, T., Fuji, M., Maeda, H., & Takaba, M. (1999). Development of Nurse Scheduling Support System Using Interactive Ea. In Systems, Man, and Cybernetics, 1999. Ieee Smc'99 Conference Proceedings. 1999 Ieee International Conference. 5, 533-537.
- Ignizio, J., (1985). Introduction to Goal Programming, *Sage Publications Inc*, Beverley Hills, California, Usa.
- Karaatlı, M. & Güngör, İ., (2010). Hemşire Çizelgeleme Sorununa Bir Çözüm Önerisi ve Bir Uygulama, *Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 22-52.
- Karpuz, E. (2015). Nurse Scheduling and Rescheduling Problem Under Uncertainty, Yüksek Lisans Tezi, Middle East Technical University, Ankara.

- Maenhout, B., & Vanhoucke, M. (2008). Comparison and Hybridization of Crossover Operators for The Nurse Scheduling Problem. *Annals of Operations Research*, 159(1), 333-353.
- Miller, H. E., Pierskalla, W. P., & Rath, G. J. (1976). Nurse Scheduling Using Mathematical Programming. *Operations Research*, 24(5), 857-870.
- Narlı, M. (2007). Hemşirelerin Çalışma Vardiyalarının Değerlendirilmesi Ve Çizelgelenmesi, Çukurova Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksel Lisans Tezi.
- Özdağoğlu, A., Yalçınkaya, Ö. & Özdağoğlu, G., (2009). Ege Bölgesi'ndeki Bir Araştırma Ve Uygulama Hastanesinin Acil Hasta Verilerinin Simüle Edilerek Analizi, *İstanbul Ticaret Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 8(16), 61-73.
- Öztürkoğlu, Y. & Çalışkan, F., (2014). Hemşire Çizelgelemede Esnek Vardiya Planlaması Ve Hastane Uygulaması, *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 115-133.
- Rogers, A.E., Hwang, W. T., Scott, L. D., Aiken, L. H. & Dinges, D. F. (2004). The Working Hours of Hospitals Staff Nurses and Patient Safety, *Health Affairs*, 23(4), 202-212.
- Ronnberg, E. & Larsson, T., (2010). Automating the Self-Scheduling Process of Nurses in Swedish Healthcare: A Pilot Study. *Health Care Management Science*, 13, 35-53.
- Rosenbloom, E. S., & Goertzen, N. F. (1987). Cyclic Nurse Scheduling. *European Journal of Operational Research*, 31(1), 19-23.
- Sulak, H. & Bayhan, M., (2016). A Model Suggestion and An Application for Nurse Scheduling Problem”, *Journal of Research in Business Economics and Management*, 5(5),755-760.
- Thongsanit, K., Kantangkul, K. & Nithimethirot, T., (2015). Nurse's Shift Balancing in Nurse Scheduling Problem. *Silpakorn U Science & Tech J*, 10, 43-48.
- Topaloglu, S., & Selim, H. (2010). Nurse Scheduling Using Fuzzy Modelling Approach. *Fuzzy Sets and Systems*, 161(11), 1543-1563.
- Trilling, L., Guinet, A., & Le Magny, D. (2006). Nurse Scheduling Using Integer Linear Programming and Constraint Programming. *Ifac Proceedings Volumes*, 39(3), 671-676.
- Ünal, F.M., (2015). Analitik Hiyerarşı Prosesi Ve Hedef Programlama İle Nöbet Çizelgeleme Probleminin Çözümü, Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
- Valouxis, C., Gogos, C., Goulas, G., Alefragis, P. & Housos, E., (2012). A Systematic Two Phase Approach for The Nurse Rostering Problem. *European Journal of Operational Research*, 219, 425 433.
- Varlı E., Eren T., Gençer M. A., & Çetin S., (2016a). Ankara Metrosu M1 Hattındaki Vatmanların Vardiya Saatlerinin Çizelgelenmesi. 3. *Uluslararası Raylı Sistemler Mühendisliği Sempozyumu-Karabük*, 279-285.
- Varlı, E., Gençer, M. A. & Eren, T., (2016b). Ankara Metro Hatları Vardiya Saatlerinin Çizelgelenmesi, 9. *Uluslararası İstanbul Ulaşım Kongresi Ve Fuarı*.
- Varlı, E., & Eren, T., (2017a). Vardiya Çizelgeleme Problemi Ve Bir Örnek Uygulama, *International Journal Of Informatics Technologies*, 10, 2, 185-197.
- Varlı, E., & Eren, T., (2017b). Hemşire Çizelgeleme Problemi Ve Bir Hastanede Uygulama, *Apjes*, 5(1), 34-40.

*Tam Gün Vardiyalı ve zel İzin İstekli Hemşire izelgeleme Probleminin
Hedef Programlama ile zm*

- Van Den Bergh, J., Belin, J., De Bruecker, P., Demeulemeester, E., & De Boeck, L. (2013). Personnel Scheduling: A Literature Review. *European Journal of Operational Research*, 226(3), 367-385.
- Weil, G., Heus, K., Francois, P., & Poujade, M. (1995). Constraint Programming for Nurse Scheduling. *Ieee Engineering in Medicine and Biology Magazine*, 14(4), 417-422.
- Yükçü, S. & Yüksel, İ., (2015). Hastane İşletmelerinde Kısıtlar Teorisi Yaklaşımı Ve rnek Bir Uygulama, *Atatürk Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Dergisi*, 29(3).

ROL MODEL OLARAK SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENİ

Yrd. Doç. Dr. Deniz TONGA¹

Öz

Sosyal bilgiler dersi, doğası ve amaçları gereği değerler ile doğrudan ilgilidir. Değer, sadece insanın kendi hayatını değil, aynı zamanda insanların diğer insanlar ile olan ilişkilerini de doğrudan etkileyen bir kavramdır. Toplum içinde değerleri günlük yaşamına davranış olarak yansıtan bireyler çoğaldıkça toplumsal huzur da o kadar çok artacaktır. Özellikle öğrenciler üzerinde değer açısından aileden sonra ikinci önemli kurum okullar, dolayısıyla da öğretmenlerdir. Bireyin değer sistemi oluşumunda aile, toplum, medya, din ve okullar önemli bir etkiye sahiptir. Ancak bunlar içerisinde sadece okullar değer eğitimi planlı ve formal olarak yerine getirir. Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler dersinde öğrencilere kazandırılmak istenen değerlere ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerini bir rol model olarak değerlendirmektir. Örneğin, sosyal bilgiler dersinde doğrudan verilecek değerlerden biri de dürüstlüktür. Sosyal bilgiler öğretmenin kendisi dürüst değil ise, öğrencilerine de dürüstlük değeri ile ilgili farkındalık oluşturamayacağına inanılmaktadır. Burada vurgulanmak istenen temel unsur, sosyal bilgiler öğretmenin kişiliğinin değer eğitimi doğrudan etkilediğidir. Ancak burada karşımıza çıkan olumsuz durum ise, öğretmenlik eğitiminde kısıtlı da olsa değerler eğitimine ilişkin dersler (seçmeli) olmasına rağmen, bizzat öğretmenin kendisinin bu değerleri kazanmasına ilişkin yeterli bir eğitim bulunmamaktadır. Sonuç olarak değer eğitiminin en önemli unsuru öğretmendir. Öğretmensiz değer eğitimi düşünülemez. Değerleri içselleştirmiş, değerlerin önemine kendi inanmış bir sosyal bilgiler öğretmenin rol model olarak öğrenciler üzerindeki etkisinin artacağına ve öğrencilerde değerlere ilişkin daha çok farkındalık oluşacağına inanılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Rol Model, Değer Eğitimi, Sosyal Öğrenme, Tutumlar.

Social Studies Teacher as a Role Model

Abstract

Social studies course, owing to its nature and purposes, is directly relevant with values. Value is not only a concept which affects individual's life, but also directly effective on relationships of individuals with others. As long as number of individuals who reflect values to their behaviors in daily life increases, social rest will increase concordantly. Especially the second important institution after the family in terms of value on the students is schools and therefore the teachers. In formation of value systems of individuals, family, society, media, religion and schools have substantial influence. However, among these factors, the single institution which maintains planned and formal value education is school. Therefore, the purpose of the study is to examine the social studies teachers as role model with regard to values which are desired to be given to students in social studies courses. For example, one of the values is honesty which convey directly in social studies course. If social studies teacher himself is not honest, it is believed that social studies teacher cannot raise awareness among his students. The point tried to be made here is that personality of social studies teacher is directly effective on value education. However, encountered adverse situation in here is that although there are value-related courses in teaching education in limited context (electives), there is no direct sufficient education given to prospect teachers to gain these values personally. Finally, the most important factor of value education is teacher; value education cannot be considered without teacher. It is believed that a social studies teacher who internalize values and who believe in importance of values personally can be more effective on students as a significant role model and raise more effective awareness among students regarding the values.

Keywords: Social studies, role model, values education, social learning, attitudes.

Giriş

Okullarda yer alan dersler, öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için gerekli bilgi, beceri ve değerleri kazandırabilmek için vardır. Örneğin, Türkçe dersinde çocuk anadilinin özelliklerini, okumayı ve güzel konuşmayı (Belet ve Yaşar, 2007), matematik dersinde günlük yaşam için ihtiyaç duyulacak gerekli matematiksel işlemleri ve becerileri (Ersoy, 2006), fen ve teknoloji dersinde canlılar ve hayat, madde ve değişim, fiziksel olaylar, dünya ve evren konularını (Erdoğan, 2007), din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde dinine ilişkin bilgileri, inanç, ibadet, ahlak ve değerler gibi konuları (Karataş ve Tabak, 2010), görsel sanatlar dersinde görsel algıyı geliştirmeyi, kendini sanatsal yollarla ifade edebilmeyi (Buyurgan ve Buyurgan, 2012), beden eğitimi dersinde spora özgü hareket becerileri ile fiziksel etkinliklere özgü bilgileri, sağlığı geliştirici fiziksel etkinliklere yaşam boyu etkin katılım sağlamayı (TTKB, 2017), müzik dersinde müzik kültürü ile ilgili konuları, bir enstrüman çalmayı, duygularını müzik ile ifade etmeyi (Kocabaş ve Selçioğlu, 2006) öğrenir. Bunlarla beraber, çocuğun haklarını öğrenebilmesi, yeteneklerini keşfetmesi, toplum hayatına katılması, demokratik değerleri kazanması, kuralları öğrenmesi, insan haklarına saygı duyması, kendi haklarını koruması gibi konular için de sosyal bilgiler dersi ilk ve ortaokullarda Türkiye’de eğitim sistemi içinde yer almaktadır.

Zaman içindeki bilimsel, teknolojik ve sosyolojik gelişmelerle beraber sosyal bilgiler eğitiminin içeriği Türkiye’de ve dünyada değişikliğe uğramıştır. Sosyal bilgilerin gelişimini etkileyen tarihsel ve eğitsel bağlamda bazı faktörlere; ekonomi, savaş, yurt içinden veya yurt dışından algılanan tehditler, eğitimcilerin ve halkın okul eğitiminin rolü ve sosyal bilgiler dersinin amacına ilişkin görüş ve inançları, müfredatları etkileyen okul reform hareketleri örnek gösterilebilir (Evans, 2004). Bu faktörlerle beraber, demokratik toplumun bilgili, düşünceli ve aktif vatandaşlara olan ihtiyacından dolayı, sosyal bilgiler eğitimi çok disiplinlidir ve disiplinler arası ilişkilere önem verir. Bu yüzden sosyal bilgiler eğitimcilerinin çalışma sahası geniştir (Singer, 2009).

Disiplinler farklı farklı olsa da sosyal bilgiler eğitimi genel olarak günlük yaşam ile doğrudan ilgili bir derstir ve öğrencinin öğrendiği bazı, bilgi, beceri ve değerleri davranışa dönüştürmesi beklenir. Örneğin, sosyal bilgiler dersi içinde her üniteye yer alan doğrudan verilecek değerler, tamamen günlük yaşam ile ilgilidir. Bu değerlere ve becerilere sorumluluk, yardımseverlik, çalışkanlık, hak ve özgürlüklere saygı, dürüstlük, vatanseverlik, adil olma değeri ile sosyal katılım, araştırma, karar verme, problem çözme, iletişim yaratıcılık becerileri örnek gösterilebilir (MEB, 2005). Bu anlamda sosyal bilgiler dersinin genel olarak öğrencileri günlük yaşam içinde etkili bir şekilde yaşamaya hazırlamaya katkı sağladığı söylenebilir. Çünkü öğrenciye günlük yaşam içinde gerekli olabilecek değerler ve becerilerden bazıları bunlardır. Ayrıca sosyal bilgiler dersinde bu değerlerin ve becerilerin kazanılmasıyla, öğrencinin sosyalleşmesine ve sosyal kimlik kazanmasına da yardımcı olunur.

Öğrencilerin değer ve beceri alanlarındaki gelişimini etkileyen pek çok faktör vardır. Okul bağlamında bu gelişim düşünüldüğünde, değerlerin ve yaşam becerilerinin kazanılmasında öğretmenin önemli bir payı vardır. Bu çalışmada, öğrencilerin belirlenen değerlere ilişkin tutum oluşturmaları, tutumlarını güçlendirebilmeleri ve nihayetinde değerleri kazanabilmesi ve belirlenen hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için sosyal bilgiler öğretmenini bir rol model olarak değerlendirmek amaçlanmaktadır. Söz konusu değerler olduğunda ve öğretmenin öğrenciler üzerindeki etkisi düşünüldüğünde, öğretmenin değer açısından yetkinliği büyük önem taşımaktadır. Öğretmenin değerler konusundaki yetkinliği, öğrencilerin değerleri içselleştirmesini kolaylaştıracaktır. Bahsi geçen değerleri bilen, günlük yaşamda davranış haline getiren bir öğretmen ile bu değerlere duyarsız bir öğretmenin arasında büyük farklar vardır. Dolayısıyla bu araştırma ile değerleri günlük yaşamda etkin olarak kullanan öğretmenin sınıfında değer eğitiminin daha etkili geçeceği, öğrencilerin değerlere ilişkin daha güçlü tutumlara sahip olacakları iddia edilmektedir. Bu çalışmanın, değer eğitimi kapsamında sosyal bilgiler öğretmeninin önemini bir rol model olarak ortaya koyması açısından literatüre katkı sağlayacağına inanılmaktadır. Zira değer eğitimi, programda nasıl geçerse geçsin, öğretmenin elinde hayat bulur veya göz ardı edilir.

Sosyal Öğrenme ve Rol-Modelin Etkisi

İnsanlar dünyaya geldiklerinde yaşadıkları toplum veya grup içerisindeki kuralları bilmezler. Dünyayı, iletişim kurmayı, başkalarıyla paylaşmayı, duygularını dile getirmeyi ve daha pek çok şeyi dünyaya gözlerini açtıktan sonra öğrenirler. (Binbaşoğlu, 1992). İnsanların diğer insanları gözleyerek öğrenebileceğine ilişkin ilk açıklamalar Platon ve Aristo'ya kadar dayanır. Platon ve Aristo'ya göre eğitim, öğrencilerin gözlemesini ve model almasını sağlamak için en iyi modelleri seçerek öğrencilere sunmaktır (Senemoğlu, 2013).

Özellikle sosyal öğrenme kuramı çerçevesinde Bandura, öğrenme süreci içerisinde düşünmenin önemine değinmiş ve gözleyerek öğrenmenin çocukların öğrenmesindeki önemli yerine vurgu yapmıştır. Bununla beraber sosyal öğrenme, özellikle çocukların çevrelerindeki yetişkinlerin hareketlerine, etrafında olup biten olaylara bakarak yeni bilgiler öğrenme süreci olarak da ifade edilmiştir (Selçuk, 2004). Günlük hayatta kasıtlı bir öğretim olsun veya olmasın öğrenmelerin büyük çoğunluğu diğer insanlarla ilişki içinde gerçekleşir (Bacanlı, 2006).

Bu ilişkiler içinde birey bilerek veya bilmeyerek çevresindeki bazı insanları kendine model alır. Model alan kişinin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal özellikleri, modelin gözlenmesinden sonra değişime uğrar. Model, yaşayan bir kimse, televizyon programlarındaki bir kişi, bir bilim adamı, bir kahraman, bir çizgi film karakteri olabilir. Kişiler her gördüğü davranışı öğrenmez veya model almazlar. Gözlemleyen için, davranışların dolaylı etkisi, sadece sonuçlardan değil, onların karakteristik yapısın-

dan da kaynaklanır. Model ile gözlemleyen karakter benzerlikleri veya özellikleri davranışın model alınma oranını artırabilir (Demirbaş ve Yağbasan, 2005).

Bandura'ya (1986) göre gözlemci, modelden beş konuda öğrenebilir.

- a. Birey, başkalarını gözlemleyerek yeni bilişsel ve psikomotor beceriler öğrenebilir.
- b. Bireyin modeli gözlemesi sonucu, önceki öğrenmiş olduğu yasaklar güçlenir veya zayıflar.
- c. Gözlemci için model, sosyal bir harekete geçirici olarak görev yapabilir. Yani gözlemci yeni değerler ve inançlar kazanabilir.
- d. Gözlemci, modelden çevrenin ve eşyaların nasıl kullanılacağını da öğrenir.
- e. Gözlemci, modelin duygularını açıklama biçimini gözleyerek, kendi de benzer biçimde duygularını açıklayabilir (Akt: Senemoğlu, 2013).

Bu bağlamda, model almanın da çeşitleri bulunmaktadır. Direkt model almada kişi model aldığı kişinin davranışlarını taklit yoluyla kopya etme yoluna gider. Sentez edilerek model almada, gözlenen eylemlerden yeni davranışlar ortaya çıkarılır. Sembolik modellemede gerçek yaşam modellerindeki karakterlerle, oyun, kitap, film veya televizyondakiler yer değiştğinde gerçekleşir. Son olarak soyutlama yoluyla model almada ise kişi, karmaşık davranışların altında yatan kurallar sistemini keşfeder (Özbay, 2004).

Okullarda öğretmenler “öğrencilere model olma” rolünü üstlenmiş durumdadır. Öğrenciler, öğretmenlerinin giyim şekillerini, konuşmalarını, demokratik ya da katı tutumlarını, sorun çözme yöntemlerini, değerlerini kendilerine örnek alma eğilimindedir (Kılıç, Kaya, Yıldırım ve Genç, 2004). Bu yüzden öğretmenler, öğrenmenin sosyal yanını göz ardı etmemelidir. Öğrencinin, diğer öğrencilerle ve öğretmenlerle etkileşimleri, onlara sosyal, duyuşsal ve bilişsel özellikler kazandırır. Bu sosyal etkileşimde genç, ben merkezlikten uzaklaşır. Diğerlerinin bilgiyi nasıl kazandıklarını öğrenir. Başkalarının fikir, görüş ve sorunlarını tartışmasına katkıda bulunur. Sınıf ortamı ve öğrenme etkinlikleri bu etkileşimi kolaylaştıracak şekilde düzenlenmelidir (Yeşilyaprak, 2005).

Birçok öğrenciye nasıl öğreniyorsun diye sorulduğunda onların öğrenmelerine ilham olan ve heyecan veren öğretmenlerin model olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Örneğin öğretmenler derslerde öğrencileri ile iletişime geçerek onların okullardan elde etmeleri gereken bilgileri almalarına yardımcı olan önemli modellerden biridir (Maloy ve Seidman, 1999). Geleneksel olarak öğretmen dendiğinde, sınıfın önünde durarak olayları kontrol eden, konuşmaların çoğunu yapan, bilgi aktaran, soru soran, değerlendiren, cezalandıran, ödüllendiren kısaca, sınıfta baskın olan ve öğrenme-öğretme sürecinin bütün sorumluluğunu kendisi taşıyan kişi akla gelir. Öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrendikleri sınıflarda ise öğretmen, öğrenciler ile

etkinliklere katılan, onların da soru sormalarına, değerlendirme yapmalarına izin veren, öğrencilere rehberlik eden bir sorumluluğa sahiptir (Ün Açıkgöz, 2014).

Öğrencinin, öğretmenin vermek istediği mesajı alması, kabul etmesi ile öğretmenin güvenilir bir kişi olması arasında kuvvetli bir ilişki vardır, yani öğrenci öğretmenine güvenmelidir. Öğrencilerin öğretmenlerine güvendikleri ortamlarda öğretmenlerin ikna etkileri yükselir (Ergin, 2012). Bu bağlamda vatandaşlık yeteneklerini ve katılımına desteği kendisine sorumluluk olarak kabul eden sosyal bilgiler öğretmenleri, öğrencilerin kazanmaları beklenen değerleri yansıtacak şekilde davranmalı ve okul ortamında bu değerleri en iyi şekilde uygulama sorumluluklarını kabul etmelidirler (Stahl, 1994 Akt; Safran ve Ata, 2016).

Öğretmenler, değer eğitiminin özünü oluşturdukları için, değerleri kendi rollerinin bir bölümü olarak göstermek istemeseler bile; öğrenciler, öğretmenlerinin değer yargularından mutlaka etkilenirler (Halstead ve Taylor, 2000'den akt; Yazıcı, 2008). Bu sebeplendir ki, öğretmenin sınıf içindeki konuşmaları, verdiği örnekler ve davranışları doğrudan öğrencileri etkileyecek, bir yönüyle öğretmenin değerleri öğrencilere transfer olacaktır.

Bu durumda özellikle ilköğretim çağındaki çocuklara birçok bilişsel, duyuşsal, sosyal ve psiko-motor davranışlar, beğenilen ve saygı duyulan yetişkinlerin (öğretmenlerin) model olmaları yolu ile kazandırılabilir. Eğitim kurumunda öğretmenler, öğrenciler için iyi birer model olabilirler. Böylece çocuklara, yaratıcılığı, etkili öğrenme ya da çalışma stratejilerini, problem çözme becerilerini öğretebilirler (Demirbaş ve Yağbasan, 2005). Örneğin sosyal bilgiler dersinde geçen değerlerden biri de adil olmaktır. Adil olmak, herkes için adaletin ve eşitliğin sağlanması anlamına gelen, sosyal bilgiler eğitiminde yer alan değerlerden biridir. Sınıfta öğrencilerinin adalet değerini kavramalarını bekleyen bir sosyal bilgiler öğretmeni, herkese eşit bir biçimde bilgiye erişim ve imkân sağlayarak adalet değeri konusunda örnek olabilir (Kottler ve Gallavan, 2013).

Değerlere İlişkin Tutum Oluşumu

İnsanların sosyal çevresinden öğrenmesini bir yönüyle tutum oluşumu olarak adlandırmak mümkündür. Değerlere ilişkin olumlu veya olumsuz eğilimler, var olan tutumlarda olumlu veya olumsuz değişiklikler, tutum oluşumunu etkiler. Tutum, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal alanları içerir (Cüceloğlu, 2003; Tavşancıl, 2010). Tutum, düşünce-duygu-davranış bütünleşmesidir. Tutum, bireyi davranışa hazırlayan karmaşık bir eğilimdir. Tutumlar, kendileri gözlenemeyen fakat gözlenebilen bazı davranışlara yol açtığı varsayılan eğilimlerdir (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2016).

Tutumlar; bir uyarıcının duyuşsal, davranışsal ve bilişsel bilgiler temelinde bir değerlendirme boyutu üzerinde gruplanmasını ve kategorilere ayrılmasını içerir. Duyuşsal öge, kişinin tutum nesnesine yönelik duygu ve heyecanlarından, özellikle

de olumlu ve olumsuz değerlendirmelerinden oluşur. Davranışsal öge, kişinin tutum nesnesine karşı belirli bir yönde olumlu veya olumsuz davranma eğiliminden oluşur. Bilişsel öge, kişinin o belirli tutum nesnesine ilişkin olgu, bilgi ve inançlarının da içeren düşüncelerden oluşur. Tutumların bu üç ögesi birbirleriyle ilişkili olabildiği gibi ilişkili olmadığı durumlar da olabilir. Bu nedenle üç ögeyi bir arada düşünmek gerekir (Crites, Fabriagar ve Petty, 1994'den Akt. Taylor, Peplau ve Sears, 2010).

Tutumlar açısından bilişsel öğeler, bireyin edindiği bilgileri, düşünceleri ve inançları temsil etmektedir. Varlığı bilinmeyen bir konuya ilişkin bireyde tutum oluşmaz (Tavşancıl, 2010). Tutumların bilişsel öğeleri oldukça karmaşıktır. Bu inançlardan bazıları daha az ya da çok önemlidir ve başkaları tarafından etkilenmeye az ya da çok açıktır. Bu nedenle karmaşıklık, tutumların önemli bir özelliğidir (Taylor, Peplau ve Sears, 2010).

Tutum nesnesine karşı gözlenebilen duygusal tepkiler, duyuşsal boyutu oluşturur (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2016). Duygusal öğeler olumlu veya olumsuz tepkiler içerir (Tavşancıl, 2010).

Davranışsal öge, bireyin belli bir uyarıcı grubundaki tutum nesnesine karşı davranış eğilimini yansıtır. Söz konusu davranış eğilimleri sözler ya da diğer hareketlerden gözlenebilir. Bu davranışlar bireyin alışkanlıkları, normları ve diğer davranışları ile de ilişkilidir (Tavşancıl, 2010).

Tutumların bilişsel boyutu ile davranışsal boyutu arasında tutarlılık olup olmaması bazı şartlara bağlıdır. Örneğin, bireyin değer üzerinde tutumu kuvvetliyse, bireyin kendi yaşamına ve tecrübelerine dayanıyorsa, birey için önemli olan diğer kişilerce destekleniyorsa ve bireyin sık sık kendini ortaya koyma şansı varsa, bireyin bilgileri davranışa dönüşür. Örneğin, çocuğuna yalan söylemenin kötü olduğunu anlatan bir baba, herkesin birbirine yalan söylediği bir toplumda yaşıyorsa, kendi anne ve babası kendine sürekli yalan söylemişlerse, kendi arkadaş grubu içinde bir duyarlılık yoksa yalan konusundaki düşünce-bilgi ve davranış arasında sıkı bir ilişki olmaz (Cüceloğlu, 2003).

Bilgi-Duygu ve Davranış Bütünleşmesi

Her tutumun bir şiddeti vardır. Bir tutumun gücü, sahip olunan bilgiler, hisler ve davranışların toplamı olarak düşünülebilir (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2016). Buradan çıkarılan sonuç ise birey bir şeyin kötü olduğunu hem bilir, hem hisseder, hem de davranış olarak bunu gösterir ise tutumun şiddeti kuvvetlidir. Birey bir şeye kötü der ama yapmaya devam ederse, tutum genel olarak zayıftır. Her tutum davranışa dönüşmek zorunda değildir fakat değer eğitimi açısından öğrencinin hem dürüstlük hakkında bilgi sahibi olması, hem dürüstlüğe karşı olumlu duygular hissetmesi ardından da dürüst davranıyor olması, ideal bir örnektir. Öğrencinin iyi ve güzel deyip yapmaması, örneğin; derslerine çalışmaması; kötü ve zararlı deyip yapması, örneğin; kopya çekmesi, tutumun öğeleri arasında ilişkiyi veya ilişkisizliği bulabilmemize yardımcı olur.

Bir kere değer eğitiminin amacı, öğrencinin değerler konusunda bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak olgunlaşması ile ilgilidir. Öğrencilere sadece bilgileri vermek ki bu da eğer sadece anlatım ile gerçekleşiyor ve öğrencinin bu bilgiyi yapılandırmasına ilişkin desteklenmiyorsa, öğrenci sadece iyi olduğunu bilir ama bu bilgi davranışa geçecek kadar güçlü değildir. Burada verilmesi gereken bilgi, ezber şeklindeki bir bilgi değildir. Bilişsel boyutta, bilgi aşamasından başlayarak analiz, sentez ve değerlendirmeye kadar varacak bir süreci ve derinliği ifade eder.

Duyuşsal boyut ise bilginin davranışa geçmesi açısından büyük önem taşır. Zira insan davranışlarının büyük bir bölümü hoşlanma ve hoşlanmama ile ilişkilidir. Bi-reyler hoşlandıkları ve haz aldıkları davranışları daha çok gerçekleştirirken, hoşlanmadıkları alanlarda davranışlardan uzak dururlar. Tabi burada belirtmek gerekir ki bazen sosyal etki veya kabul edilmek için gösterilen davranışlar genel olarak duygulardan türemez, özenti sonucunda ortaya çıkan geçici türdeki davranışlardır.

Bilgi ile duygu arasında şöyle bir ilişki vardır. Bir bilim insanı dünya ile ay arasındaki mesafeyi veya insan hücresinde 46 kromozomun olduğunu bilir. Fakat bu bilgilere ilişkin duygusu olmayabilir. Kromozomları sevmez veya onlardan nefret etmez. Ancak bir bilim insanının veya bir bireyin, bir sinema sanatçısına veya zehirli gazlara ilişkin hem bilgileri hem de duyguları vardır. Duygusal boyutu ile de düşünüldüğünde bireyde tutum oluştuktan sonra değişikliğe karşı son derece dirençlidir (Taylor, Peplau ve Sears, 2010).

Burada önemli olan, öğrencilere kazandırılmak istenilen değerlere ilişkin yapılacak etkinliklerde bilişsel, duyuşsal ve davranışsal alana dikkate etmek ve bu üç öge arasındaki ilişkiyi iyi bilmektir. Öğrencilerin değerlere ilişkin bilgileri yapılandırılmaları, pozitif yönde duyuşsal eğilim kazanmaları ve o değeri davranışa dönüştürmeleri beklenir. Bu üç unsur bir arada pozitif yönde artış sağladıkça, öğrencide değer oluşumu istenilen anlamda gerçekleşecektir. Burada hatırlatmak gerekir ki, değer oluşum sürecinde sadece okul ve öğretmen etkili değildir. Değer oluşumu pek çok faktörden etkilenir. Burada çalışma konusu gereği değer oluşumu, sadece sosyal bilgiler öğretmenlerinin modelliği çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Rol-Model Olarak Sosyal Bilgiler Öğretmeni

Her derste öğretmenin kişiliği ve sahip olduğu değerler öğrencileri olumlu veya olumsuz etkiler. Ancak hedefleri açısından düşündüğümüzde diğer derslerden farklı olarak sosyal bilgiler dersinde öğretmenin etkisi çok daha fazladır. Çünkü sosyal bilgiler dersinde kazandırılmak istenilen değerler veya doğrudan verilecek değerler öğretilmekte ya vardır ya da yoktur. Örneğin, vatanseverlik değeri doğrudan matematik dersi ile ilişkilendirilemeyebilir. Dolayısıyla da matematik öğretmeninden vatanseverlik değerine ilişkin etkinlikler çok fazla beklenmez. Ancak sosyal bilgiler dersinde vatanseverlik değeri öğrencilere kazandırılacak en önemli değerlerden biridir. Dolayısıyla öğretmen vatanseverlik hakkında ne kadar bilgiye sahipse öğrencilerine de o

kadar bilgi sunabilir. Öğretmen vatanseverlik hakkında ne hissediyorsa, öğrencilerine de gerek sözel olarak gerekse etkinliklerle vatanseverlik hissini o kadar vermeye çalışır. Öğretmen vatanseverlik değerini ne kadar davranışa dönüştürüyorsa, öğrencilerini de davranış gösterme konusunda o kadar cesaretlendirebilir.

Burada ifade edilmeye çalışılan konu, sosyal bilgiler öğretmeni vermesi gereken değeri ne kadar önemsiyor ve gerekliliğine inanıyorsa, öğrencilerine de ilgili değeri o kadar sunabilir. Öğretmen iç dünyasında kendi kendine, “bu değer ne gereği var, çok da önemli değil” diyorsa, doğal olarak gündeminde o değeri tutamaz, etkili ve yeterli etkinlik tasarlayamaz. Çünkü öğretmen, önemini bildiği konuları daha çok konuşur ve tavsiye eder. Kaldı ki, sosyal bilgiler dersinde değerlerin nerede ve nasıl verileceğine ilişkin net bilgiler ve ilişkilendirmeler bulunmamaktadır (Tonga ve Uslu, 2015). Böyle bir durumda iş tamamen öğretmenin inisiyatifine kalmaktadır. Öğretmen isterse dersinde gerekli çalışmaları yapar ve öğrencilere model olarak değerleri sunar, isterse değerlere temas etmeden dersleri ve etkinlikler yapabilir. Çünkü ne veliler ne de okul idarelerinin öğrencilerin değer kazanımı konusunda yeterince bilinçli olduğu iddia edilemez. Zira veliler ve okul idareleri kademeler arası geçiş sınavlarına odaklanmış durumdadır.

Bu açıdan bakıldığında değer eğitiminde öğretmenin önemi daha da net olarak ortaya çıkar. Gerçek bu iken, ülkemizde sosyal bilgiler lisans programları incelendiğinde öğretmen adayları bazı üniversitelerde seçmeli olarak değer eğitimine ilişkin ders alırlarken, öğretmen adaylarının kendi kişilik gelişimleri ve değer gelişimleri açısından bir eğitim almadıkları dikkati çekmektedir. Burada vurgulanmak istenen gerçek, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik eğitiminde değer eğitimine ilişkin gerekli derslerin ve eğitim çalışmalarının yeterli düzeyde olmayışıdır.

Liseyi bitiren bir genç, girdiği çoktan seçmeli testler sonunda sosyal bilgiler öğretmenliğini kazanıyor. Sonra neredeyse %80'i teorik olan dersleri alarak, çok az uygulama ve staj sonunda yine girdiği kamu personeli seçme sınavında çoktan seçmeli testleri cevaplayarak başarısına göre öğretmen olarak atanıyor. Burada sorgulamamız gereken konu, biz hep öğrencilere kazandırılacak değerleri tartışmaya ve belirlemeye çalışıyoruz. Bu değerleri kazandıracak öğretmenlerin değerlere olan inancı ve değerleri davranışa dönüştürmesi konusunu yeterince tartışmıyoruz. Burada amaç, öğretmenlerin değer açısından yetersiz olduklarını vurgulamak değildir. Burada vurgulanmak istenilen, öğretmen eğitiminde değer eğitiminin yoksunluğudur. Oysa bu çalışmada vurgulandığı üzere öncelikle öğretmenlere değerlerin içeriği çok çeşitli yönleri ile verilmeli, sonra bu değerleri nasıl öğreteceği konusunda öğretmenlere eğitimler verilmelidir. Biz öğretmen adaylarına değerleri biliyorlar kabul ederek, değerleri nasıl aktaracaklarına ilişkin öğretim metotlarını öğretiyoruz. Sonra da yeri geldiğinde toplum içinde bazı değerlerin olmayışından yakınıyoruz. Bu durum, tohum ekmeden, sulama yapmadan hasat bekleyen çiftçinin haline benzemektedir.

Oysa burada önemli olan, öğretmenleri sahip oldukları değerler ile öğrencilere model olarak hazırlayabilmektir. Burada öğretmeni diğer insanlardan ve mesleklerden bariz olarak ayırt edecek değerler üzerinde durmanın yararı vardır. Sosyal bilgiler öğretmeni güvenilir, başarılı, hoşgörülü, sabırlı, sosyal ilişkileri güçlü, vatansever, dürüst, ayıpları örtücü, insana kıymet veren, yüreğinde insan sevgisi taşıyan, öğrencilere değer veren, öğrencilerin sorunlarını dinleyen ve bu sorunlara çözüm bulan bir kişilik yapısına sahip olduğu zaman pek çok öğrencinin bu tarz bir öğretmeni seveceği ve model alacağı düşünülmektedir. Öğretmen bu ve benzeri değerlere sahip olduğunda ve bu değerleri sınıf ortamında öğrencilerine sergilediğinde soyut gibi görünen değerler de somutlaşacak, öğrencilerin değerleri tanınmasına yardımcı olacaktır.

Gerek öğrenciler arasında gerekse veliler arasında öğretmenin kişilik özellikleri sıklıkla konuşulur ve konuşmaların sonunda öğretmenler için “iyi” ve “kötü” etiketleri uygun bulunur. Öğretmeni iyi yapan, sadece akademik anlamda nitelikli ders işleyişi ve verimli etkinlikleri yapışı değil, aynı zamanda kişilik özellikleridir. Aslında burada üzerinde durulan değerler, insan hayatının her alanında önem arz eder. Günlük yaşam içinde doktora gideriz. Doktorun mesleki olarak iyi olup olmadığından ziyade, bizimle ilgilenip ilgilenmemesine göre doktor hakkında iyi ve kötü diye yorum yaparız. Aynı tabloları, devlet dairelerinde, üniversitelerde ve pek çok kurumda görebiliriz. Burada dikkati çekmesi gereken konu, kişilerin statüsü ve görevlerinden önce kişiliklerinin ön plana çıkmasıdır. Öğretmen açısından da durum benzer şekildedir. Öğretmenin kişiliği bir vitrin konumundadır. Aradan yıllar geçtiğinde okulla ilgili anılarımızın çoğunluğu öğretmenlerle ilgilidir. Okul deyince de çoğu zaman aklımıza öğretmenlerimiz gelir.

Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin değerlere ilişkin tutum oluşturmaları, tutumlarını güçlendirebilmeleri ve nihayetinde değerleri kazanabilmeleri için sosyal bilgiler öğretmeni bir rol model olarak değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışmada sonuçlar şu şekilde özetlenebilir.

Öğrencilerde değerlere ilişkin tutum oluşumunda ilk ve ortaokulda en önemli derslerden biri, sosyal bilgilerdir. Değerler bir yönüyle çocuğun kişiliğinin oluşmasına olumlu veya olumsuz katkı sağlayacağından, çocuğa sunulan değer eğitiminin ve değerleri sunan sosyal bilgiler öğretmenin önemi de doğal olarak ortaya çıkmaktadır. Öğretmenin bilerek, kasıtlı ve bir plan dâhilinde öğrencilere sunacağı değerler, akabinde de bu değerleri davranış olarak öğrencilere göstermesi, öğrencilerden de bu davranışları istemesi ve istenilen davranışları pekiştirmesi, öğrencilerde tutum inşasını kolaylaştıracak ve kalıcı izli davranış değişiklikleri ortaya çıkarabilecektir.

Öğretmenin kişiliği ve değer sistemi öğrencileri doğrudan etkileyecek bir konumdadır. Tonga'nın (2014) araştırmasında sosyal bilgiler öğretmen adayları örnek

aldıkları kişiler arasında akademisyenleri ve öğretmenleri de belirtmişlerdir. Öğretmen adayları rol-model tercihlerinden ahlak, dürüstlük, çalışkan olmak, ileri görüşlü olmak, insanlara değer vermek, kararlı olmak, kendine güvenmek, liderlik, adil olmak, sabırlı, samimi ve yardımsever olmak, vatanseverlik ve araştırmacı olmak gibi yönleri kendilerine örnek aldıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlar üniversitede de olsa, araştırmacının iddia ettiği öğretmen-öğrenci arasındaki rol-model ilişkisini desteklemektedir. Zira öğretmen adaylarının öğretim elemanlarından etkilendiklerini düşündükleri kişilik özellikleri, sosyal bilgiler dersinin amaçları ile de doğrudan ilgilidir.

Değerlere ilişkin tutum söz konusu olduğunda tutumların bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutları olduğu ayrıntısına dikkat edilmelidir. Dolayısıyla öğrencilere sunulan değerler, sadece bilişsel boyut ile sınırlı kalmamalı, duyuşsal alana da hitap etmelidir. Ayrıca öğrencilerin değerlere ilişkin bilgilerini davranışa dönüştürmeleri konusunda fırsatlar yaratılmalı, uygun ortamlar ve etkinlikler oluşturulmalıdır. Duyuşsal ve davranışsal alan göz ardı edilerek yürütülen değer eğitimi, öğrencilerin sadece değerlere ilişkin ezberle bilgiler edinmesine yardımcı olur. Oysa öğrencinin değerlere ilişkin bilgiler elde etmesinin esas amacı değeri davranışa dönüştürmesi ve davranışa dönüştürdüğü değer hakkında pozitif duygular hissetmesidir. Yani değer eğitimi kapsamında verilecek bilgiler davranışa dönüşme konusunda değerlendirilmelidir.

Literatürde yapılan pek çok çalışmada çeşitli kademelerde öğrencilerin değerlere ilişkin pozitif tutumlar taşıdıkları görülmekte iken (Gömlüksiz ve Cüro, 2011; Yiğittir ve Öcal, 2011), bu tutumların pek çok yerde davranışa geçirme konusunda sorunların olduğunu gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Çengelci, Hancı ve Karaduman, 2013; Balcı ve Yanpar Yelken, 2013). Buradan çıkan sonuç ise, öğrencilerde değerlere ilişkin bir eğilim varken, bu eğilim davranışa geçecek kadar kuvvetli değildir. Sosyal bilgiler öğretmeninden bu eksikliği fark ederek, öğrencilerin olumlu eğilimlerini davranışa dönüştürmelerine yardımcı olacak etkinlikler beklenmektedir.

Bu çalışma ile değerlere ilişkin tutum oluşumunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin önemine ilişkin dikkat çekmeye çalışılmaktadır. Literatürde sosyal bilgiler eğitimi ilgilendiren pek çok konuda tutum çalışması olmasına rağmen (Sağlam, 2000; Ünal ve Çelikkaya, 2009; Gömlüksiz ve Cüro, 2011), teorik boyutta sosyal bilgiler dersi ile tutumları, sosyal bilgiler öğretmenleri ile tutumları ilişkilendiren, değerlere ilişkin tutum inşasını değerlendiren çalışma yok denecek kadar azdır. Dolayısıyla bu çalışma, değer eğitiminde tutum oluşumunu ele alması, değer eğitimi ve tutum inşası hakkında bir ilişki sunmaktadır. Profesyonel bir değer eğitimi için öğretmenlere gereken ayrıntılar sunulduğunda, değer eğitimi açısından daha etkili etkinlikler ve sonuçlar öğretmenlerden beklenebilir. Aksi takdirde sadece kâğıt üstünde ve yüzeysel olarak planlanan değer eğitimi ile değer eğitiminin sadece sözü edilir. Böyle bir durumda da verim beklenemez. Eğitimin türü ne olursa olsun, öğretmen faktörü dik-

kate alınmadığı zaman, istenilen hedeflere ulaşma şansı da azalacaktır. Bu yüzden, belirlenen değerlere ulaşma konusunda öğretmenin model olmasına, örnek olmasına ihtiyaç vardır.

Sonuç olarak, kişilik özellikleri açısından istenilen değerlere sahip sosyal bilgiler öğretmenleri, değerler açısından öğrencilere iyi örnek ve model olacaklardır. Dolayısıyla da öğrencilerin değerlere ilişkin tutum oluşumu kuvvetlenecek ve ders kapsamında belirlenen değerleri kazanma şansları daha yüksek olacaktır.

Kaynakça

- Bacanlı, H. (2006). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balcı, F. A., & Yanpar Yelken, T. (2013). İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Değerler ve Değer Eğitimi Uygulamaları Konusunda Öğretmen Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), s. 195-213.
- Belet, Ş. D. & Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri İle Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 3 (1), s. 69-86.
- Binbaşıoğlu, C. (1992). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınları.
- Buyurgan, S. & Buyurgan, U. (2012). *Sanat Eğitimi ve Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cüceloğlu, D. (2003). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çengelci, T. & Hancı, B. & Karaduman, H. (2013). Okul Ortamında Değerler Eğitimi Konusunda Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 11 (25), s. 33-56.
- Demirbaş, M. & Yağbasan, R. (2005). Sosyal Öğrenme Teorisine Dayalı Öğretim Etkinliklerinin, Öğrencilerin Bilimsel Tutumlarının Kalıcılığına Olan Etkisinin İncelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 18 (2), s. 363-382.
- Erdoğan, M. (2007). Yeni Geliştirilen Dördüncü ve Beşinci Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının Analizi; Nitel Bir Çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (2), s. 221-254.
- Ergin, A. (2012). *Eğitimde Etkili İletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ersoy, Y. (2006). İlköğretim Matematik Öğretim Programındaki Yenilikler-I: Amaç, İçerik Ve Kazanımlar. *İlköğretim Online*. 5 (1), s. 30-44.
- Evans, R. W. (2004). *The Social Studies Wars. What Should We Teach the Children*. New York: Teachers College Press.
- Gömlüksiz, M. & Cüro, E. (2011). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Yer Alan Değerlere İlişkin Öğrenci Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 8 (1), s. 95-134.
- Kağıtçıbaşı, Ç. & Cemalcılar, Z. (2016). *Dünden Bugüne İnsan ve İnsanlar*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Karataş, S. & Tabak, N. (2010). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*. 3 (1), s. 56-65.
- Kılıç, M. & Kaya, A. & Yıldırım, N. & Genç, G. (2004). Eğitimci Gözüyle Öğretmen ve Öğrenci. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. 6-9 Temmuz 2004. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Kocabaş, A. & Selçioğlu, E. (2006). İlköğretim Okulları 4. ve 5. Sınıflarında Müzik Dersinin Gerçekleşme Düzeyi ve Öğrencilerin Beklentilerine İlişkin Görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (19), s. 59-69.
- Kottler, E. & Gallavan, N. P. (2013). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Başarısının Sırları*. (Çev. Ed. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Maloy, R. W. & Seidman, I. (1999). *The Essential Career Guide to Becoming a Middle and High School Teacher*. The USA: Greenwood Publishing Group.

- MEB. (2005). İlköğretim sosyal bilgiler dersi 6-7. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Özbay, Y. (2004). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi Kuram-Araştırma-Uygulama*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Safran, M. & Ata, B. (2016). Yapılandırmacı Eğitim Işığında Sosyal Bilgiler. (Ed. D. Dilek). *Sosyal Bilgiler Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sağlam, H. İ. (2000). Sosyal Bilgiler Dersinin Demokratik Tutum Geliştirmedeki Rolü. *Milli Eğitim Dergisi* 146. s. 67-71.
- Selçuk, Z. (2004). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Singer, A. J. (2009). *Social Studies For Secondary Schools: Teaching to Learn, Learning to Teach*. New York: Routledge.
- Talim Terbiye Kurulu (TTKB). (2017). “Beden Eğitimi Dersi (1.8 Sınıflar) Öğretim Programı”. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden 18.01.2017 tarihinde alınmıştır.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Taylor, S. E. & Peplau, L. A. & Sears, D. O. (2010). *Sosyal Psikoloji*. (Çev: A. Sönmez). Ankara: İmge Kitabevi.
- Tonga, D. & Uslu, S. (2015). Sosyal Bilgiler Dersinde Kazanım-Değer İlişkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (1), 91-110.
- Tonga, D. (2014). A Qualitative Study on the Prospective Social Studies Teachers' Role-Model Preferences. *International Journal of Academic Research Part B*. 6 (1), 94-101. DOI: 10.7813/2075-4124.2014/6-1/B.14.
- Ün Açıkgöz, K. (2014). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Biliş Gelişimin Coşkusu.
- Ünal, Ç. & Çelikkaya, T. (2009). Yapılandırmacı yaklaşımın sosyal bilgiler öğretiminde başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi (5. sınıf örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (2). s. 197-212.
- Yazıcı, K. (2008). Değerler Eğitimi'ne Genel Bir Bakış. *Türklük Bilimi Araştırmalar*. 19. s. 499-522.
- Yeşilyaprak, B. (2005). *Eğitimde Rehberlik Yaklaşımları Gelişimsel Yaklaşım*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yığittir, S. & Öcal, A. (2011). Lise Tarih Öğretmenlerinin Değerler ve Değerler Eğitimi Konusundaki Görüşleri. *Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*. 13 (20) s. 117-124

YAŞLILIK VE YAŞLI KADINLARDA HUZUREVİ ALGISI: NİTEL BİR ÇALIŞMA¹

Prof. Dr. Dolunay ŞENOL² & Sezgin ERDEM³

Öz

Türk toplumunun dünyada yaşanan hızlı değişimden payına düşeni aldığı bugün tartışma götürmez bir gerçek olarak kabul edilmektedir. Aile hiç şüphesiz kültür aktarımında en temel kurumların başında gelmektedir. Kültürü aktarırken aile bireyleri arasında üç kuşağın bir arada olması ve etkileşimi son derece önem arz etmektedir. Modern dünyada aileler küçülmektedir. Bu küçülme, ailenin fonksiyon ve yetki devrini de beraberinde getirmektedir. Geniş aile içinde çocuklar kreşe yollanmaz iken yaşlılar da huzurevlerine gönderilmemektedirler. Dolayısı ile yaşlı ve çocukların bakımı, birlikteliği ve etkileşimi aile içinde devam etmektedir. Ancak modern aile daha çok çekirdek aile özelliği göstermektedir. Aile bireyleri ev ortamından uzakta çalışmaktadır. Dolayısı ile aile bireyleri sabah gidip akşam geldikleri evlerinde ne çocuklarını ne de yaşlılarını bırakabilmektedirler. Aileler çocuklarını kreşe, okula gönderirken yaşlılarını da evde tek başına bırakmanın; yaşlılar da evde tek başına kalmanın kaygılarını yaşamaya başlamaktadırlar. Modern devletlerin bu konuda sunmuş oldukları pek çok alternatiften birisi huzurevleridir. Modern dünya, hızla yaşlanmaktadır. Çalışmamızda, o güne kadar ailesine, toplumuna önemli katkıları olan, ancak eski üretkenliğini ve çevikliğini kaybeden yaşlıların, modern dünyanın kendilerine sunmuş olduğu huzurevleri ile ilgili algılarını ortaya koymak istedik. Çalışmamız iki ana bölüme ayrılmıştır. Birinci bölümde Türk toplumunda aile ve yaşlılık ile ilgili teorik bilgilere yer verilecektir. İkinci bölümde ise 65 yaş ve üzerindeki yaşlılarla yapılmış yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiş bilgiler paylaşılmıştır. Çalışmanın sonunda, araştırma grubumuzdaki yaşlıların huzurevi algıları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Böylece yaşlılarla ilgili politika uygulayıcılara ve yerel yöneticilere ışık tutmuş olmak hedeflenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Aile, Yaşlılık, Huzurevi, Yaşlılarda Huzurevi Algısı.

The Old Age and the Perception of Nursing Home in Elderly Women: A Qualitative Study

Abstract

Turkish society takes its share of the rapid changes in the world as accepted as an indisputable fact today. Family is undoubtedly one of the most fundamental institution of cultural transmission. When transferring culture, the combination of the three generations of family members and the interaction between them is extremely important. Families become smaller in the modern world. This reduction brings the family functions and the devolution of authority with it. While in the extended family children are not sent to kindergarten, seniors also are not sent to nursing homes. Therefore, the elderly and children care, coexistence and interaction continue in the family. However, the modern family shows more nuclear family property. Family members are working away from home environment. Family members go to work in the morning and turns to home in the evening so they could leave neither children nor elderly at home lonely. While families send their children to school or kindergarten, they are worried about their elderly and elderly start to feel worried about being alone in the home. One of the many alternatives that are submitted to it by modern states are nursing homes. The modern world is aging rapidly. In our study, until that day, elderly has made important contributions to his family and society, but the elderly loses its productivity and agility, therefore we wanted to put forward their perceptions about nursing homes that have been presented to them in the modern world. Our study consists of two main parts. In the first part theoretical information with family and old age will take place in Turkish society. In the second part information obtained by the technique of semi-structured interview conducted on the elderly at the age of 65 and over has been shared. At the end of the study, the perception of the elderly in our research group about nursing home is tried to put forward. Thus, to shed light on the local authorities and the policy enforcement is aimed for the elderly.

Keywords: Family, Old Age, Nursing Homes, Perception of Nursing Homes for Aged.

1 Bu çalışma 25-27 Mart 2016 tarihleri arasında gerçekleştirilen “Uluslararası Halk Kültüründe Aile Sempozyumu”nda “Halk Kültüründe Yaşlılık ve Yaşlılarda Huzurevi Algısı” adıyla sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

2 Kırıkkale Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü. senoldolunay@gmail.com

3 Doktora Öğrencisi. Kırıkkale Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü. sezginerdem84@gmail.com

Giriş

Günümüzde tıp, teknoloji ve uygarlık alanında yaşanan gelişmelerle birlikte insanlığın ömrü uzamış ve bu durum neticesinde yaşlılar genel nüfus içerisinde daha fazla yer almaya başlamıştır. Yaşlıların genel nüfus içerisinde git-tikçe artan oranı ve yaş ortalamalarının artması neticesinde bakımlarına yönelik yeni sorun alanları ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu sorun alanlarına ilişkin sosyal devlet anlayışının gereği olarak yaşlılara yönelik hizmetler verilmektedir. Ancak modernlik ve geleneksellik arasında kalan toplumlarda yaşlılara sunulan hizmetler uzman personel aracılığıyla sağlanmasına rağmen farklı sosyo-kültürel özelliklere sahip toplumlarda sunulan bu hizmet farklı şekillerde algılanmaktadır. Modernlikle geleneksellik arasında kalan ülkemizde modern toplumun ihtiyacından doğan huzurevlerinin geleneksel anlayışla yetişen yaşlılar tarafından nasıl algılandığı ve bu kurum hakkında ne tür düşüncelere sahip olduğu araştırmaya değer bir olgudur. Bu olgudan yola çıkılarak araştırmamızda yaşlıların huzurevleri algılarını ortaya koymak amaçlanmıştır.

Yaşlı ve Yaşlılık

Yaşlılık her birey için kaçınılmaz olmakla birlikte bireyler arasında farklılaşan bir süreçtir. Yaşlılıkta bireyin bilişsel ve fizyolojik yetilerinde bir gerileme olmakla birlikte sosyal yaşantısı, üretkenliği, rol ve statüsü, sosyal çevresi, sosyal desteği, ekonomik düzeyi vb. alanlarda kayıpların yaşandığı bir dönem söz konusu olmaktadır (Konak ve Çiğdem, 2005; Bahar, Tutkun ve Sertbaş, 2005). Yaşlılara ilişkin yapılan çalışmalar daha çok yaşlılığın fizyolojik, kronolojik ve psikolojik yönüne odaklanmakla birlikte, bireyin toplumsal yönüne istenilen düzeyde ilgi gösterilmemiştir. Sosyoloji, toplumun yaşlılara yönelik tutumları, davranışları ve yaşlı bireylerin toplum içindeki durum ve ilişki ağları ile ilgili çalışmalara yönelmektedir (İçli, 2008). Buradaki çıkış noktası yaşlılık sürecinin, toplumsal şartların yeniden gözden geçirilmesi ve yeni düzenlemelerin işler hale getirilmesi ile modern dünyanın insanına yakışır yaşama şartlarına uygun hale getirilebileceği düşüncesidir.

Yaşlılık, yalnızca biyolojik bir ilerleme süreci değil, aynı zamanda hayatımızın her alanında etkisini gösteren kültürel etmenler çerçevesinde yaşanan bir inşaa süreci olarak kabul edilmektedir. Kültürel yapılar ve ilişkiler, toplumlar arasında farklılıklar ortaya koyduğu gibi yaşlılık olgusu da toplumdan topluma değişkenlik göstermektedir. Yaşam evrelerinin ayrımının daha belirgin bir şekilde görüldüğü Batı toplumlarında yaşam süreci “çocukluk, gençlik, erişkinlik ve yaşlılık” olarak bölümlere ayrılmaktadır. Bu tasnifte yaşlılık, süreç içerisinde düşkün ve tüketen konum olarak değerlendirilmektedir. Geleneksel değerlerin hakim olduğu diğer toplumlarda ise yaşama bütüncül bir bakışla bakılmakta, bu sebeple yaşlılar toplumun bir parçası olarak yaşamın içerisinde yerlerini almaktadırlar (Beğer ve Yavuzer, 2012). Böylece yaşlılık da sürecin doğal ve ayrılmaz bir parçası olarak algılanmaktadır.

Türkiye'nin nüfus ve toplumsal yapı özelliklerinden kaynaklanan nedenlerle yaşlılık henüz yaygın toplumsal sorun düzeyine çıkmamış görünse de, yaşlı nüfus oranı son on beş yılda ciddi bir artış trendi göstermesiyle birlik te özellikle büyük kentlerde sorun olma yolunda bir eğilimi göstermektedir. Nitekim istatistik verilere göre Türkiye'de geçtiğimiz 50-60 yıllık süre içinde yaşlı nüfus i ki katı dolayında artış göstermiştir. Yaşlı nüfusun toplam nüfus içindeki oranı 2013 yılında %7,7 iken (TUİK 2014), bu oran 2015 yılında %8,2'e yükselmiş bulunmaktadır. (TUİK 2016). 2015 yılı verilerine göre halen Türkiye'de 6 milyon 495 bin 239 kişi yaşlı nüfus (65 ve daha yukarı yaş) yaşamaktadır. (TUİK 2016) 2020-2025 yıllarında Türkiye'de yaşlı nüfusun 8 milyon ve 2050 yılında da 12 milyona ulaşacağı tahmin edilmektedir (GE-BAM 2001: 15).

Modernleşme ve sanayileşme ile birlikte toplumda meydana gelen dönüşümün önemli unsurlarından birisi, köyden kente göç ve sonrasında aile yapısı ve ilişki ağındaki dönüşümdür. Köyden kente göç, geleneksel aile modelinden modern aileye geçişe sebep olurken, yaşlı bireyleri yalnızlığa sürüklemiş ve bağımsız olarak sorunları ile başa çıkamaz duruma getirmiştir (Fadıloğlu, 1992; Öz, 1992; Bahar, Tutkun ve Sertbaş, 2005; Sezgin, 1999). Geniş ailede olduğu gibi aile bireyleri ile birlikte yaşamayacağını anlayan, ancak kendisine de yetemediğinin farkına varan yaşlılar, kısa ve uzun vadeli çözümler üreterek sorunları ile baş etmenin yollarını aramaya başlamışlardır. Bu konuda tek çözüm arayanın yaşlılar olmadığını, devletin, yerel yönetimlerin ve sivil toplum örgütlerinin de konu ile ilgili bir arayış içine girmiş olduklarını belirtmek gerekmektedir.

Yaşlılara Sunulan Hizmetler

Sosyal devlet anlayışının bir gereği olarak ülkemizde devlet yaşlıların bakımına ve yaşamlarını kolaylaştırmaya yönelik politikalar geliştirmektedir. Anayasanın 61. Maddesi¹ gereğince devlet yaşlılara yönelik hizmetler sunmakta ve onların bakımına yönelik kolaylıklar sağlamaktadır. Yaşlılara yönelik sunulan hizmetler iki ana başlık altında toplamak mümkündür:

1. Sosyal Güvenlik Hizmetleri: Bu hizmetlerden Sosyal Güvenlik Kurumu'na bağlı olarak çalışmış yaşlılar faydalanmaktadır. Bu kapsama girmeyen 65 yaş üstü yaşlılar, 1976 yılında yürürlüğe giren 2022 sayılı "65 yaşını doldurmuş, muhtaç, güçsüz, kimsesiz Türk vatandaşlarına aylık bağlanması hakkındaki yasa" ile güvence altına alınmıştır (Onat, 2001).

2. Sosyal Hizmetler: Ülkemizde maddi imkânları yetersiz olan veya sosyal yok-sunluk içinde bulunan yaşlılara yönelik verilen hizmetler ve yaşam standartlarını yükseltmek amacıyla yapılan tüm faaliyetlerin yürütülmesi Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu (SHÇEK) bünyesinde başlatılmıştır. Günümüzde bu hizmet-

1 "Yaşlılar devletçe korunur. Yaşlılara devlet yardımı ve sağlanacak diğer haklar ve kolaylıklar kanunla düzenlenir."

ler Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'na bağlı Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü aracılığı ile sürdürülmektedir. Bu kurum aracılığıyla verilen hizmetler: evde bakım hizmetleri, yaşlı kulüpleri, kurum bakım hizmetleri, yaşlı bakım ve rehabilitasyon hizmetleri ile yaşlı hizmet merkezleri olmak üzere toplam beş başlık altında toplanmaktadır (Dönümcü, 2006).

Geleneksel yaşam, yaşlının aile içerisinde bakımına öncelik vermektedir. Nüfusun hızlı artması, göç ve kentleşme sonucunda aile yapısında yaşanan değişimler, kadınların çalışma hayatına katılması, mimari yapının değişmesi, kuşaklararası farklılaşmanın derinleşmesi gibi nedenlerden dolayı günümüz toplumlarında yaşlıların evde bakımı daha zor hale gelmeye başlamıştır. Bu süreçte yaşlı bakımı, aile ortamından ayrı, farklı kurumlar tarafından yapılar hale gelmeye başlamıştır (Gönen ve Hablemitoğlu, 1994). Bu durumun yaşlı bakımına profesyonellik getirdiği düşünülse de yaşlılar tarafından kabul görmesi beklenen düzeyde olmamıştır.

Devletin yaşlılara yönelik projeleri ve hizmetleri bulunmasına rağmen gelişmekte olan ülkelerde yaşlılara yönelik olarak verilen hizmetler daha çok aileler tarafından sürdürülmektedir (Bilgili, 2000: 76). Ülkemizde de evde bakım ile ilgili çalışmalar başlatılmıştır. 1993 yılında evde bakım ile ilgili olarak başlatılan proje öncelikle dört ilde pilot uygulama ile başlatılmıştır. Ancak projeden istenilen sonuçlar alınmamıştır. 1994 yılında Ankara ve İstanbul'da Büyükşehir Belediyelerinin başlatmış olduğu yaşlılar için evde sağlık bakım hizmetleri ile özel kurumlarda bu yönde ücretli olarak sunulan hizmetlerin dışında, evde bakım hizmeti sunulmamaktadır (Danış, 2006). Ülkemizde evde bakım hizmetlerinin yetersiz oluşu, genel sağlık sigortası destekli bir hizmetin bulunmaması ve özel kurumların sunduğu bu hizmetin maliyetinin yüksek olması devlet veya özel sektör destekli ev bakımını güçleştirmektedir (Subaşı ve Öztekin, 2006).

Ev ortamında yaşamını sürdürebilen yaşlılara yönelik olarak, sosyal ortamdan izole olmalarını engellemek amacıyla Yaşlı Hizmet Merkezleri açılmıştır. Bu merkezler, yaşamlarını fiziksel olarak evlerinde sürdürebilen yaşlılara yönelik olarak, gün içerisinde yardımcı olmak, sosyal ortam sağlamak, danışmanlık yapmak, sosyal ilişkiler kurmalarına yardımcı olmak ve sosyal aktivitelere katılımlarını sağlamak amaçlı kurulmuştur (www.ekutup.dpt.gov.tr). 2007 yılında kabul edilen 5579 nolu "SHÇEK Kanununda Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun" ile evde bakım hizmetleri ve gündüzlü bakım hizmetlerinin yürütüldüğü Yaşlı Hizmet Merkezi tanımı SHÇEK'in 2828 sayılı kanununda yer almıştır. Eskişehir, Ankara, İzmir ve Çanakkale'deki Yaşlı Dayanışma Merkezleri kapatılarak 01 Ağustos 2009 tarihinde Yaşlı Hizmet Merkezi adıyla yeniden hizmet vermeye başlamıştır (www.shcek.gov.tr). Bu kanunla evde bakım hizmeti sunulması ve yaşlıların hayat standartlarının yükseltilmesi amaçlanmıştır (Aközer, Nuhrat ve Say, 2011). Ancak uygulamanın amacına ulaşabilmesi için halkın gerçek anlamda bu hizmet birimleri ve fonksiyonları ile ilgili olarak bilgilendirilmesi gerekmektedir.

Kurumsallaşma ve Huzurevleri

1961 Anayasası ile bireyin sosyal güvenlik hakkı güvence altına alınmış, ayrıca devlete de bu alana yönelik hizmetler verecek kurumlar kurma görevi verilmiştir.¹ Bu tarihten itibaren ülkemizde sosyal hizmetler alanında kurumsallaşma başlamış, düşkünlere yönelik barınma, gıda yardımları yapılan teşkilatlar, yetiştirme yurtları ve çocuk esirgeme kurumları oluşturulmuştur. Bu dönemde huzurevi yapımı hızlanmış, Düşkünler Evi gibi kurumlar yaşlı kabulüne başlamış ve sonrasında Düşkünler Evi, Yaşlı Bakım Evine dönüştürülmüştür. Yaşlılık, 1970’li yıllardan sonra toplum tarafından bir sorun alanı olarak görülmeye başlanmıştır. Huzurevleri önceki dönemlerde yalnızca gayr-i Müslimlere hizmet vermekte iken 1980’den sonra devletin desteğini artırmasıyla ülke genelinde tüm kesime yönelik hizmetler vermeye başlamıştır. 1990 ve sonrasında bu alanda özel sektörün de faaliyet göstermesiyle birlikte kurumun hizmet sahası genişlemiştir.

1956 yılında kurulan Sosyal Hizmetler Genel Müdürlüğü, yaşlılara yönelik sunulan hizmetlerin planlaması ve yürütülmesinden sorumlu tutulmuştur. 1983 yılında çıkarılan 2828 sayılı kanun ile Sosyal Hizmetler Genel Müdürlüğü ile Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu yaşlılara yönelik tüm görevleri üstlenmişlerdir (Sertbaş ve Bahar, 2003). Yaşlılara yönelik hizmet veren kurumların en önemlileri arasında huzurevleri gelmektedir. 2828 sayılı “*Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu*”na göre “*Huzurevleri; muhtaç yaşlı kişileri huzurlu bir ortamda korumak ve bakmak, sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla kurulan yatılı sosyal hizmet kuruluşu*” olarak tanımlanmaktadır.

Huzurevlerinde gündelik ihtiyaçlarını karşılayabilen (yemek, içmek ve tuvalet gibi), maddi ve sosyal imkânları yetersiz; akıl ve ruh sağlığı yerinde olan, yatılı tıbbi bakım gerektirmeyen ve ağır hastalığı olmayan 60 yaş ve üzerindeki bireyler kalabilmektedir. Huzurevlerinden, kendisi ve kendisine bakmakla yükümlü yakınları maddi açıdan yoksunluk içerisinde olan yaşlılar ücretsiz, maddi durumu yerinde olan fakat sosyal yoksunluk içindeki yaşlılar ise ücretli olarak yararlanabilmektedirler. Huzurevlerinde kalan yaşlıların yemek, içmek gibi günlük ihtiyaçlarının karşılanmasının yanında, tıbbi bakım ve tedavilerinin yapılması, sosyal ve psikolojik sorunlarına destek olunması, zamanlarını verimli bir şekilde geçirebilmesi amacıyla aktivitelerin düzenlenmesi, beslenmesine ilişkin alacağı besin miktarlarının hesaplanması vb. konularda yapılan tüm hizmetler doktor, psikolog, hemşire, fizyoterapist, sosyal hizmet uzmanı ve diyetisyen gibi uzman personel tarafından koordineli bir biçimde sunulmaktadır.

Huzurevlerinde kaldığı süre içerisinde yaşadığı sağlık sorunlarından dolayı fiziksel veya zihinsel fonksiyon kaybına uğrayan yaşlılar yatağa bağımlı hale gelebilmektedirler. Bu durumda olan, ailelerinin yanında kalan ve tıbbi yardıma muhtaç, yatağa bağımlı yaşlılar için huzurevlerinde özel bakım bölümleri de bulunmaktadır

1 T.C. 1961 Anayasası Madde 48.

(Sertbaş ve Bahar, 2003). Yaşlıların bir bölümü hayatlarını sağlıklı bir şekilde sürdürebildikleri gibi bir diğer grubu, bu dönemin bir kısmını sağlık problemleri ile de geçirebilmektedir. Devletin ve bu hizmet birimlerinin, hasta ve yatağa bağlı yaşlıların bakım hizmetini de sürdürmek gibi bir zorunluluğu bulunmaktadır. Huzurevlerinin bu bölümleri hem maddi ve fiziki olarak muhtaç durumda olan hem de ailelerinin yanında kalır iken sağlık problemleri yaşayarak bu kurumlarda kalmayı talep eden yaşlılar için önemli bir hizmet sunmaktadırlar.

Bakım hizmetleri profesyonellerce ve kapsamlı bir şekilde yürütülmesine rağmen huzurevleri yaşlıların kolay uyum sağlayamadıkları bir ortamdır. Subaşı ve Öztekin (2004) 1055 hanedeki bireylerin yaşlı bakımına dair düşünceleri üzerine yapmış oldukları araştırmalarında, katılımcıların % 75.0'i, bakıma muhtaç yaşlılara çocuklarının bakması ve yaşlıların bakımına en uygun olan yerin ise kendi evleri olduğu düşüncesinin hâkim olduğu ortaya çıkmıştır. Huzurevlerindeki yaşlıların kendilerini toplumdan soyutlanmış hissettikleri, tükenmişlik ve yalnızlık duygularının ağır bastığı, ruhsal sorunlar yaşadıkları, huzurevlerinde sunulan hizmetlerden memnuniyet seviyesi üst düzeyde olmasına rağmen yine de kendi evlerinde yaşamayı tercih ettikleri sonuçlarına ulaşılmıştır (Öztop, Şener ve Güven, 2008). Aksayan ve Cimete'nin 1998 yılında yapmış oldukları çalışma verileri de yaşlıların % 63,1'inin evde bakımı tercih ettiklerini ve bu kesimin % 86,5'inin aile üyeleri ile birlikte bulunmayı ve evde bakılmayı tercih ettiklerini ortaya koymaktadır. Bu veriler, araştırma bulgularımızla da örtüşmektedir.

Değişen kent yaşamı ile ailede yaşanan dönüşüm yaşının konumuna da yansımıştır. Uzmanlaşmaya dayalı toplumsal hayatın sürdüğü kent yaşamında yaşlıların işlevi tam olarak tanımlanmadığından topluma entegre olabilmeleri daha zor olmaktadır. Geleneksel toplumda tecrübesi ve yaşı ile otorite kaynağı olan yaşlı birey modern toplumda bu statüsünü kaybetmiştir. Bu yaşanan hızlı değişim, yaşının yalnızlaşmasına ve yabancılaşmasına neden olmaktadır. Yaşadığı bu dönüşüm neticesinde kuşaklar arasında iletişim kopukluğu oluşmaktadır. Bu kısır döngü birbirini etkilemekte, modern toplumun yaşlı bireyin önüne çıkardığı sorunlara yine modern dünya tarafından bir yardım eli uzanmaktadır. Bu sorunlara çözüm amacıyla çağın gereği olarak huzurevleri ortaya çıkmıştır.

Geleneksel toplumlarda, dezavantajlı grupların problemlerinin çözümü, dezavantajlarının giderilmesine yönelik iken bu anlayış dini argümanlarla desteklenmektedir. Modern toplumda ise yaşanan zihniyet dönüşümü neticesinde bu yardımlar profesyonel organizasyonlarla hizmet sunmaya dönüşmüştür. Modern toplumun ortaya çıkardığı farklılaşma sürecinde oluşan huzurevleri, geniş aileden çekirdek aileye geçiş ve yaşlı bakımının profesyonellerce yürütülüyor olması neticesinde ortaya çıkmıştır. Aile bireylerinin çoğunun çalışma hayatının içinde olması, aile içinde bu bakımı yürütlemez duruma getirmiştir. Kendi sorunlarını başka bireylere özellikle de aile bireylerine yüklememek için hassasiyet gösteren yaşlılar, bu alanda hizmet veren

kurumlardan yani huzurevlerinden yardım istemektedirler (Işık, 2002: 53). Yaşlıların, huzurevinde yaşama kararını alırken son derece zorlanmakta oldukları da bir gerçek olarak görülmektedir. Ancak realite bazen istenmeyeni yapmayı da zorunlu hale getirebilmektedir.

Görgün Baran (2001: 264) Türkiye’de yaşlılık politikalarının ve halihazırda varolan yaşlılıkla ilgili hizmetleri kapsayan kurumların bir dökümünü yaptığı çalışmada bu kurumların yetersizliklerini de tartışmaktadır. Baran’a göre, yaşlılara ilişkin sosyal güvence konusunda da, Emekli Sandığı, Sosyal Sigortalar Kurumu, Bağ-Kur gibi devlet sosyal güvenlik kurumlarından yararlanan yaşlılar arasında çok büyük farklılıklar bulunması, çok az sayıda yaşlı ve emekliyi kapsaması, yaşlılık ve emeklilik aylıklarının çok düşük olması gibi yetersizliklerden bahsedilebilir. Türkiye’de varolan kanun ve uygulamaların hedef kitlesi daha çok yoksullar, muhtaçlar ve kimsesizlere yöneliktir. Sonuç olarak, Görgün Baran (2001: 271) sosyal refah devleti anlayışı içinde yaşlılar için Batıda ve Türkiye’de hükümetlerin daha çok kaynak ayırmaya başladığını ancak bunların yeterli olmadığını söylemektedir. Türkiye’de yaşlıların yaşam kalitesini artıracak mekanizmaların yaşama geçirilmesinin giderek yaşlanan nüfus için çok önemli olduğu ve bu anlamda tüm politikaların ciddi olarak gözden geçirilmesinin gerekliliği vurgulanmıştır.

Geleneksel Geniş Aile ve Çekirdek Aile Yapıları

Geleneksel toplumlardan modern toplumlara geçerken ailenin geçirmiş olduğu değişimi görmek, huzurevi algısının anlaşılmasında da etkili olabilecektir. Geleneksel toplumda işbölümü ve uzmanlaşma gelişmemiştir, üretim basit aletlerle yapılmaktadır. Buna rağmen aile, kendi ihtiyaçlarını karşılayabilmektedir. Aile içinde birincil ilişkiler görülmektedir, norm ve değerler ön plandadır, değişim çok yavaş olmaktadır, kolektif bilinç hâkimdir, statünün belirlenmesinde yaş, cinsiyet ve soy ön planda olduğundan yaşlıların toplumsal statüsü üst konumdadır. Yaşlılar bilgi ve tecrübe kaynağı olarak görülmekte, karar alma mekanizmalarında aktif olarak rol almaktadırlar (Işık, 2002: 55). Geleneksel toplumun özelliklerini yansıtan geniş aile 19. yüzyıl öncesinde görülen; büyükbaba, büyük anne, anne, baba ve çocukların birlikte yaşadığı aile tipidir (Parsons, 1955: 35-37). Sanayi Devrimi öncesine kadar geleneksel toplumun ihtiyaçları ile geniş ailenin fonksiyonları örtüşmektedir. Ancak geleneksel geniş aile Sanayi Devrimi sonrasında toplumsal yapıda meydana gelen gelişmeler karşısında yetersiz kalmış ve sanayileşme sürecine karşı olumsuz işlevler oluşturmuştur. Mesleklerin babadan oğula geçmesi, yaşanılan coğrafyanın babaya göre belirlenmesi, birincil ilişkilerin yoğun olması rasyonelliğin ağır bastığı modern toplum yapısı ile uyumsuzdur.

Modern toplumlarda bu gibi istenmeyen durumlar yaşanıyor olmakla birlikte; geniş ailenin çocuğun sosyalizasyonundaki rolü, geniş akrabalık ilişkileri ile çocuğun korunması ve eğitimine katkısı, yaşlılarla birlikte yaşanmasından kaynaklı kuşaklararası iletişimin sağlamlığı gibi değerler modern topluma geçişle birlikte yitirilmiştir.

Sanayileşme ve işbölümünün yaygınlaşmasıyla birlikte maddi ve fiziksel bağılıklarını ellerine geçiren genç kuşaklar, aileleriyle bağlarını görece olarak koparmaya başlamışlardır. Maddi bağımsızlığını kazanan genç kuşak, ebeveynlerinden fiziki olarak ayrılmış ve modern dünyanın sunduğu, fiziksel şartları yaşlılarla yaşamaya elverişli olmayan evlerde ikamet etmeye başlamışlardır. Böylelikle, kuşaklar arasındaki uçurum kapanmaz bir hal almaya başlamıştır.

Sanayi Devrimi ve modernleşme süreci sonucunda toplumda meydana gelen değişimlerden aile kurumu da etkilenmiş ve geleneksel toplum yapısına ait geniş aile, yerini modern topluma ait çekirdek aile yapısına bırakmıştır. Çekirdek aile kentlerdeki yaşam ve üretim koşulları neticesinde ortaya çıkmış (Parsons, 1955: 36); anne, baba ve evlenmemiş çocuklardan oluşan modern döneme ait aile yapısıdır. Sanayileşme ve kentleşmenin artmasıyla birlikte ev ve işyeri birbirinden ayrılmıştır. Kadının iş yaşamına katılması, ev dışı çalışmanın artması (Parsons, 1955: 37) yaşlı bireylerin fonksiyonlarını yitirmesine neden olmuş, yaşlıların toplumda ikincil konumda görülmesine neden olmuştur. Uzmanlaşma ve işbölümünün artması nedeniyle geleneksel toplumdaki yaşlılar bilgi kaynağı fonksiyonlarını kaybetmiş, onların yerini profesyonel meslek grupları almıştır. Hayatı rasyonalite ve fonksiyonellik üzerine kurgulayan modernite, fonksiyonlarını yitiren ancak değeri temsil eden yaşlı bireyi ötekileştirmiştir. Hane nüfusunun azalması ve kadının çalışma hayatına katılımıyla birlikte yaşlının evde bakımı zorlaşmış ve modern dünyada yaşlı, çekirdek aile içinde “ayak bağı” olarak görülmeye başlanmıştır.

Aykan ve Wolf’a göre ise, Türkiye’de modernleşmeyle birlikte çekirdek ailede artma ve geniş ailede azalma görülmesine karşın yaşlılar ve onların çocuklarının aynı muhitte yaşama biçimini tercih etmeleri Türkiye’de yaşlılar ve çocukları arasındaki aile ilişkilerinin hala güçlü bir şekilde sürmekte olduğunu göstermektedir (Aykan ve Wolf, 2000:418).

Yaşlılığın modern bir sorunsal olduğu sıklıkla dile getirilir. Ancak bu şüphesiz “sanayi öncesi dönemde hiç yaşlı yoktur ya da tüm yaşlılara kötü muamele yapılmıştır demek değildir” (Blaikie, 1999: 28-29). Her ne kadar bazı kuramcılar, modern öncesi dönemde de yaşlılığın aynı derecede sorun teşkil et? tiğini savunsalar da Blaikie, yaşlılığın modern öncesi dönemin söyleminde pek yer etmediğini, ancak başka sorunlar dolayısıyla yüzeye çıktığını dile getirir. Bu dönemde ölüm yaşlılıktan daha merkezi bir sorun olmuştur. Çünkü insanların çoğu daha yaşlanmaya fırsat bulmadan salgın hastalıklar, yetersiz sağlık ve beslenme imkânları, maddi zorluklar vb. nedenlerden ölmekteydiler. Ancak, 20.yüzyılda ekono? mik gelişmeye paralel olarak tıp alanında yaşanan ilerlemeler, insanların ömrünü uzatmıştır. Bununla birlikte, modernleşme süreci ile birlikte geniş aile çözülmüş, aile çekirdek aileye dönüşmüştür. Kadın? ların çalışma hayatına artan oranlarda katılmaya başlaması ve artan boşanma oranları da buna ekle? nince yaşlıların aileden uzaklaşmaya başlaması süreci hızlanmıştır (Kalaycıoğlu, vd., 2001: 19).

Huzurevi Kavramsallaştırması ve Yaşlılık

“Dinlenme Evi”, “Bakım Evi”, “Emeklilik Evi”, “Yaşlılar Evi” gibi modernite ile uyumlu daha profesyonel tanımlamalar yapılabilecekken bu alanda hizmet veren kurumların adlandırılmasında “Huzurevi” kavramı tercih edilmiştir. Bu kavram güveni, kendisiyle barışık olmayı çağrıştırmaları itibarıyla geleneksel anlayıştan alınmıştır. Bu özelliğiyle geleneksel ile modern toplum arasında bir köprü vazifesi gören bir tampon kurum durumunda olduğu kabul edilmektedir.

Huzurevi, geleneksel toplumun değerlerini içinde barındırarak kavramsallaştırılmış olmasına rağmen bugün yaptığı çağrışım ve verilen hizmet arasındaki farklılık, modernite ile yaşlılık arasında yaşanan gerilimin bir yansıması olarak ortaya çıkmaktadır. Modernite daha çok aktivasyona odaklanırken geleneksel toplum, dinginliği hedeflemektedir. Bu açıdan gelenekselin argümanlarıyla özdeşleştirilerek kavramsallaştırılan huzurevi, modern bir yapı olarak oluşturulmaktadır. Bu anlamıyla modern bir kuruluş olarak ortaya çıkan huzurevi geleneksel yaşlı anlayışı üzerine inşa edilmiştir. Geleneksel toplum yapısının özelliklerinin daha baskın olarak görüldüğü ülkemizde huzurevleri, bu noktada Batı toplumlarından ayrılarak, özgün araştırmaların yapılması gereken kurumlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Modern toplumun bir ihtiyacı olarak ortaya çıkan huzurevleri, ülkemizdeki yaşlıların yaşamlarının geri kalan kısmını kaliteli bir şekilde geçirmelerini sağlamayı amaç edinmiştir. Bu coğrafyada yaşanan modernlik ve geleneksellik arasındaki çatışma ortamı bu kurumdaki amacın yerine getirilmesini de etkilemektedir. Toplum tarafından “düşkün” olarak tanımlanan yaşlı birey ile burada yaşamayı rasyonel bir tercih olarak kabul etmiş ve bu durumu bir yaşam biçimi olarak kabullenmiş yaşlı bireye toplum tarafından aynı gözle bakılması ve kurum açısından aynı hizmetin götürülmesi çeşitli problemleri de beraberinde getirmektedir. Farklı dünya kavrayışı, hizmet beklentileri ve farklı tercihlerle huzurevlerine gelen yaşlılar arasındaki bu farklılaşma, huzurevinin meşruiyeti ile Düşkünler Evi arasında bir algının oluşmasına neden olmaktadır. Bu algının huzurevlerindeki yaşlılar arasında ne şekilde inşa edildiği çalışmamızın odak noktasını oluşturmaktadır. Bu konu ile ilgili olarak önceden yapılan araştırmalara bakıldığında kastedilen bulgulara ulaşıldığı da görülmektedir.

Ankara’da Onat (2004) tarafından 1300 yaşlı birey üzerinde yapılan çalışmada yaşlıların % 91.7’si huzurevinde kalmak istemediklerini ifade etmişlerdir. Kalmak istememe nedenleri incelendiğinde % 50.1’i ailesinin yanında mutlu olduğu, % 21’i çocuklarının izin vermeyeceği, % 9.9’u yalnız yaşamaktan hoşlandığı, % 2.2’si huzurevi ortamından rahatsız olduğu, % 1.8’i ise toplum baskısı cevaplarını vererek huzurevinde kalmak istemediklerini belirtmişlerdir.

Tel H., Tel H. ve Sabancıoğulları’nın 2006 yılında yaptığı çalışmada yaşlıların günlük aktivitelerini daha çok bireysel olarak gerçekleştirdiğini, yaşamını kurumlarda geçirenlerin yalnızlık hislerinin evde yaşayan yaşlılardan daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Yapılan araştırmaların pek çoğu yaşlıların kurumda bakılmaktan

daha çok ev ortamında aileleri ile yaşamayı ve aileleri tarafından bakımlarının yapılmasını tercih ettiklerini göstermektedir. Kurum bakımını tercih eden yaşlılar üzerinde yapılan araştırmalar, yaşlıların bakımında kurumları tercih nedenlerinin evde bakım hizmetini yürütecek aile bireylerinin olmaması ya da aile bireylerinden yoksun olmaları olduğunu göstermektedir (bkz. Pakdil, 1992). Bu da yaşlıların zor durumda kalmadan huzurevlerinde kalmayı tercih etmediklerini ortaya koymaktadır.

Yaşlı bireyler tarafından aile dışında bir bakım biçimi olarak görülen huzurevlerine aileleri tarafından yerleştirilmeleri kolay kabul edilebilir bir durum değildir. Alıştığı ortamdaki uzaklaşmak ve toplumdaki statüsünü kaybetmek yıllar boyunca biriktirmiş oldukları sosyal sermayesini kaybetmek ve toplumdan soyutlanmak anlamına gelmektedir. Yaşlı bireyin evi yıllardır yaşadığı ve alışık olduğu bir ortam olmakla birlikte, aidiyet hissettiği bir ortam olmasının yanında, özgürlüğünü de yaşayabildiği bir alandır. Huzurevi ise farklı kültürden bireylerle bir arada yaşamak zorunda olduğu, ilk kez karşılaştığı alışılmadık bir ortamdır. Bu sebeplerden dolayı ülkemizde yaşlı bireyin içinde bulunduğu sosyal ve fiziksel ortamdaki mümkün olduğunca koparılmadan bakım hizmetlerinin sağlanması amaçlanmaktadır ve bu amaca yönelik çalışmalar yapılmaktadır (www.ekutup.dpt.gov.tr). Aksi halde mutsuz, huzursuz, sağlıklı bireylerin yaşadığı sosyo-kültürel yapıların ortaya çıkması önlenemez olacaktır.

Araştırmanın Yöntemi

Avrupa ülkeleri arasında genç nüfusa sahip bir ülke olmamız sebebi ile ayrıcalıklı olduğumuzu ne oranda düşünüyorsak, bu genç nüfusun hızla yaşlandığının da aynı oranda farkında olmamız gerekmektedir. Genç nüfus, nasıl kendisi için hazırlık yapılmasını gerektiriyor ise yaşlı nüfus da kendisi için hazırlık yapılmasını gerektirmektedir. İnsanların çocukluk, gençlik ve yetişkinlik dönemlerini mutlu ve huzurlu geçirmesinin önemi hem kendileri hem de içinde yaşamış oldukları toplumlar için ne derece önemli ise yaşlılık dönemlerini de aynı şekilde mutlu ve huzurlu geçirmesi hem kendileri hem de içinde yaşamış oldukları toplum ve dünya için son derece önem arz etmektedir.

Modernleşmenin getirdiği dünyada çekirdek aile içinde çocukların bakım ve eğitiminde yaşanan değişim, aynı şekilde yaşlıların bakımında da kendisini hissettirmeye başlamış bulunmaktadır. Huzurevleri, gerçekte modern dünyanın yaşlılarının hayatlarını daha kaliteli bir şekilde sürdürebilmek için düzenlenen yaşlı yaşam merkezleri olarak algılandığında, oldukça önemli bir fonksiyon ortaya koydukları görülmektedir. Yaşlılara istedikleri hayatı, konforu sağlayamadıklarında, yalnız kalıp yalnızlıktan bunaldıklarında, yaşlıları ile birlikte yaşama ve daha kaliteli bir hayat sürme şansı tanıyan bu hizmet merkezleri, modern dünyanın sunmuş olduğu imkanlardan sadece birisi olarak algılanabilmektedir. Ancak geleneksel geniş aile hayatı içinde bir fonksiyonu olmayan, bundan dolayı da fonksiyonları bilinmeyen, olumsuz işleyişlerle ilgili bilgilerin paylaşıldığı geçiş toplumlarında kabul seviyelerinin oldukça

düşük olduğu, ancak zorunluluk sonucu kabullenilmesi mümkün olan yerler olarak kabul görmektedirler.

Bilindiği gibi ülkemiz geleneksel geniş aile hayatından modern dünyanın sunmuş olduğu çekirdek aile hayatına doğru bir geçişi yaşamaktadır. Bu geçişin arkasında geleneksel dünyadan modern dünyaya geçişin olduğunu görmemek mümkün değildir. Toplumdaki diğer kurumlarda olduğu gibi aile kurumunda da bu değişim yaşanmaktadır. Değişimin olduğu ve kaçınılmaz olduğu kabul edildiğine göre değişim sonrasında ortaya çıkanların da kabul edilmemesi, ortaya çıkan bu değişime ayak uydurulmaması mümkün görünmemektedir. Ancak geçiş toplumlarının her zaman sıkıntılar yaşadığı bilinmektedir. Türkiye de bir geçiş toplumu olduğu için yeni ortaya çıkan kurumları hemen kabul etmesini beklemek mümkün olmamakla birlikte, geçiş sürecinde sıkıntı yaşayan birey ve toplumların sayısını en aza indirmenin gerekliliğine vurgu da yapmak gerekmektedir.

Şüphesiz huzurevleri de geçiş toplumlarının yaşamış olduğu sıkıntılardan üzerine düşeni almaktadır. Huzurevleri geleneksel toplumlarda yaygın olarak bulunmazken modern toplumlarda daha yaygın olarak kullanılmaya başlandı veya daha yaygın kullanılmalarına ihtiyaç duyulmaya başlandı demek mümkündür. Ancak toplumun huzurevi algısında bir dönüşümün de yaşanması gerekmektedir. Bu dönüşüm sağlanmadığı takdirde huzurevlerinin modern toplumlarda vermiş oldukları hizmeti aynı verimlilikle ortaya koymaları mümkün olmamaktadır. Eğer huzurevleri, modern toplumların birer gerekliliği olarak kabul ediliyorsa, hizmetlerini istenilen şekilde ortaya koymalarının önündeki engellerin neler olduğunun ortaya konulması gerekmektedir. Toplumlarda zaman zaman ortaya çıkan kurumlar, kabul edilme ve fonksiyon ifa etme noktasında önemli dirençlerle karşılaşabilmektedirler. Ancak sosyo-kültürel yapıları uygun olarak üretilecek çözüm önerileri, bu kurumların kabul edilme ve yaygınlık kazanmalarında etkili olabilecektir.

Biz de huzurevleri ile ilgili bu çalışmamızda bu kurumun önündeki engellerin neler olduğunu ortaya koymaya çalışırken, yaşlanmaya başlayan ve yaşlanan kadınların huzurevi algılarını tespit etmeye çalışacağız. Çalışmamız iki ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde teorik olarak yaşlılık ile ilgili bilgiler paylaşılırken ikinci bölümde görüşmelerden elde edilen bilgiler ışığında kadınların huzurevi algıları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Görüşmeler özellikle kadınlarla gerçekleştirilmiştir. Çünkü böyle bir çalışma kapsamında kadın ve erkek bakış açılarını birlikte ortaya koymak ve karşılaştırma yapmanın son derece zor olacağını ve çalışmanın boyutlarını aşacağı değerlendirilmiştir.

Literatür incelendiğinde huzurevlerinde yaşayan yaşlılara yönelik çalışmaların mevcut olduğu ancak ailelerinin yanında ya da yalnız yaşayan yaşlılara yönelik çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Huzurevinde yaşamayan yaşlıların bu kuruma ait algılarının tespitine amaçlayan bu çalışma literatüre önemli katkı sağlayacağı değerlendirilmiştir.

Kadınların huzurevi algılarını ortaya koymaya çalıştığımız bu çalışmada, yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşme tekniği kullanılmak sureti ile bilgi toplama tercih edilmiştir. Görüşme grubumuz, tesadüfi örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur. Kadınların huzurevi algılarını ortaya koymak için 50 yaş üzerindeki kadınlardan oluşan görüşme grubumuzdaki kadınlarla yapmış olduğumuz görüşmeler sırasında elde etmiş olduğumuz bilgiler araştırmamızı yönlendirmiştir. Görüşme grubumuz belirlenirken 50 yaş ve üzerindeki kadınların seçilmiş olmasının sebebi, 50 yaşından sonra yaşlılık ve yaşlılık hayatı ile ilgili planların daha fazla düşünülmeye başlanıyor olduğunun kabul edilmesidir. Bilindiği gibi 65 yaş ve üzeri nüfus, yaşlı nüfus olarak kabul edilmektedir. Biz de böyle bir örneklem grubu oluştururken, 50 yaşından sonra insanların yaşlılık ile ilgili duyarlılık düzeylerinin arttığı, yaşlandıklarında sürdürecekleri hayat ile ilgili planlar yapmaya başladıkları kabulünden hareket ettik. Görüşmelerden elde etmiş olduğumuz verileri teorik bölümdeki bilgiler ışığında sosyolojik bir değerlendirme ile ortaya koymaya çalışacağız.

Görüşme Grubunun Genel Özellikleri

Ailenin devamlılığının sağlanması hemen hemen bütün toplumlarda son derece önemsenmektedir. Ancak aileye verilen bu önemle aile kurumunda hiçbir değişimin olmayacağı anlamına gelmemektedir. Aile kurumunda da toplumdaki topluma, zamandan zamana önemli değişimler yaşanmaktadır. Huzurevi gerçeği de küçülen ailenin fonksiyonlarını farklı kurumlara devretmesi olarak görülebilmektedir. Ancak toplumlar devamlılıklarını sağlamayı önemsedikleri için farklılıklara direnç göstermekte, değişimlere dönüşümlere karşı durmakta, bu değişimleri hiç olmazsa yavaşlatmaya çalışmaktadırlar. Aslında tüm bunlar, süre kazanarak toplumun bu geçiş sürecini normalleştirmesine katkı sağlamaktan başka bir şey değildir.

Türkiye’de huzurevleri uzun süredir hizmet veriyor olmalarına rağmen, Batılı ülkelerdeki kadar sayıları çok fazla değildir. Doluluk oranlarına da bakıldığında benzer bir durum olduğu, son yıllarda daha fazla sayıya ve fonksiyonelliğe sahip oldukları görülmektedir. Eğer bu hizmet birimlerinin açılması kaçınılmaz hale geldi ise ve yaşlı nüfus için evlerde sunulan hizmetlerden çok daha fazlası bu kurumlarda sunuluyor ise, halkın bu konuda bilgilendirilmesi gerekmektedir. Doğru bilgilendirme, halkın düşüncelerini değiştirebilecek, dolayısı ile halkın özellikle de yaşlıların yaşam seviyesinin yükselmesinde etkili olabilecektir.

Yukarıdaki bahse konu amaçlarla yola çıkmış olduğumuz çalışmamızın görüşme grubunda 31 kadın bulunmaktadır. Kadınların en küçüğü 50, en büyüğü 98 yaşında olup, görüşme grubunun yaş ortalaması 78 olarak tespit edilmiştir. Görüşme grubuna tesadüfi örneklem yöntemi ile ulaşılmıştır. Görüşme grubumuzdaki kadınlardan 2’sinin okuma yazması yok, 7’si ilkökul terk, 6’sı ilkökul mezunu, 5’i ortaokul mezunu, 2’si lise terk, 3’ü lise mezunu ve 6’sı da üniversite mezunu olduğunu beyan etmiştir. Görüşme grubumuzdaki kadınların eğitim seviyelerinin düşük olduğu dikkati çeki-

yor. Ancak 50 yaş ve üzerindeki kadın grubu olduğu dikkate alındığında ve o yaş grubundaki kadınların Türkiye'deki eğitim seviyelerine bakıldığında, görüşme grubunun eğitim seviyesinin, örneklem oluşturabilecek seviyede olduğunu söyleyebilmenin mümkün olduğu kanaatindeyiz.

Görüşme grubumuzdaki kadınların sadece 4'ünün devletten emekli olduğu, 2'sinin işçi emeklisi olduğu, 3'ünün pirim yatırmak sureti ile emekli gelirin olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Görüşme grubumuzdaki 12 kadın eşinden kalan emekli aylığı veya eşinin emekli aylığı ile geçimlerini sağladığını söylerken, 10 kadın hiçbir yerden gelirin olmadığını beyan etmiştir.

Görüşme grubumuzdaki kadınların medeni durumlarına bakıldığında 1'inin hiç evlenmediği, 19'unun eşinin öldüğü, 3'ünün eşinden boşandığı ve 8'inin de halen evli oldukları görülmektedir. Kadınların 3'ünün çocuklarının olmadığı veya çocuklarının öldüğü, 28'inin çocukların olduğu veya halen bir çocuğunun hayatta olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Görüşme grubumuzdaki kadınların 4'ü hariç 27'sinin torunları bulunmaktadır.

Görüşme yapmış olduğumuz gruptaki kadınların 6'sı eşi ile birlikte evde yalnız yaşadıklarını söylerken, 4'ü evde yalnız yaşadığını, 13'ü evli çocukları ile birlikte yaşadığını, 4'ü torunları ile kaldığını ve 4'ü de çocukları arasında belirli periyotla kalarak hayatını sürdürdüğünü ifade etmiştir.

Görüşme Grubunun “Huzurevi” Algısı

Çalışmamızın teorik kısmında, modernleşen dünyada huzurevlerinin yaygınlaşmaya başladığını, ancak huzurevleri ile ilgili olumlu algının toplum içinde çok da yaygın olmadığı kanaatinde olduğumuzu belirtmiştik. Gerekçe olarak da huzurevlerinin sayısının ve kontenjanlarının gelişmiş ülkelerle kıyaslanamayacak düzeyde olduğunu göstermiştik. Huzurevleri ile ilgili algının toplum içinde çok iyi olmamasının, insanların hayatlarının sonunu bu olumsuz algıladıkları hizmet birimlerinde geçirmek istememelerinde oldukça etkili olduğu düşüncesi tarafımızdan kabul görmektedir. Biz de çalışmamızda huzurevi ifadesi ilk geçtiğinde, görüşme grubumuzdaki kadınların zihinlerinde ilk oluşan ifadeyi öğrenmek istedik. Özellikle de huzurevini nasıl tanımladıkları, kendi dünyalarında huzurevi algısının nasıl olduğunu ortaya koymak istedik. Bu sebep ile de görüşme grubumuzdaki kadınlara “Sizce huzurevi nedir, nasıl bir yerdir?” diye sorduk.

Görüşme grubumuzdaki 64 yaşındaki bir kadın “*Yalnızlık. Orda olmaktansa mezar daha iyi.*” ifadesini kullanırken, 74 yaşındaki bir kadın “*Gariplik.*”, 58 yaşındaki bir diğer kadın da “*Yaşlıların bakıldığı barınak.*” şeklinde tanımlamıştır. Bu soruya 56 yaşındaki üniversite mezunu bir kadın “*Yaşlıların belli bir ücret karşılığında bakıldıkları bakım evi.*” derken, 82 yaşındaki bir kadın “*Sokağa atılan insanların gittiği yer. Hayırsız evlatların analarını atalarını gönderdikleri yer. Hayırsız evlatların kendilerinin gitmeye-*

ceklerini sandıkları yer.” diye tanımlamıştır. 67 yaşındaki bir kadın “Huzurun olmadığı, yaşlı ve çaresiz, kimsesiz insanların evi.” derken, 78 yaşındaki bir kadın “Mezar öncesi yaşanan yer. Hayattaki mezarlık.”, 62 yaşındaki bir diğer kadın da “Planlı programlı yaşanan yer. Gençken bile oralarda yaşamak zor iken yaşlanınca hiç katlanılamayan kurallar, kurallar, kurallar... Allah düşürmesin, bizden uzak olsun. Düşmanımdan bile.” diyerek huzurevleri ile ilgili algılarını ortaya koymuşlardır.

Görüldüğü gibi görüşme yapmış olduğumuz gruptaki kadınların huzurevi ile ilgili ilk algıları son derece olumsuz. Bu olumsuz algı, yaşlılıklarını huzurevlerinde yaşama düşüncelerini son derece olumsuz etkilemektedir. Görüşmelerimiz sırasında sık sık huzurevinde yaşamak istemediklerini, huzurevinde yaşamamak için de birçok çareye başvurabileceklerini dile getirmişlerdir. Özcan, Karataş ve Nural’ın (1992) Trabzon’da geniş ailede yaşlıların yeri ve algılanışı konusunda yaptıkları çalışmada da benzer bulgulara ulaşılmış, kadınların huzurevinde kalmaya ilişkin acıma ve olumsuz duygular taşıdığı saptanmıştır. Kadınların hemen hepsi “Büyüğümüz saygı duyulması gerekir” düşüncesi ile yaşlıların huzurevinde kalmasını uygun bulmamıştır.

Biz de görüşme yapmış olduğumuz gruba hangi gerekçelerle huzurevlerinde yaşamak istemediklerini sorduk.

Neden Huzurevlerinde Yaşamak İstemiyorlar?

Görüşme yapmış olduğumuz gruba, hayatlarının ilerleyen safhalarında huzurevinde yaşamayı düşünüp düşünmedikleri gerekçeleri ile sorulmuştur. Görüşme grubumuzdaki kadınların 8’i çok zorda kalırsa huzurevine gidebileceğini söylemiştir. Bu kadınlara hangi durumlarda kendilerini zorunlu hissedeceklerini sorduğumuzda aldığımız cevaplardan birkaçını verelim. 55 yaşındaki bir kadın “Yalnız kalmamak için. Yalnız kalmak zor. Benim çocuğum olmadı. Kocam da ölürse bana kim bakar. Kapımı çalan olur mu? Bilmem... Belki kardeşlerimin çocukları gelir ama mecbur değil ki. Kendi anaları, babaları da olacak. Hem gelinler de istemez değil mi? Haklılar da, onlar da yaşayacak. Yaşlı başında ömür geçmez ki. Yaşlıya bakmak zor. Kimseden bunu istemezsin. Kocam da ölürse, elden ayaktan düşersen giderim. Mecbur. Ne yapacaksın, mecbur, mecbur. Öleyim denilince ölmüyüyor ki...” diyerek bu konudaki düşüncelerini paylaşmıştır.

Mecbur kaldığında huzurevine gidebileceğini söyleyen bir başka kadın da “Tek oğlum var. Onun da ailesi var. Şimdi ayrı yaşıyoruz ama elden ayaktan düşünce gelin yanına ister mi? Bilemem. İstemezse onların huzuru kaçsın istemem. Birisinin gözüne bakmak çok zor. Oğlum, gelinin de olsa bir tas yemek istemek zor. Benim yüzümden kavga etsinler istemem...” derken, 71 yaşındaki bir diğer kadın “Kapımı çalan olmazsa giderim. Şimdi kendi işimi yapıyorum, kimseye muhtaç değilim. Daha da yaşlanırsam, yalnız kalmamak için giderim. Yalnızlık zor, hatta zor değil çok zor, bana çok zor, başkasını bilmem. Orada sosyal hayatıma da devam ederim. Yalnız da olmam. Doktor kontrolü altında olurum hem de.” diyerek bu konudaki düşüncelerini paylaşmıştır.

Görüşme grubumuzdaki 63 yaşındaki bir kadın “Zorda ve yalnız kalırsam giderim. Neden gitmeyeyim ki... Kendi yaş grubuyla beraber olmak güzel. Gençlerle konuşacak konu bulamıyorsun. Konuşsan anlaşamıyorsun. Onlar mutsuz, sen mutsuz... İnsan yükü ağırdır. Niye müllete yük olayım.” derken, 58 yaşındaki bir kadın “Ne yapayım? Çocukların başına bela mı olayım? Bende kayınvalidemi huzurevine yatırmıştım. İlk başta üzülmiştim. Sonra sevmişti. Alıştı. Ben de alışırım herhal...” diyerek huzurevine gidebileceğini ifade etmiştir.

Görüldüğü gibi birisine muhtaç olmak, yalnız kalmak, istenmeyeceklerini düşünmek, çocuklarının huzurunu bozmaktan korkmak gibi sebeplerle görüşme grubumuzdaki kadınlardan bir grubu ilerleyen yıllarda huzurevine gidebileceklerine vurgu yapmışlardır. Görüşmelerimiz sırasında bu gruptaki kadınların çocuklarının aile hayatını olumsuz etkilemekten çok korktukları tespit edilmiştir. Aslında hem çocuklarının aile hayatını olumsuz yönde etkilemek ve onların huzursuz olmalarına sebep olmaktan korktukları hem de çocuklarının bu huzursuzluktan etkilenerek kendileri ile ilgili olumsuz düşüncelerinden, kendilerini sevmemeleri şeklinde bir olumsuz algı geliştirmelerinden korktuklarına şahit olduk.

Görüşme yapmış olduğumuz gruptaki kadınların 19’u huzurevine gitmek istemediklerini, evlerinde bakılmak, hayatlarının son evresini kendi evlerinden uzakta geçirmek istemediklerini belirtmişlerdir. 68 yaşındaki bir kadın “Evimde rahatım. Gücümü kaybettiğimde bakıcı tutarım. Özgürlük güzel.” derken, 78 yaşındaki bir kadın “Huzurevlerinde bakımın iyi olmadığını biliyorum. Hem orada insanı dövüyorlar. Bu yaştan sonra para verip dayak mı yiyeyim? Çocuklar bakmazlarsa bakıcı tutsunlar. Huzurevine verecekleri parayı bakıcıya versinler. Hem analarını huzurevine bırakmaktan utanmayacaklar mı? El alem ne der onlara... Bir analarına bakamadılar der. Ben de uşaklarım laf gelsin istemem, gitmem... Üstüne para verseler gitmem.” demiştir. 81 yaşındaki bir kadın “Ben anama babama baktım. Çocuklarım yok ama yeğenlerim bana baksınlar. Çocuklar gördüklerini yaparlar. Benden bakmayı gördüler. Yaşlı berekettir. Bakmazlarsa, bakıcıya baktırsınlar, ama huzurevine göndermesinler.” diyerek bu konudaki düşüncelerini paylaşmıştır.

69 yaşındaki bir başka kadın “Malım mülküm var. Onla bana baksınlar. Yardımcı tutsunlar, ya da birisi gelsin yanıma hem bana baksın hem malımı yesin. Ben onlardan bir şey esirgemem. İşlerine de karışmam. Bir kenarcıkta otururum. Ama onlarla yaşayayım.” şeklinde ifade etmiştir.

Görüşme grubumuzda, huzurevine gitmek yerine ailesi içinde bakılmayı istediğini söyleyen bu kadınların ortak noktaları, iyi bir gelir seviyelerinin olması veya mal varlıklarının olmasıdır. Bu kadınlar iyi düzeyde gelirleri olduğu için başkaları ile birlikte, alışık olmadıkları bir ortamda yaşamak yerine, kendi evlerinde kalarak bakıcılar vasıtası ile hayatlarını sürdürmeyi tercih etmektedirler. Böyle bir yaşam seviyesini sağlayabilecek ekonomik güce sahip olduklarına inandıkları için de evlerinden ayrılmadan hayatlarını sürdürebilecekleri çözümleri üretmeye çalışmaktadırlar. Bu

düşünceyi 50 yaşındaki bir kadının şu sözleri de net bir şekilde ortaya koymaktadır: “Üniversitede okurken yurtlarda kalmak çok zor gelirdi bana. Yaşlı iken ona benzer bir ortam hiç çekilmez. Evimde kalayım. İşimi göremez olunca da bana bakıcı tutsunlar. Yaşlılar huysuz olur. Bende yaşlanınca daha huysuz olacağım. Huysuzlar hep bir arada olacak. Düşünseniz ya, kavga dövüş her şey olur orda. Ben istemem. İstemem ama yine de nasip. Nasipten ötesi de olmaz.”

Görüşme yapmış olduğumuz kadınlardan 4 tanesi de hiçbir şekilde huzurevine gitmeyeceğini ifade etmiştir. Bu kadınların genellikle yaş ortalamalarının oldukça yüksek olduğu dikkati çekmektedir. Bu yaşa kadar huzurevine gitmedikleri için bundan sonra da gitmeyeceklerinden çok emin olduklarını belirtmişlerdir. Görüşme grubumuzdaki 84 yaşındaki bir kadın “El alem ne der. Bir analarına bakamadılar demez mi? Onların yüzüne tükürmezler mi? Bizde öyle şey olmaz” derken, 83 yaşındaki bir kadın da “Çocuklarımın, torun torbalarımın yanında olmak isterim. Ölüyorum yine gitmem, sürünürüm yine gitmem. Zaten onlar da beni yollamazlar.” şeklinde ifade etmiştir. 91 yaşındaki bir kadın “Bak, dizlerimin bağı çözüldü. Hiç gider miyim? Ben bunlardan ayrı nasıl yaşarım? Ben ölüyorum, inan oraya gönderseler hemen ölüyorum. Ben atalarım hep baktım, benimkiler de bana bakar. Bir canım var. O da bugün yarın çıkacak belli. Hiç beni yollarlar mı oralara? Ben de gitmem, onlar da göndermez. Çok ayıp olur, günah olur? Sorma böyle sorular, insan kötü oluyor? Seni yollamaya kalkarlarsa da gitme. Mecbur bana bakacaksınız de. Hiç olur mu öyle huzurevi muzurevi bilmeyiz biz, sus, sus.” demiştir. 98 yaşındaki bir diğer kadın da “Ne işim var o Allah’ın belası yerde? Ben atılacak insan mıyım? Oğullar, uşaklar, torunlar e..... gibi bakacaklar bana. Onlar kolay mı büyüdü? Ben o kadar sıkıntı çektim. Onlar bir beni bakacak. Ben sekiz çocuğa baktım. Torunları da büyüttüm. Amcan erken yaşta çekti, öldü gitti. Nasıl atacaklar beni? Allah belalarını verir. Hiç güngörmezler. Sana bu soruları gelinler mi sordurdu? Gitmem... Haberleri olsun gitmem. Onlar gider ben gitmem.” diyerek son noktayı koymuştur.

Görüldüğü gibi görüşme grubumuzdaki kadınlar huzurevlerine gitmek istememektedirler. Kendi aileleri içinde kalmak, gerekirse işlerini yaptırabilecekleri insanlardan yardım almak, ama aile ortamlarından, evlerinden, bildikleri ortamlardan uzaklaşmak istememektedirler. Katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinden çıkan sonuçların literatürdeki (Onat, 2004; Tel, Tel ve Sabancıoğlu, 2006; Pakdil, 1992) çalışmaları ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bu sonuca göre; yeni ortamlar yaşlılara son derece güvensiz gelmektedir. Kulaktan dolma duymuş oldukları bilgiler, onların huzurevi ile ilgili olumlu duygu ve düşünce geliştirmelerini engellemektedir. Bu sebeple de var olan huzurevi algısını değiştirmenin bir zorunluluk olduğu çok açık bir şekilde görülmektedir.

Sonuç Yerine

Modern dünyanın, insanların yaşam şekillerini, aile hayatlarını değiştirdiği bilinen bir gerçektir. Bu gerçek, aile hayatında yeni yapılanmaları da zorunlu hale getirmiştir. Aile kurumu bazı fonksiyonlarında yetki devrinde bulunmuştur. Bu yetki devri sonrasında kreşler, anaokulları, huzurevleri vb. yeni hizmet birimlerinin ortaya çıkması kaçınılmaz olmuştur. Huzurevleri aile kurumundaki bu değişimin sonuçlarından sadece birisidir. Modern dünya ailenin küçülmesini, aile bireylerinin birbirine zaman ayıramamasını da beraberinde getirmiştir. Çekirdek ailede anne, baba ve evlenmemiş çocuklar bulunmaktadır. Eski geniş ailenin içinde dedeler, nineler, halalar, yengeler, amcalar, vb. bir arada bulunmakta, birbirlerinin bakımını üstlenmektedirler. Aile üretimini yakın çevrede yapmakta, böylece gün içinde çocukları ve yaşlıları ile iletişimini sürdürebilmektedir.

Oysa kentte yaşayan çekirdek ailede az sayıda birey olmakta, ailedeki her bir birey ev dışında hatta evinden oldukça uzakta çalışma hayatının içinde yer almaktadır. Evinden uzakta çalışan anne baba çocuğunun bakımını üstlenemeyerek kreşe, yaşlısına bakamayarak da huzurevine göndermektedir. Türkiye geçiş aşamasında bir ülke olduğu için hem geleneksel toplumun özelliklerini göstermekte hem de modern toplumun özelliklerini bünyesinde barındırmaktadır.

Geleneksel Türk ailesi içinde bakımı sağlanan yaşlıların profesyonel kurumlara bırakılması modernleşme sonrasında gelinen bir nokta olmuştur. Ancak geleneksel ve modern toplumun özelliklerini bir arada barındıran diğer geçiş toplumlarında görüldüğü gibi Türkiye’de de yeni hizmet birimlerinin kabul edilmesi ve imkanlarından faydalanılması zaman almaktadır. Çalışmamızda, 50 yaş üzerindeki kadınların huzurevi algıları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile 31 kadın ile yapılan görüşme verilerine göre kadınların huzurevi algıları oldukça olumsuz yödedir. Kadınların yaşları ilerledikçe evlerinden ve ailelerinden uzakta yaşamayı istemedikleri ve huzurevleri ile ilgili olarak olumsuz duygular besledikleri bilgisine ulaşılmıştır. Literatüre bakıldığında da kadınların erkeklere göre yalnız yaşamayı bir kurumda yaşamaya göre tercih ettiği görülmektedir. Yalnız yaşama konusunda tüm dünyada evlerinde yalnız yaşayan kadınların sayısı, erkeklerden sayıca fazladır. Bunun en büyük nedeni şüphesiz kadınların yaşam sürelerinin erkeklerden daha uzun olması ve kendi ihtiyaçlarını tek başına karşılayabilmeleridir. Gelişmiş ülkelerde yalnız yaşayan yaşlı erkeklerin oranı Japonya’da %5’ten İsviçre’de %25’e kadar çeşitlilik gösterirken, kadınlarda ise bu oran Danimarka, Almanya ve İsviçre gibi ülkelere %50’nin üstüne çıkmaktadır (Kalaycıoğlu, vd., 2001: 30).

Huzurevinde kalan yaşlılara yönelik yapılan bir çalışmada ise çalışmamızın bulgularına paralel olarak katılımcıların huzurevine gelmeden önce çok tereddütleri ve olumsuz yargıları olduğu ancak huzurevine yerleştikten sonra bu görüşlerinin değiştiğini ve huzurevinde kalmaktan çok memnuniyet duyduklarını ifade etmişlerdir (Kayacan, 2001).

Türkiye’de sosyo-kültürel yapı itibariyle yaşlı bireylerin evde bakımı anlayışının yaygın olduğu söylenebilir. Modernleşme ve kentleşme sosyal süreçlerinin etkinliği dikkate alındığında; yaşlı bireylere hizmet veren huzurevi gibi kurumların sayısının arttığı görölse de görölse de aile yanında bakım anlayışı gerek yaşlılar, gerekse yetişkin evlatlar tarafından dile getirilen bir durum olarak saptanmıştır. Yaşlı bireyin huzurevinde kalmayı “aileden itil- mifflik” olarak kabul ettiği, yetişkin evladın da böyle bir durumda “sosyal çevre tarafından ayıplanacağı” kaygısı ile sorumluluk duygusu taşıdığı tespit edilen bir diğer araştırma bulguları da araştırmızı destekler niteliktedir (Görgün Baran, 2005: 282).

Kadınların yaşları küçüldükçe huzurevi algılarının yaşlı kadınlar kadar olumsuz olmadığını, istemeseler de şartlar kendilerini zorladığında huzurevine gitmeyi tercih edebileceklerini söyledikleri görölmüştür. Araştırma grubumuzdaki kadınlarla olan görüşmelerimizde, huzurevi ile ilgili olarak bilgilendirilmeye ihtiyaçlarının olduğu ancak bu bilgilendirilme ile algının olumluya dönüştürülebileceği kanaatine varılmıştır. Dünyadaki değişime karşı durmanın söz konusu olamayacağı düşünülecek olursa, huzurevi gerçeğinin kabul edilmesi gerektiğine vurgu yapmak gerekmektedir. Ancak huzurevlerinin Türk sosyo-kültürel yapısına uygun hale getirilmesi ve huzurevi gerçeği hakkında bilgilendirmenin en etkin olarak gerçekleştirilmesi gerektiğini de unutmamak lazım. Aksi halde en modern huzurevleri yapılsa dahi kendilerinden beklenen fonksiyonu ortaya koyamayacaklarını araştırma bulgularımıza dayanarak söyleyebiliriz.

Yaşlılar, toplumumuzda korunması ve acınması gereken bireyler olarak algılanmasının önüne geçilmesi gerekmektedir. Onların birikim ve tecrübelerinden faydalanmak değerler olarak görölmesine yönelik bir yaklaşım geliştirilmelidir. Bu açıdan düzenli aralıklarla öğrencilere yaşlı bireylere yönelik olarak sosyal sorumluluk projeleri oluşturulması ve huzurevlerine gezilerin planlanmasının yararlı olacağı değerlendirilmektedir. Aynı şekilde yaşlı bireylerin tecrübelerinden faydalanabileceği ve Huzurevleri ile Çocuk Esirgeme Kurumları’nın buluşturulması gerekmektedir. Böylelikle yaşlı bireyler kimsesiz çocuklara büyükanne-büyükbaba şefkati gösterecek ve kendilerinin topluma faydalı olduklarını hissedecektir. Çocuklar da yaşlıların bilgi ve tecrübelerinden faydalanarak topluma uyumu kolaylaşacaktır.

Kaynakça

- Aközer, M., Nuhurat, C., Say Ő. (2011). Türkiye'de Yaşlılık Dönemine İlişkin Beklentiler Araştırması. *Aile ve Toplum Eğitim-Kültür ve Araştırma Dergisi*, 7 (27), 103-128.
- Aksayan, S. ve Cimete, G. (1998). *Kronik Hastalıklı Bireylerin Evde Bakım Gereksinimleri Olanakları ve Tercihleri*. I. Ulusal Evde Bakım Kongresi Kitabı, İstanbul.
- Aykan, H. ve Wolf, D. A. (2000). Traditionality, Modernity and Houshold Composition, *Research on Aging*, 22(4), Temmuz, 359-421.
- Bahar, A., Tutkun H. ve Sertbaş G. (2005). Huzurevinde Yaşayan Yaşlıların Anksiyete Ve Depresyon Düzeylerinin Belirlenmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 6 (4), 227-239.
- Blaikie, A. (1999). *Ageing and Popular Culture*. Cambridge University Press.
- Beğer T. ve Yavuzer H. (2012). Yaşlılık ve Yaşlılık Epidemiyolojisi. *Klinik Gelişim Dergisi*, (25), 1-3.
- Bilgili, N. (2000). *Yaşlı Bireye Bakım Veren Ailelerin Yaşadıkları Sorunların Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Danış, M. Z. (2006). Toplum Temelli Bakım Anlayışı. * zveri Dergisi*, 3, 44-47.
- D n mc , Ő. (2006). Yaşlı ve Sosyal Hizmetler. *Türk Fizik Tedavi ve Rehabilitasyon Dergisi*, 52, 42-46.
- Fadıloğlu,  . (1992). YaŐlıhđa Genel Bakış. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 8 (2), 55-61.
- GEBAM (2001), Yaşlılıkta Kaliteli Yaşam. Hacettepe Üniversitesi Geriatrik Bilimler Araştırma ve Uygulama Merkezi.
- Gönen, E. ve Hablemitoğlu, Ő. (1994). Yaşlıların Yaşam Kalitesinin İyileştirilmesi: Sosyal Devlet Anlayışında Evrensel Bir Yaklaşım. İçinde 2000'li Yıllara Doğru Sosyal Devletin Gerçekleştirilmesinde Sosyal Hizmetlerin Yeri ve  nemi-Bildiriler Kitabı. Ankara: Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği Genel Merkezi Yayını.
- G rg n Baran, A. (2001). Türkiye'de Yaşlılık Politikalarının Sosyolojik Analizi. *1. Ulusal Yaşlılık Kongresi Kitabı*, Ankara, 256-277.
- G rg n Baran, A. (2005). *Yaşlı ve Aile Araştırması: Ankara  rneği*. Ankara: T.C. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü Yayınları Genel Yayın No: 127.
- İŐık, C. (2002). *Huzurevi Ve Yaşlılık: İzmir Büyükşehir Belediyesi Zübeyde Hanım Huzurevi  rneğinde*. Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı, İzmir.
- İli, G. (2008). Yaşlılar ve Yetişkin Çocuklar. *Yaşlı Sorunları Araştırma Dergisi*, (1), 28-32.
- Kayacan, G. (2001). Türk Modernleşme Sürecinde Değişen Yaşlılık Yaşantıları: İstanbul İzzet Baysal Huzur Evi  rneği. Yüksek Lisans Tezi. Mimar Sinan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Konak, A. ve iğdem, Y. (2005). Yaşlılık Olgusu: Sivas Huzurevi  rneği. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29 (1), 23-63.
- Onat,  . (2001). Toplumsal Gelişme ve Değişme Sürecinde Yaşlı Hizmetlerinin Düzenlenmesi. *Sosyal Hizmet Sempozyumu (16-18 Ekim 1996), Bildiriler Kitabı* İçinde. Ankara: T.C. Başbakanlık Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Yayınları.

- Onat, Ü. (2004). *Yaşlanma ve Sosyal Hizmet Yaşlılık Gerçeği*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Hastaneleri Basımevi.
- Öz, F. (1992). Yaşlılıkta Ruh Sağlığı. *Türk Hemşireler Dergisi*, 42 (2), 5-8.
- Özcan A., Karataş, N. ve Nural, N. (1992). Geniş ailede yaşlı kişinin ailedeki yeri ve algılanışı. *Sağlıklı Yaşlanma” Uluslararası Hemşireler Birliği Teması-Sempozyum Kitabı*, Ankara, 184-188.
- Öztop, H., Şener A. ve Güven, S. (2008). Evde Bakımın Yaşlı ve Aile Açısından Olumlu ve Olumsuz Yönleri. *Yaşlı Sorunları Araştırma Dergisi*, (1), 39-49.
- Pakdil, O. (1992). *Yaşlılık Sorunları ve Yaşlılara Sağlanan Servisler (İngiltere Örneği)*. İstanbul: Yıldız Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Baskı İşliği.
- Parsons, T. (1955). *Family, Socialization and Interaction Process*. New York: The Free Press.
- Sertbaş, G. ve Bahar, A. (2003). Huzurevinde Yaşayan Yaşlıların Yaşlılığa İlişkin Görüşleri Ve Sosyal Uyumlarının Değerlendirilmesi. *Hemşirelik Forumu Dergisi*, 6 (5), 33-39.
- Sezgin, G. (1999). Yaşlılık, Yaşlanmaya Hazırlık. *Sosyal Hizmetler Dergisi*, 1 (10), 21-26.
- Subaşı, N. ve Öztekin, Z. (2004). Çankaya İlçesinde Yaşayan Yaşlıların Yaşlı Bakımı Konusundaki Bazı Düşünceleri. <http://www.dicle.edu.tr/~halks/yedi%205.htm>. Erişim Tarihi: 07.02.2016
- Subaşı, N. ve Öztekin, Z. (2006). Türkiye’de Karşılanamayan Bir Gereksinim: Evde Bakım Hizmeti. *TSK Korumucu Hekimlik Bülteni*, 5 (1), 19-31.
- Tel, H., Tel, H. ve Sabancıoğulları, S. (2006). Evde ve Kurumda Yaşayan 60 Yaş Ve Üzeri Bireylerin Günlük Yaşam Aktivitelerini Sürdürme ve Yalnızlık Yaşama Durumu, *Geriatric Dergisi*, 9, 34-40.
- TUİK (2014), İstatistiklerle Yaşlılar, 2015, TUİK Haber Bülteni, Sayı: Sayı: 16057
- TUİK (2016), İstatistiklerle Yaşlılar, 2015, TUİK Haber Bülteni, Sayı: 21520
- www.ekutup.dpt.gov.tr. Türkiye’de Yaşlıların Durumu ve Yaşlanma Ulusal Eylem Planı 2007. Ankara: T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı.
- www.shcek.gov.tr. Yaşlılara Yönelik Hizmetler. Ankara: T.C. Başbakanlık Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu.

DİJİTALLEŞEN DÜNYADA FİKRİ HAKLAR SORUNU

Arş. Gör. Burak MEDİN¹

Öz

Son yıllarda hızla gelişen teknoloji, bu bağlamda yaygınlaşan internet kullanımı ve mobil araçlar medyayı hızlı bir değişime sürüklemiş ve anladığımız o klasik medya kavramı radikal bir şekilde kabuk değiştirmiştir. En temel değişim ise, bir zamanlar dinleyici, okuyucu ya da izleyici olarak ifade edilen kitlenin sahip oldukları yeni medya araçlarıyla artık bir yayıncıya dönüşmesi noktasında gerçekleşmiştir. Özellikle sosyal medya çatısı altında hemen hemen herkes, duygu ve düşüncelerini paylaşmanın yanı sıra diğer bireylerin, kurum ya da kuruluşların ürettikleri içerikleri/eserleri de bu araçlarla iletir hale gelmiştir. Diğer kişilere ait olan ve fikri haklar bağlamında hak olarak korunan eserlerin internet ortamında paylaşıldığı, bu aşamada taraflar arasında çeşitli sorunların, görüş ayrılıklarının, ekonomik ve hukuksal çatışmaların ortaya çıktığı görülmektedir. Bu çalışma bu çatışmalara odaklanmakta ve bu çatışmayı fikri haklar ekseninde tartışmaktadır. Fikri hakları hak olarak gören ve fikri hakları haksızlık olarak gören iki temel bakış açısı altında yeni medya ve fikri haklar sorunu ele alınmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yeni medya, Sosyal Medya, Fikri Haklar.

The Problem of Intellectual Property Rights in the Digitalized World

Abstract

In recent years, rapidly developing technology, in this context, widespread internet usage and mobile media classic media of tools that we understand the concept of a quick change in a radical way and he dragged the shell changed. The most fundamental change if a “listener” or “reader” expressed as the mass of the new media tools that they have, to a publisher no longer takes place at the turning point. Almost everyone under particular social media, to share your thoughts and feelings, as well as other individuals, institutions or organizations for the content they produce/works forwards with this tool has become. In the context of protected works as intellectual property rights, rights that belong to other people on the internet where a variety of issues are shared between the Parties at this stage, differences of opinion, economic and legal conflicts arise. This study focuses on these conflicts and discusses intellectual property rights in the axis of this conflict. Intellectual property rights and intellectual property rights as unfair that sees new media and addresses the problem under two basic aspects of intellectual property rights.

Keywords: New Media, Social Media, Intellectual Property Rights

1 Gazi Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Radyo Tv Sinema Bölümü. burakmedin@hotmail.com

Giriş

İletişim devrimi ve bilgi teknolojisinin yaygınlaşması küreselleşme süreçleriyle yakından bağlantılıdır. Çiçek'in (2005: 38-41) ifade ettiği gibi küreselleşmenin tarihini bilgisayar ve iletişim devrimleriyle başlatmak bu anlamda yanlış olmayacaktır. Küreselleşmenin altyapısını iletişimde yaşanan olağanüstü gelişmeler oluşturur. Bu sayede dünyanın herhangi bir yerinde meydana gelen olaylar, siyasal, ekonomik vb. gelişmeler çok kısa bir süre zarfında bütün dünya tarafından öğrenilebilmektedir. Binlerce kilometrelik mesafeler neredeyse sifıra inmekte, fiziksel engeller, siyasal sınırlar fiilen ortadan kalkmaktadır. Küreselleşmenin temel belirleyicilerinden birisi bilginin bugüne kadar görülmemiş bir hızla üretilmesi ve iletilmesidir. Bu nedenle çağımıza bilgi çağı ve günümüz toplumuna da bilgi toplumu ya da enformasyon toplumu ismi yakıştırılmaktadır.

Amerika ve Japonya gibi ileri derecede gelişmiş ülkelerde, yapısal özellikleri açısından farklılıklar arz eden köklü değişimler ortaya çıkmaya başladığında toplumu tanımlamak adına Dolgun'un (2008: 121-122) vurguladığı gibi farklı kavramsallaştırmalar yapılmıştır. Bu kavramsallaştırmalardan ilk dönemlerde Bell'in "*Sanayi Sonrası Toplum*" genel kabul görmesine karşın, sonraları Drucker'ın "*Bilgi Toplum*" ve Masuda'nın "*Enformasyon Toplum*" kavramları yaygınlık kazanmıştır. Enformasyon toplumunda Bell'in vurguladığı gibi teorik bilgi öne çıkmakta, üretim faktörleri açısından bilgi stratejik bir kaynak haline dönüşürken, ekonomik yapı içindeki sektörel dağılımda da bilgiye dayalı hizmet sektörü ilk sırayı almaktadır. Enformasyon toplumunda teorik ve sistematize edilmiş bilgi ile teknolojilerin üretimi söz konusudur. Bilgi toplumunun olmazsa olmaz araçlarının başında gelen ve kısaca bilgi teknolojileri veya bilişim araçları dediğimiz bilgisayar, iletişim araçları ve internet gibi bilgisayar ağları, etkileşimli tv, akıllı cep telefonları gibi araçlarda son on-yirmi yılda görülen hızlı gelişmeler Aktaş'ın belirttiği gibi (2005: 177) küreselleşme olgusu ile birlikte tüm dünyayı etkiler olmuştur. Son yıllarda hız kesmeden gelişen iletişim ve bilgisayar teknolojileri, medyayı değiştirip dönüştürmekte ve farklı bir yöne doğru biçimlendirmektedir. Böylece geleneksel medyanın hemen yanında, bilgisayar teknolojilerinin sağladığı olanaklarla yeni medya konumlanmaktadır. Geleneksel medyanın izleyicisi konumunda olan bireylerin hayatına giren yeni medya ve bu bağlamda önemli bir konumda olan sosyal medya aracılığıyla duygu ve düşünceler ya da üretilen metinler tek tuşla dolaşıma sokulur hale gelmiştir. Yeni medyanın imkânlarıyla günümüzdeki izleyiciler, okuyucular ve dinleyiciler, sanal uzamda birer yayıncıya, birer ileti yayıncıya dönüştü. Duygu ve düşüncelerin yanı sıra kişilere, kurum ve kuruluşlara ait olan eserlerde kullanıcılar tarafından rahatlıkla dolaşıma sokulabilmektedir.

İçerik paylaşımının teknoloji temelli araçlar dolayımından geçirilerek özgürce yapıldığı günümüzde üzerinde durulması gereken konulardan biri de fikri haklardır. Bu çalışma yeni medya ve fikri haklar meselesine odaklanmaktadır. Yeni medya üye-

rinden fikri hakların hak mı ya da haksızlık mı olduğu sorunsallaştırılmakta, temelde iki temel görüş üzerinden bir tartışma yürütülmektedir.

Yeni Bir Medya ve Özellikleri

20. yüzyılın son çeyreğinden itibaren enformasyonun hâkim bir sektör haline gelmesi (Avcı, 2013: 433), ekonomik alanın büyümesi, iletişim ağlarının genişlemesi ile mümkün olmuştur. Teknolojik gelişmelerle birlikte ekonomik ve toplumsal dönüşüm süreçleri medya hizmetlerinin tüketilmesinde, üretilmesinde ve dağıtımında farklılıklar yaratmıştır. Karasal yayın, kablo ve uydu teknolojilerine geçiş, enformasyonun yoğun biçimde hızlanması, enformasyon ve iletişim teknolojileriyle şekillenen yeni bir ekonomik ve toplumsal düzenin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Yeni iletişim teknolojileri yoluyla enformasyonun ticari alanın hizmetinde yer alması, yeni bir endüstri alanının doğuşudur. Bu yeni ekonomik yapı, üretim ve tüketim kalıplarını radikal bir biçimde değiştirmiş; yeni ürünler, pazar ve kâr arayışları öne çıkmış; artan rekabetin reklam ve pazarlama harcamalarını çoğaltması ve bu durumun yarattığı baskı yeni medya arayışlarına neden olmuştur. İnternet teknolojisi de bu yeni medya arayışının sonucu olarak ortaya çıkmıştır.

Erdoğan (2013: 255) internetin iletim sürecinde yeni bir ortam olarak gündeme gelmesini 1990'lı yıllarda meydana gelen teknolojik gelişmelere, dünyadaki önemli değişimlere ve internet kullanımının yaygınlaşmasına bağlamaktadır. Dağtaş ve Derelioğlu'na göre (1999: 89); internet doğası gereği, geleneksel kitle iletişim modelindeki kaynak-mesaj-alıcı rolünü tek başına üstlenmektedir. Burada mesaj, tekilden gruba, gruptan kitleye ve ters yönde kitleden gruba ya da gruptan tekile iletilebileceği gibi, kitleden bireye ya da gruptan kitleye olmak üzere çok değişik şekillere bürünebilmektedir. Mitra ve Cohen (akt. Binark, 2007: 33-34) web metinlerinin altı temel özelliği olduğunu belirtir. Bunlar şöyle sıralanabilir: linkler aracılığıyla metinlerarasılık, geleneksel metinler gibi düzçizgisel olunmaması, okuyucunun yazara dönüşmesi, multimedya metni olma özelliği, küresel erişime açık olması, dosyaların ve içeriklerin süreksizliği.

Öz'ün de belirttiği gibi (2010: 156) alternatif bir medya kanalı olarak, yeni bir ortamla yaşama dâhil olan internetin yaygınlaşmasıyla yeni iletişim kanalları meydana geldi. Gelişen ve değişen bu süreçte, internet gibi tümüyle dijital teknolojiyle üretilen medya, yeni medya olarak anılmaya başlandı. Gazete, radyo ve televizyon gibi geçmişten bugüne gelen kitle iletişim araçlarına ise geleneksel medya adı verilmeye başlandı. Yeni medya, internetin hayatımızdaki hızına paralel bir gelişim izleyerek bireyleri yeni gelişmeler karşısında ses, video, fotoğraf gibi içeriklerle tanıştırdı. Kolay erişilebilir bir mecra olarak internet, bireylere kendilerini özgürce ifade etme imkânı tanıdı. Böylece geleneksel medyayı tüketici koltuğunda takip eden izleyiciler, yeni medya aracılığıyla üretici kimliğine büründü.

Yeni medya, Törenli'ye göre (2005: 87); bir bölümü bilgisayarlara özgü işlemleri, bir bölümü ise iletişim araçlarına özgü yapıları barındıran iki yönlü, melez bir yapıdır. Dolayısıyla yeni medya kavramı, iletişim araçlarının daha çok günümüze özgü olanlarını nitelendirmek için kullanılmaktadır. Yeni medya sayısal ağlara bağlanabilme, yani karşılıklı işleyen akışkan bir ağın sağladığı çoklu ortam özelliklerini kullanıcılarına yeni hizmet seçenekleri olarak sunabilme özelliğine sahiptir. Yeni medya denildiğinde Binark'ın ifade ettiği gibi (2007: 5) geleneksel medyadan (gazete, radyo, televizyon, sinema) farklı olarak dijital kodlama sistemine temellenen, iletişim sürecinin aktörleri arasında eş anlı ve çok yoğun kapasitede, yüksek hızda karşılıklı ve çok katmanlı etkileşimin gerçekleştiği multimedya biçimselliğine sahip iletişim araçları kastedilmektedir.

Günümüzde giderek gündelik yaşamın her alanında yaygın kullanım pratikleri bulan, gündelik yaşam pratiklerini köklü bir şekilde dönüştüren, toplumsal yaşamın birtakım gerekleri nedeniyle kullanım yoğunluğu giderek artan, bedeninin bir uzantısı haline gelen multimedya biçimselliğine sahip bu araçlar Binark'a göre (2007: 21-23) bilgisayar, internet ortamı, mobil cep telefonları, oyun konsolları, veribankası kayıtlı kullanıcıları ve iletişimcileri, diğer bir deyişle tüm bu dijital teknolojiler yeni medya başlığı altında toplanabilir. Yeni medyanın, geleneksel medyadan ayrılan temel özellikleri etkileşimli ve multimedya biçimine sahip olmasıdır. Dijital kodlama sistemine temellendikleri için, çok fazla miktarda enformasyonu aynı anda aktarabilme ve kullanıcının geri dönüşümde bulunabilmesi olanağına sahiptirler. Dolayısıyla enformasyonun düzçizgisel iletiminden hipermetinselliğe geçilmiştir. Yeni medyanın etkileşimsellik özelliği iletişim sürecine iletişim uzamında karşılıklılık veya çok katmanlı iletişim olanağı kazandırmıştır. Ana akım ulusal kitle iletişim sürecindeki dikey iletişime karşı, yeni medyanın karşılıklılık özelliği iletişim sürecinin tarafları arasında yatay iletişim sürecinin gerçekleşmesine olanak vermektedir.

Erdoğan'a göre (2013: 255-256) yeni medya, toplumsal paylaşım ağları, mesajlaşma ortamları, bloglar ve diğer kullanıcı türevli içerik forumları ile dünyanın farklı bölgelerinde, birbirinden bütünüyle farklı deneyimlere sahip insan topluluklarının hızlı iletişim kurmalarına olanak tanımakta başka bir ifadeyle internet teknolojisinin öncesinde ya da yaygınlaşmadığı dönemlerde hayal dahi edilemeyen bir büyüklük ve açıklık düzleminde milyonlarca insanın haberleşmesini ve her tür iletiyi paylaşabilmesini olanaklı hale getirmektedir. Yeni medyada haberler, bilgiler, görüntüler twitter, facebook, youtube, bloglar, akıllı cep telefonları ve e-posta üzerinden inanılmaz bir hızla tüm dünyaya iletilebilmektedir. Erdoğan'ın vurguladığı gibi yeni medya, vatandaşları görüş ve düşüncelerini paylaşmaya teşvik eden bir ortamdır.

Sosyal Medya

Teknolojinin hızlı gelişimi ve internetin insan hayatında aktif kullanılmasına paralel olarak medya Öz'ün (2010: 155) belirttiği gibi önce değişim sonra dönüşümle

tanıştı. Sosyal medya, medyadaki dönüşümün bir sonucu olarak karşımıza çıktı ve geleneksel medyadan yeni medyaya geçişte kendiliğinden meydana geldi. Akçay'ın (2011: 138-143) vurguladığı gibi geleneksel kitle iletişim araçlarına yüklenen birçok görevi, günümüzde başta sosyal medya olmak üzere internet alt yapılı enformasyon teknolojisinin yeni araçları üstlenmiştir. Bu araçlar aracılığıyla günümüzde dünyanın bir ucunda yaşayan kişi, dilini dahi bilmediği bir başka kişiyle anlık düşünce ve ileti paylaşımında bulunabilmektedir. İnternet tabanlı etkileşimin bir sonucu olan sosyal ağlar bireylere kendi içeriğini yaratabilme serbestisi sağlamaktadır. Online sosyal medya Akçay'ın belirttiği gibi sosyal hayatı küçültmenin yanı sıra, etkileşimi ve paylaşımı önemli ölçüde arttırmaktadır. Bu bağlamda internet sadece bilgisayar ağlarının değil aynı zamanda milyonlarca insanın birbiri ile bağlantı içerisinde, veri alışverişinde bulunduğu ortamın adıdır. Kişiler kurdukları sosyal ağlarda anlık ileti, resim, video, müzik vb. birçok öğeyi paylaşabilmekte ve fikir alışverişinde bulunabilmektedirler. İnsanlara anlık etkileşim sağlayan bu sosyal ağların birçoğuna (Facebook, Twitter, Myspace, Youtube vb.) ücretsiz erişilebilmektedir. Zaman ve mekân fark etmeden aynı anda milyonlarca kişinin bağlandığı ve birbiri ile online etkileşim içerisinde olduğu bu sosyal paylaşım ağları içerisinde bireyler, ağlarda sunulan her türlü içeriğin hem alıcısı hem üreticisi hem de yayıcısı konumundadır. Bu sosyal paylaşım ağları, tıpkı gerçek hayatta olduğu gibi bilginin ve etkileşimin paylaşım fırsatını kişilere sunmaktadır.

Hazar'a göre ise (2011: 153-156) sosyal medya günümüzde en önemli iletişim araçlarından birisi olma yolunda hızla ilerleyen internetin en gözde uygulamaları arasında yer almaktadır. İnternetin kullanılma sıklığı artarken, bu sıklık içinde de sosyal medyaya girilme oranı da yükselmektedir. Yakın bir gelecekte neredeyse internet kullanımının çok önemli bir kısmının sosyal medya tarafından sağlanacağı düşünülmektedir. Sosyal medya toplum yaşamının hızla ayrılmaz bir parçası haline gelmektedir. Sosyal medya bazıları için sosyalleşmeden kaçtığı, kendi kendine yalnız kaldığı, daha çok izleyici olduğu bir ortam iken, başka bazıları için ise sosyalleşmek, topluluklar içinde takdir edilmek, takip edilmek isteğinin tezahürü şeklinde ortaya çıkabilmektedir. Farklı arzularla sosyal medya kullanımı gerçekleşse de her gruba genelleşebileceğimiz içerik paylaşım olgusudur. Hazar'ın vurguladığı gibi insanların sosyalleşme, kaçış, bilgilenme, eğlenme, iletişim, vakit geçirme gibi isteklerine etkileşim boyutuyla cevap veren sosyal medya günümüzde insanları en hızlı ve en fazla kuşatan, kişiselleşebildiği oranda da gelecek vadeden bir araç haline gelmiştir.

Gürsakaç'a göre (2009: 23-24); sosyal medyanın temelde beş özelliği bulunmaktadır. Sosyal medya, iletişim kurulan kişilerin geribildirimde bulunmasını ve gerekli katkılar göstermesini kolaylaştırır. İçeriğe erişim ve kullanımda mümkün olduğu kadar engelleri bertaraf eder. Kullanımı son derece açık ve kolaydır. Geleneksel medya daha çok tek yönlü bir iletişim içermektedir. Buna karşılık sosyal medya, bireylere çift yönlü iletişim, rahat ve zamanında geribildirim sağlar. Sosyal medya, toplulukların ilgili konu veya kişiler üzerinde hızla oluşmasına ve buna bağlı olarak etkin bir

şekilde iletişim kurulmasına izin verir. Birçok sosyal medya bağlantısaldır. Kullanıcı kolaylığı, reklam veya herhangi bir gerekçeden dolayı diğer sitelere, kaynaklara ve kişilere link verirler.

Heres ve Thomas'a göre (akt. Hazar, 2011) sosyal medyanın kişiliklere, zamana, yere, konuya ve diğer birçok faktöre göre değişen etkileri söz konusu olmaktadır. Sosyal medya kullanımı etkileşimi güçlendirici, zayıflatıcı ve tamamlayıcı etkilerde bulunmaktadır. İnsanlarla etkileşim için ucuz ve kolay bir yol sunması, zaman ve mekân kısıtlaması tanımaması güçlendirici etkiler içinde sayılabilir. Diğer yandan insanların ailesi ve arkadaşlarıyla yüz yüze ilişki kurmasını engellemesi, bölgesel iletişimi azaltması konularında zayıflatıcıdır. Bir de tamamlayıcı etkilerden bahsetmek olanaklıdır. Sosyal medya kullanımı ile yüz yüze iletişim bir arada kullanılabilirdiği gibi biri diğeri için bir randevulaşma aşaması olabilir.

Toplumsal tartışma platformları, toplumsal paylaşım ağları ya da siteleri aracılığıyla ve anında mesajlaşmaya olanak tanıyan birçok farklı teknolojik ürün ile vatandaşlar her tür bilgiyi, haberi, görüntüyü, e-kitabı vb. sosyal medya aracılığıyla paylaşabilmektedir. Kaynağı belirsiz olan çok sayıda haber ve bilgi de bu paylaşımına dâhil edilebilmektedir. Sosyal medyayı tüketen her dört kişiden üçü aynı zamanda sosyal medya için içerik üretmektedir. Sosyal medyayı oluşturan içerikler, internette kolayca erişilebilecek ve takip edilebilecek şekilde bulunmaktadır. Fakat sosyal medya aracılığıyla çok hızlı yayılan bilginin dahası ötekine ait metinlerin takibi ve kontrolünün günümüzde gittikçe zorlaştığı gözlemlenmektedir. İşte bu aşamada telif hakkı ya da entelektüel mülkiyet hakkı sorunları gündeme gelmekte, sosyal medyada fikri mülkiyet konusu önemli bir tartışma konusu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Fikri Haklar

Yüksel'in belirttiği gibi (2008: 69); fikri haklar günümüzde üretim süreçlerinin ve piyasaların küreselleşmesi çerçevesinde, sermayenin, mal ve hizmetlerin dolaşımında sınırların ortadan kalkması, iletişim ve bilgi teknolojilerindeki hızlı ilerlemenin ve bu teknolojilerin yaşamın her alanında ve hemen hemen dünyanın tüm toplumlarında kullanılmaya başlanmasına bağlı olarak, fikir ürünü olan eserlerin, icatların, haberlerin, bilgi ve ideolojilerin dünya çapında yaygın bir şekilde dolaşıma girmesi ile ciddi olarak etkilenmiş ve küresel ticareti etkilemiş, ulus üstü bir düzeyde düzenleme ve standardize edilme gereği doğmuş global bir mesele olarak karşımıza çıkmaktadır. Yüksel'in ifade ettiği gibi (2001: 557) fikri mülkiyet haklarını ifade etmek üzere; "fikri haklar", "telif hakları", "eser sahibinin hakları", "sınai haklar", "sınai mülkiyet hakları" gibi hukuksal terimlerin kullanıldığı görülmektedir. Bu terimlerin hepsiyle; her türlü fikri emek ya da çaba sonucunda yaratılan ürünler üzerinde kişilere tanınan haklar anlatılmak istenmektedir. Söz konusu terimlerle "fikri haklar", "telif hakları" ve "eser sahibinin hakları" ile; her türlü bilimsel ve edebi eserler, güzel sanat eserleri, müzik eserleri ve sinema eserleri ile bilgisayar programları üzerindeki haklar ifade

edilirken, “sınai haklar” ya da “sınai mülkiyet hakları” ile; patentler, markalar, ticari sırlar, endüstriyel tasarım ve modeller ile entegre devre topografyaları üzerindeki haklar anlatılmaktadır. Dar anlamda fikri mülkiyet hakları, sadece telif haklarını içerirken; geniş anlamda fikri mülkiyet hakları hem telif haklarını hem de sınai haklarını kapsamaktadır.

Fikrî mülkiyet kavramı Boztosun’a göre (2007: 3) ekonomi literatüründe, ekonomik aktörlerin tasarrufunda bulunan gayrimaddi değerleri (*intangible assets*) ifade etmek için kullanılmaktadır. Hukuk literatüründe ise bu kavram “fikrî mülkiyet hakları (*intellectual property rights*)” nı karşılamaktadır. Konu, ekonomi literatürü açısından değerlendirilirse fikrî mülkiyetin hem bir takım fikrî ürünleri hem de ayırtedici ad ve işaretleri kapsadığı görülür. Fikrî ürünlerin bir kısmında kültürel, sanatsal yön ağırlıktayken diğer bazı fikrî ürünlerde teknolojik yönün ağır bastığı görülür. Romanlar, filmler, bilgisayar oyunları, müzik albümleri ilk gruba, buluşlar ise ikinci gruba örnek verilebilir. Ayırtedici ad ve işaretlerin tipik örneği markalardır. Bu gruba coğrafi işaretler, internet alan adları, ticaret unvanları ve iletme adları eklenebilir. Hukuk literatürü açısından ise bu değerlerin tümünün doğrudan fikrî mülkiyet korumasından yararlanabileceğini söylemek doğru olmaz. Sadece ilgili düzenlemede koruma kapsamına alınan ve öngörülen koruma koşullarını sağlayan değerler üzerinde fikrî mülkiyet hakları tanınabilir. Örneğin geliştirilen yeni bir tedavi yöntemi bu nitelikteki buluşlar patent koruması kapsamı dışında bırakıldıklarından, yeni geliştirilen ancak henüz prototip aşamasında olan bir makine ise sanayiye uygulanabilirlik koşulunu sağlamadığından bunlara patent verilmez. Buna rağmen her ikisinin de ekonomik değer ifade ettikleri şüphesizdir.

Fikri haklar kavramı Avcı’ya göre ise (2013: 434), zihinsel anlamda yaratıcı bir düşüncenin sonucu olarak oluşturulan eserler ya da yapıtlar üzerindeki hakları ifade eder. Fikri haklar, İngilizce ve Fransızca da fikri mülkiyet anlamına gelen “*intellectual property/propriété intellectuelle*” kavramlarına karşılık gelir. Literatüre yerleşen “*Copyright*” kelimesi “*owner of copy*” (imtiyaz hakkı sahibi) anlamına gelmektedir. Türkiye’de ilk kez 1951 yılında yürürlüğe giren Fikir ve Sanat Eserleri Kanununun 1.maddesine göre fikri hakların konusunu oluşturan “eser” için entelektüel ve yaratıcı bir zihinsel emek yeterli olmayıp yaratıcının şahsi özelliğinin esere damgasını vurması gerekir. Uluslararası hukuk düzeni, fikri hakları tıpkı mülkiyet hakkı gibi “mutlak haklar” kategorisinde saymış ve hak sahibi tarafından herkese karşı ileri sürülebileceğini düzenlemiştir. Telif hakkı, Erdoğan’ın (2013: 259-262) belirttiği gibi belirli bir eserden çoğaltma yapma hakkını ve başkalarını eser sahibinden izin almaksızın söz konusu eseri kopyalamaktan alıkoyma yetkisini ifade etmektedir. Boldrin ve Levin ise (2011: 148) fikri mülkiyet hakkına daha olumsuz bir anlam yükleyerek tanımlar. Onlara göre fikri mülkiyet hakkı, başka kişilere sahip oldukları kopyayı nasıl kullanabileceklerini, daha çok da nasıl kullanamayacaklarını anlatan fikri tekelleştirme hakkıdır. Bettig (akt. Avcı, 2013), fikri mülkiyetin tarihsel süreç içinde bir hak olarak düzenlenmesinin, yazılı basının gelişmesi, ulus-devletin ortaya çıkışı, özel

mülkiyet ve bireyciliğin zaferi ile kapitalizmin yükselişine bağlı olarak gerçekleştiğini belirtir. Matbaanın icadından önce, fikri mülkiyet hakları bir hak kategorisi olarak düzenlenmemişti. Ortaçağ'da eserler üzerindeki maddi haktan yalnızca sözlü anonim eserleri yazılı eser haline getiren kişiler yararlanıyordu. Söz konusu hak, fikri hak anlamındaki manevi bir hak değil somut nesne üzerindeki maddi bir haktı. Fikri mülkiyeti mutlak bir hak kategorisi olarak düzenleyen ticaretin sağladığı imtiyazlarla görece özerklik elde eden 15. yüzyıl İtalyan şehir devletleri olmuştur. Venedik şehir yönetimi ilk kez fikri mülkiyeti 1469 yılında hak olarak bir basımevi sahibine tanımıştır. Şehir yönetiminin tanıdığı patent, basımevi sahibine basım masrafları ve riskli yatırım çıkarlarını koruma altına almak için hususi başlıklara ve kitap kategorilerine imtiyazlı haklar tanımaktaydı.

İngiltere, fikri mülkiyeti ilk kez gelişmiş bir kanun olarak düzenleyen ülke olacaktır. Samuelson'un belirttiği gibi (akt. Avcı, 2013) 1709 tarihinde eseri yaratan eser sahibine haklar tanıyan ilk düzenleme olan Kraliçe Anne Kanunu (*The Statute Of Anne*) İngiltere'de kabul edilmiştir. Kanun, İngiltere'de yıllar içinde tekel haline gelen Kitapçılar Loncasının egemenliğine son vererek; yayınevleri ve kitapçılar arasında serbest rekabeti teşvik edecektir. Yayınevlerinin değil eser sahiplerinin haklarını korumak için çıkarılan kanun, modern fikri haklar düzenlemelerinin de felsefi temellerini oluşturmaktadır. 1789 Fransız İhtilali sonrası yayınevlerinin eser üzerindeki imtiyaz hakları tamamen ortadan kaldırılacak ve eser sahibinin eser üzerindeki fikri mülkiyet hakkı olduğu kabul edilerek hayatı boyunca ve öldükten sonra da 10 yıl süre ile koruma hakkı tanınacaktır. Fikri mülkiyet hakları ile ilgili uluslararası alanda yapılan ilk anlaşma 1886 yılında 10 ülke tarafından imzalanan Bern Sözleşmesidir. Fikri mülkiyetle ilgili diğer önemli uluslararası anlaşmalar; 1883 tarihli Paris Anlaşması, 1952 tarihli Evrensel Fikri Haklar Sözleşmesi ve 1995 tarihli Dünya Ticaret Örgütü'nün (DTÖ) eklerinden olan Ticaretle Bağlantılı Fikri Mülkiyet Hakları Anlaşması'dır (WTO TRIPS).

Başpınar ve Kocabey'in belirttiği gibi (2007: 53) 1995 yılında Dünya Ticaret Örgütü Sözleşmesi'nin eki olarak imzalanan Ticaretle Bağlantılı Fikri Mülkiyet Hakları Anlaşması (*WTO TRIPS- World Trade Organization Agreement on Trade-related aspects of Intellectual Property Rights*), fikri mülkiyet alanında getirilen hükümlerin serbest ticareti engellemeyecek şekilde düzenlenmesi gerektiğini esas almıştır. Bu antlaşmayı imzalayan devletler, fikri mülkiyet hakları ile ilgili daha önceki imzalanmış anlaşmaların da kendi vatandaşları için geçerli olacağını kabul etmişlerdir. Avcı'ya göre (2013: 436) WTO TRIPS Antlaşması, fikri hakların kapsamı, koruma şartları ve süreleri ile ilgili olarak Türkiye de dâhil olmak üzere pek çok ülkenin fikri mülkiyet hakları ile ilgili mevzuatını etkilemiştir. Bu antlaşma ile fikri mülkiyet rejimi, ilk kez evrensel düzeyde bağlayıcı bir geçerlilik kazanıyor; enformasyonun giderek artan değişim değeri ve yaklaşmakta olan enformasyon çağı ile uyum sağlıyordu. TRIPS Antlaşmasının amaçlarından birisi de fikri mülkiyete ilişkin yeterli koruma getiren

ülkeler ile aynı düzeyde koruma getirmemiş olan ülkeler arasındaki seviye farkının bir an önce kapatılması ve aynı düzeye getirilmesi idi.

Fikri Haklar, Hak mı?

Yeni medya ve özellikle sosyal medya ortamında içeriğin paylaşılması ve telif hakkı sorunlarını birbirinden tamamen farklı ele alan ve tartışan iki temel görüş vardır. Esasında bu iki farklı bakış açısı arasında konuya daha ılımlı yaklaşan bir bakış açısının varlığı da söz konusudur; ama bu görüş diğer söylemler arasında cılız kalmaktadır. İlk temel görüş, internet ortamında ve özellikle sosyal medyada paylaşılan içeriğin telif hakları bağlamında değerlendirilmesi ve düzenlenmesi gerektiği yönündedir. Bu görüş, internet ortamında paylaşılan içeriğin yazar haklarının ve kaynak adlandırmalarının ihlali olarak görmektedir. Bu alanın kontrolü ve yasalarla düzenlenmesi onlara göre kaçınılmazdır ve olmazsa olmazdır.

Yeni medyada en önemli etik sorunlardan ya da ikilemlerden biri Erdoğan'ın da belirttiği gibi (2013: 259-262); izin almaksızın enformasyonun yeniden dağıtılması ya da telif haklarıdır. İnternet kopyalama ve çoğaltmayı basitleştirmekte, çevrimiçi içerik çok hızlı bir şekilde yayımlanmaktadır ve dolayısıyla sanal uzayda herhangi bir eser çok kısa bir süre içerisinde çok sayıda kullanıcı tarafından kopyalanabilmektedir. Erdoğan'a göre internet teknolojileri bu nedenle, yazar hakları ve kaynak adlandırmaları ile ilgili olarak yeni sorunlara neden olmaktadır. Patterson ve Wilkins'e göre (akt. Erdoğan, 2013) internet ve özellikle sosyal medya bir yayından diğerine bir haberi, bir videoyu, bir müziği kopyalayıp yapıştırmayı özendirilmekte ve kolaylaştırmaktadır. Teknik olanaklar izinsiz alıntı yapılmış bilginin yeni bir biçimine kapı açmaktadır. Erdoğan'a göre (2013: 263) merkezi olmayan internetin küresel olma özelliği, bu aracın düzenlenmesini imkânsız hale getirmektedir. İnternet, her şeyin bir modem ya da kablo bağlantısına sahip kişisel bir bilgisayar erişimine sahip olan herhangi biri tarafından yayımlanabildiği bir sistemdir. Bu tür açık ve karmaşık bir ortamda, normlara ve değerlere ilişkin herhangi bir standart yürürlüğe koyulabilir mi ya da bu standarda bağlı kalınabilir mi? sorusuna yanıt aranması gerekmektedir.

Uzun yıllardan beridir süregelen telif hakları sorunu Sağsan'a göre (2002: 117-118), bilgisayar ve iletişim teknolojilerinin gelişmesiyle internete taşınmıştır. İnternet üzerindeki elektronik kaynak kullanımının son zamanlarda artması ise bunların kontrolünü gerektirmiştir. Bu kontrol eser sahiplerinin hem maddi hem de manevi haklarını koruyacak şekilde sağlanmalıdır. Sağsan'a göre internet ortamındaki elektronik yayınlara ait eser sahiplerinin haklarının korunması ve kullanım sırasında ortaya çıkacak eğitimsel, teknolojik, hukuksal ve idari boyutların çözülmesi sorunu giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Hangi ortamda bulunursa bulunulsun her türlü bilgi kaynağının mutlaka bir sahibi bulunmaktadır. Eser sahipliği olarak nitelenen bu kavram, eseri yaratan ve aksi belirtilmedikçe yarattığı eserin en üst düzeydeki sorumlusu olan kişidir. Eser sahipliği hakkı ise, eser sahibinin eserinden kazandığı mali ve

manevi hakları içermektedir. Sosyal medyada bilginin küresel olarak paylaşımının kolaylaşması, fikri hakların önceden tahmin edilemeyen boyutta ihlal edilmelerine neden olmuştur. Sağsan'ın belirttiği gibi telif hakkı esasen, bilim ve sanat alanındaki faaliyetleri düzenleyen ve kurallar koymaya yarayan bir haktır. Bir yandan yazarlar ve sanatçıların özgün eserleri üzerindeki menfaatlerini koruma altına almayı amaçlarken, diğer yandan da başkalarının bu fikirleri ve bilgileri kullanmalarını teşvik eder. Telif hakkı, her türlü bilimsel eserden istifade edilerek yeni eserlerin ortaya çıkmasını özendirilmektedir. Telif hakkı kişinin yarattığı fikir eserlerinin her mülkten daha fazla o kişiye ait olduğu düşüncesine dayanır.

İnternet ortamında bulunan elektronik yayınların kullanımından doğan telif hakkı ihlallerinin ortaya çıkmasında Sağsan'ın belirttiği gibi (2002: 118-119) çeşitli nedenler söz konusudur. Eserlerin çoğaltılabilme kolaylığı ilk sırada yer almaktadır. Her elektronik yayının internet ortamında kolayca çoğaltılabilmesi, daha geniş kitlelere ulaşmasını sağlamaktadır. Bu da eserin izin alınmadan sayıca çoğaltılması anlamına gelmektedir ki bu durum Sağsan'a göre açıkça telif hakkının ihlali anlamına gelmektedir. İnternet üzerinden yayınlanan her eser, daha geniş kitlelere ulaştığından eserin izin alınmadan kullanımı/ihlal edilmesi artmaktadır. Sağsan'a göre telif hakları perspektifinden bakıldığında, elektronik formatta yayınlanan eserlerin internet aracılığı ile yayınlanan bir eserin kolay çoğaltılabilmesi ve dağıtılabilmesi hem üreticiye hem de eseri kullanmak isteyen kullanıcılara birtakım getiriler sağlarken, diğer taraftan dezavantaj oluşturmaktadır. Bu ortamda eserin kolayca dağıtılabilmesi, eserin kullanımını dolayısıyla da telif hakkı ihlallerini arttırmaktadır. İnternet, hiçbir hukuki kişiliğe ait olmayan yapısı ile yasal düzenlemeleri zorlaştırmaktadır. İnternet üzerinde yapılan hak tecavüzlerinde, saldırıyı yapanın saptanması ve bu ihlalin önlenmesi son derece zordur. İnternet, bir özgürlük ortamı şeklinde nitelendirildiğinden, yasal ve teknik düzenlemelerin geliştirilmesi engellenmek istenmektedir. Bu gerekçeler, telif hakkı ihlalinin internet ortamında kolaylaştırılan nedenler arasında sayılabilir.

İnternet ve özellikle sosyal medya ortamında teknolojinin sağladığı olanaklarla fikir eserleri Dedeoğlu'na göre (2006: 70-71) kolaylıkla kopyalanıp dağıtılabilmekte, bu durum sonunda fikir eserlerini üretmek için emek ve zamanlarını veren hak sahipleri harcadıkları emek ve zamanın karşılığını alamamaktadır. Fikri mülkiyet haklarına yönelik sorunların, toplum olarak karşı karşıya kaldığımız en karmaşık meseleler içinde olduğunu söyleyen Mason (akt. Dedeoğlu, 2006) bu haklarla ilgili, önemli ekonomik ve etik kaygılar olduğunu belirtir. Ona göre, herhangi bir bilgi parçasının başlangıçta yüksek maliyetle üretildiğini, bir kez üretildikten sonra tekrar üretiminin ve başkalarıyla paylaşımının kolaylıkla yapılabilmesini, fiziksel varlığı olan ürünlerden farklı olarak başkalarına iletilebildiğini, korumanın zor ve hatta başka kişilerin bu bilgiyi kullanması halinde uygun bedeli almanın güç olabileceğini vurgular.

Yılmaz (2007: 205-206) teknolojik gelişme ile ilk dönem ticari kapitalizmden sanayi kapitalizme geçildiği gibi bugün de teknolojik gelişmelerle yeni bir döneme

“elektronik kapitalizme” geçildiğini belirtir. Elektronik teknolojideki gelişmelerle kapitalizm, küresel kapitalizme dönüşmekte ve yeni ve kapsamlı ikinci bir küreselleşme dönemine girilmektedir. Yeni kapitalizm veya küresel bilgi toplumunda en önemli konulardan biri Yılmaz’a göre entelektüel mülkiyet haklarıdır. Bugünün bilgi temelli ekonomisinin kalbi entelektüel mülkiyet haklarıdır. İlerleme de patent, copyright ve marka haklarının korunmasına bağlıdır. Yılmaz’a göre mülkiyet hakkı insanlığın gelişiminde önemli bir rol üstlendiği gibi bugün de fikri mülkiyet hakları toplumların gelişiminde önemli role sahiptir. Dolayısıyla bunu koruyacak bir sisteme ihtiyaç vardır. Aksi halde sanatçı, yazar ve bilim adamları günlük ihtiyaçlarını karşılamak için başka işlerle ilgilenecekler, zamanlarının çoğunu başka işlere ayıracaklar, yaratıcılık ve gelişme duracaktır.

İnternetin kullanımının yaygınlaşmasıyla paralel olarak internet kullanıcılarının hukuki ve cezai sorumluluklarının hangi esaslara tabi olacağı Kaya’ya göre (2013) dünyada olduğu gibi Türkiye’de de önemli bir tartışma konusu olmuştur. Türk hukukunda İnternet içeriği sebebiyle sorumluluk rejimi İnternetin kullanım alanlarının yaygınlaşmasıyla aynı doğrultuda gelişmiştir. Sosyal medya kullanımının yaygınlaşması ve kitlesel örgütlenmedeki etkisi sorumluluk rejimine yeni bir boyut kazandırmıştır. Sosyal medyada yapılan paylaşımlar sebebiyle hukuki ve cezai sorumluluğun sınırlarının neler olduğu ve özellikle başkasına ait içeriği paylaşmanın hukuki sorumluluğa sebep olup olmayacağı son dönemde önemli bir gündem konusu olmuştur.

Kaya, 5651 sayılı “İnternet Ortamında Yapılan Yayınların Düzenlenmesi ve Bu Yayınlar Yoluyla İşlenen Suçlarla Mücadele Edilmesi Hakkında Kanun”un iki temel hususu düzenlediğini belirtir. 5651 sayılı Kanun düzenlediği ilk konu, içerik, yer ve erişim sağlayıcı gibi temel İnternet aktörlerinin sorumluluk rejimidir. İkinci ana konu ise belli suç tiplerine ilişkin içerik barındıran web sitelerine erişimin nasıl engelleneceğidir. 5651 sayılı Kanunun içerik sağlayıcılara ilişkin getirdiği hüküm sosyal medya paylaşımları sebebiyle hukuki sorumluluğun tespitinde önem taşımaktadır. 5651 sayılı Kanun içerik sağlayıcıyı İnternet ortamında kullanıcılara her türlü bilgi veya veriyi üreten, değiştiren ve sağlayan gerçek veya tüzel kişiler olarak tanımlamıştır. İçerik sağlayıcının sorumluluğu 4. madde altında şu şekilde düzenlenmiştir: Madde 4 - (1) İçerik sağlayıcı, internet ortamında kullanıma sunduğu her türlü içerikten sorumludur. (2) İçerik sağlayıcı, bağlantı sağladığı başkasına ait içerikten sorumlu değildir. Ancak, sunuş biçiminden, bağlantı sağladığı içeriği benimsediği ve kullanıcının söz konusu içeriğe ulaşmasını amaçladığı açıkça belli ise genel hükümlere göre sorumludur. Görüldüğü üzere kanun içerik sağlayıcıları İnternet ortamında kullanıma sunduğu her türlü içerikten sorumlu olduğunu kabul etmiştir. İçerik sağlayıcın bu doğrultuda “ürettiği, değiştirdiği veya sağladığı” her türlü içerikten dolayı hem cezai hem de hukuki sorumluluğu bulunmaktadır.

Kaya, sosyal medya sebebiyle doğan hukuki sorumlulukları şu şekilde özetler: İnternet kullanıcılarının sosyal medyada paylaştıkları kendilerine ait içerik dolayı-

sıyla hem hukuki hem de cezai sorumlulukları vardır. Başkasına ait içeriği sunma durumunda ise, 5651 sayılı Kanunu dar yorumlarsa bu içerik sebebiyle de kural olarak İnternet kullanıcılarının hem hukuki hem de cezai sorumluluğu vardır. Bağlantı sağlanan içerik sebebiyle sorumluluğun nasıl olacağı ise muğlaktır. Bağlantıyı sunuş biçimden bağlantı sağlanan içeriğin benimsendiği veya kullanıcıların bu içeriğe ulaşmasını amaçladığı şeklinde açık şekilde belli oluyorsa, içerik sağlayıcı bu tür içerikten genel hükümlere göre sorumlu tutulacaktır. Ancak 5651 sayılı kanun genel hükümlere göre sorumluluğun kapsamı hakkında açıklayıcı değildir. İçerik sebebiyle cezai sorumluluk tespit edildiği andan itibaren sorumluluk ve yaptırımlar, somut olayda paylaşılan içeriğe göre Türk Ceza Kanunu'na göre belirlenecektir. Öte yandan, gönderi beğenme gibi durumlarda irade beyanının yeterince tespiti mümkün olmadığı için, bu sebeple hukuki ve cezai sorumluluğun doğacağını ileri sürmek mümkün değildir. Görülmektedir ki, Türk hukukunda sosyal medya paylaşımları sebebiyle hukuki sorumluluğun esasları muğlak hükümlerle düzenlenmektedir. Bu konuda yeterince yargı içtihadı olmadığı için, sorumluluk rejiminin sınırlarını kesin bir şekilde çizmek mümkün değildir. Ama sonuç olarak sosyal medya ve internet ortamında üretilen ve paylaşılan içeriğin hem telif hakları bağlamında hem de hukuki ve cezai sorumluluğu olduğu unutulmamalıdır.

Avşar ve Öngören'de (2010: 231-232) internet ortamında fikirselleşen ve sanatsal ürünlerin çok sık kullanıldığını; müzik klipi ve şarkıların, oyunların, şiirlerin, filmlerin, romanların, bilimsel yazıların, grafiklerin, fotoğrafların, projelerin, resimlerin, bilgisayar programlarının vb. eserlerin internet içeriğinin yarısından fazlasını oluşturduğunu vurgular. Bu içeriğin yoğunluğundan ötürü de ülkemizde ve dünya da internet aracılığıyla fikri mülkiyet hakları yoğun bir şekilde ihlal edilmektedir. Bu nedenle Avşar ve Öngören'e göre internet ortamındaki eser, veri tabanı ve yaratıların nasıl korunacağı büyük önem taşımaktadır. Bu alanda ülkemiz açısından Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'nda 1995, 2001, 2004, 2006 ve 2008 yıllarında birtakım değişiklikler yapılmış ve bu değişiklikler Avşar ve Öngören'e göre çağdaş bir koruma sağlamıştır.

Manevi ve mali haklar Avşar ve Öngören'in belirttiği gibi (2010: 235-252) münhasıran eser sahiplerine ait olup, bu kişilerden izin alınmadan eser kullanılamaz. Bu haklara ilişkin eser sahipleri izin verme ve yasaklama hakkına sahiptir. İnternet ortamında ve özellikle sosyal medyada kullanılan eserlerin, eser ve bağlantılı hak sahiplerinden yazılı izin veya lisans alınmadan kullanılması veya bunların işlenmesi yoluyla işleme, seçme ve toplama eser veya külliyat şeklinde yahut başka biçimlerde bağımsız eserlerin yaratılması mutlaka eser sahiplerinin iznini gerektirmektedir. Sonuç olarak Avşar ve Öngören, eser veya hak sahibinin onayı alınmaksızın internet ortamına taşınan ve umuma iletilen eserin, eser sahibinin manevi, mali, çoğaltma ve umuma iletme hakkının ihlali anlamına geldiğini, dolayısıyla özellikle sosyal medyada paylaşılan içeriğin bu bağlamda bir hak ihlali olduğunu açıkça vurgular.

Fikri Haklar, Haksızlık mı?

Fikri hakların hak olduğunu, bu anlamda çeşitli hak ihlallerinin yaşandığını ve bu alanın yasal düzenlemelerle korunması gerektiğini düşünenlerin tam karşısında yer alan diğer görüş ise, internet ortamında ve sosyal medyada kullanıcının gerçekleştirdiği bir takım faaliyetleri iletişim, ifade ve haberleşme hürriyeti bağlamında değerlendirmekte, telif haklarının entelektüel tekele neden olduğunu iddia etmekte ve yapılan düzenlemeleri ise kişinin anayasayla güvence altına alınmış bu haklara getirilmiş bir sınırlama olarak ele almaktadır.

Bu görüşü paylaşanlardan biri olan Avcı'ya göre (2013: 432) demokrasi, bilgi sahibi yurttaşların yüksek katılımına ihtiyaç duyar. Bilgi sahibi olabilmenin koşulu da yurttaşların bilgi kaynaklarına sınırsız erişiminin mümkün olmasıdır. Bilginin, özel mülkiyet yasalarına tabi tutulması ontolojik açıdan da sorunludur. Maddi varlıkların paylaşılmasının ya da ortak mülkiyete konu olmasının varlığın niteliğinde azalmalara yol açabileceği ihtimaline karşılık, bilginin paylaşılması ya da ortak mülkiyete konu olması bilginin niteliğini azaltmaz tersine artırır. Bilginin paylaşımına açık olması, nitelik artışını beraberinde getirir. Erişim imkânı olan kişi ve gruplar, yorum ve eleştirileriyle nitelik artışına, zenginleşmeye katkıda bulunurlar. Jefferson'a göre (akt. Avcı, 2013) bilgi ya da fikir, taş kömürü, mumlar ya da diğer eşyalarla aynı kefeye konmamalı ve kamusal menfaatleri doğrultusunda serbestçe dolaşmasına izin verilmelidir. Avcı'ya göre internet teknolojisinin 1990'ların başından itibaren medya şirketlerinin iş ve yatırım alanına dönüşmesi, ticari olmayan fikir, söz ve bakış açılarının dolaşımının giderek sınırlanması; reklam gelirleriyle ayakta duran bir mecra olma özelliği kazanması; tüketimi yönlendirme ya da kontrol etme amacı ile reklamların istilasına uğraması yeni medyaya giderek geleneksel medya endüstrisinin mantığının hâkim olmaya başladığını göstermektedir. Öngörülebilir bir gelecekte medya endüstrisinde geçerli olan normların internet sitelerinin içeriklerinde de etkili olma ihtimali yüksektir. Nitekim küresel hukuki düzenlemelerde öne çıkan fikri mülkiyet, patent, marka, imtiyaz ve telif vb. haklar, bilgi/enformasyonu ancak ekonomik ve kültürel sermayeye sahip olanların erişebildiği "ekonomik bir girdiye" dönüştürmektedir.

Enformasyon toplumu kuramcılarının savunduğunun aksine bilgi ve enformasyon Avcı'ya göre (2013: 437-438), bedelsiz, herkes için erişilebilir, dengesizliklerin ve eşitsizliklerin ortadan kalktığı, sınırlarından arındırılmış yeni bir dünyanın oluşturucusu olamamıştır. Tersine enformasyon zenginleri ile enformasyon yoksunları arasındaki dijital uçurum artmıştır. Bilgi ve enformasyon üzerinde birilerinin "mülkiyet hakkı" iddiası, bu iddiada bulunanlara seçkinlik sağlarken, geri kalanı dışlamaktadır. Bu iddia sahipleri enformasyon ve bilginin çevresini çitler ve dikenli tellerle çevirmekte ve bedelsiz hiç kimseyi içeriye sokmamaktadır. Wayne'a göre (akt. Avcı, 2013) fikri mülkiyet yasaları, toprak çevirme hareketini düzenleyen yasalara benzemekte ve dijital ortak alan olan/olması gereken internet, özel mülkiyet alanına dönüşmektedir. Yeni medyaya ilişkin fikri hak düzenlemeleri, tekno-ütopyalarda öne çıkan ve hep bir

ideal olarak tasavvur edilen herkesin erişimine açık bilgi ve enformasyonu ortadan kaldırmaya doğru gitmektedir.

Yılmaz (2007: 207-208) bilgi toplumu ve internet teknolojisiyle herkesin bilgiye ulaşacağı, dolayısıyla sermaye ve sanayiye dayalı ilk dönem kapitalizme göre fakir kişiler ve ülkelerle zenginler arasında gelişme farkının azalacağı beklenirken, sinai ve fikri hakların genişlemesinin bu beklentiye engellediğini belirtir. Hatta bilgiyi ve bilgi ağlarını elinde tutan ülkelerin daha avantajlı hale geldiği ve tüm sistemi denetlediği bir süreç oluşmakta ve zenginlerle fakirler arası farkın açıldığına ilişkin veriler ortaya çıkmaktadır. Yılmaz'a göre bilgi toplumuna geçişte teknolojinin uygulanması, bilginin korunması, erişimi ve saklanması gibi teknik sorunlar kadar mülkiyet ve telif hakkı gibi bilginin mülkiyete konu olmasından kaynaklanan hukuki sorunlar da gündeme gelmektedir. Fikir ve bilgi üzerinde mülkiyet hakkı insanlığın gelişiminde önemli bir aşamadır. Geçmişte bir fikir ancak ona maddi bir şekil verilene kadar korunmazken günümüzde telif yasaları ile fikir de korunur hale gelmiştir. Maddi mülkiyetten farklı olarak fikri mülkiyet tüketilemez, kullanımı ile bitmez olduğundan önceleri pek kabul edilmemiştir. Bugün bir akıl ve yaratıcılık hakkı olarak kabul edilmekte ve giderek alanı ve kapsamı genişlemektedir. Ancak diğer bir yanda entelektüel mülkiyet hakkı sınırsız ve mutlak olarak korunduğunda, insanlığın ilerlemesi de mümkün olmayacak, bilgi yayılıp yeni alanlara uygulanmayacaktır. Yılmaz'a göre buradaki ana sorun, bugüne kadar insanlığın ortak mirası kabul edilen ve herkese açık olan bilginin özel mülk haline gelmesi ile eşitsizliği arttırması ile diğerlerinin kullanımının sınırlandırılmasının olumsuz sonuçlar doğuracağı ihtimalidir.

Yılmaz'ın (2007: 208-210) belirttiği gibi bilgisayar ve internetin yaygınlaşmasıyla iletişim kolaylaşmış, bilgi ağları üzerinde elektronik bilgi hızla artarken, iletişim ve bilgiye ulaşma hızlanmış ve ucuzlamıştır. Ancak aynı gelişme yeni bilgi tekelleri oluşturma riski yarattığı gibi özel hayatı, mahremiyeti ve bilgileri ihlal etme riski de doğurmaktadır. Hâlbuki fikri mülkiyeti kabulün amacı yeniliği ve yaratıcılığı teşvik etmektir. İnternetin gelişimine rağmen özel mülk eğilimi nedeniyle fikirlere ve bilgilere ulaşımın engellenip kısıtlanması, yaratıcılık ve yenilik yapma imkânını önlemektedir. Dolayısıyla bu durum bir tezat oluşturmaktadır. Bu durum Hardt ve Negri'ye göre (akt. Yılmaz) internetteki teknolojik gelişmelerin bilgi ve teknolojiye ulaşma imkânını arttırmasına rağmen, ortak mülklerin elektronik imkânlarla özelleşmesi ve yeniliklere engel teşkil etmesinden kaynaklanmaktadır.

Patentleri ve telif haklarını içinde barındıran fikri mülkiyetin, buluş ve yaratıcılığı arttıran önemli bir etken olup olmadığını sorgulayan Boldrin ve Levin (2011: 13-17) fikri mülkiyetin bir bela olup olmadığını sorgular. Boldrin ve Levin, Watt örneği üzerinden soruyu yanıtlamaya çalışır. Onlara göre 1769 ve özellikle 1775 yılında verilen patentler, büyük olasılıkla buhar makinesinin geniş çapta yaygınlaşmasını geciktirmiştir. Patentler sona erinceye kadar inovasyon engellenmiş ve Watt'ın hukuki tekeli sürerken çok az sayıda buhar makinesi imal edilmiştir. Patent süresi dolar

dolmaz ise buhar makinesi sayısında önemli bir artış olmuştur. Boldrin ve Levin bu bağlamda iki ayrı kutuptan bahseder. Telif karşıtı “bilgi sadece özgür olmak istiyor” sloganı, bazı sivil liberterler tarafından desteklenirken diğer uçta büyük müzik ve yazılım şirketleri fikri mülkiyet hakkının olmadığı bir dünyada yeni fikirlerin olmayacağını savunmaktadır. Telif hakları ve patentler üzerinde bu anlamda şiddetli bir tartışma sürüp giderken, mucitlerin ve yaratıcıların emeklerinin meyvelerini almaları için bir miktar korumaya ihtiyaç olduğu konusunda genel bir mutabakat bulunmaktadır. Boldrin ve Levin’e göre bilgi özgür olmak istiyor retoriği, kimsenin fikirlerinden kar etmesine izin verilmemesi anlamına gelir. Buna rağmen herkes için emeğin karşılığını almak normalken, mucitlerin ve sanat eserlerinin yaratıcılarının başkalarının yardımıyla yaşamalarını savunan güçlü bir lobi de yoktur. Esasında her iki tarafın fikri mülkiyet kanunlarının yaratıcılığı teşvik etmekle mevcut fikirlerin serbestçe kullanılabilmesi arasında bir denge kurması gerektiği konusunda hemfikir görünmektedir. Çıkan anlaşmazlık ise fikri korumanın sınırlarının nereye çizileceği konusundadır. Boldrin ve Levin’in görüşleri ise arayış bulmanın çok ötesinde daha radikal bir konuma sahiptir. Onlar, fikri mülkiyet yokluğunda yaratıcıların mülkiyet haklarının çok iyi korunabildiğini ve fikri mülkiyetin ne inovasyonu ne de yaratıcılığı artırdığını, sonuç olarak patent ve telif haklarının gereksiz bir bela olduğunu iddia eder. Onlar, fikri mülkiyetin olmadığı bir dünya düşler. Bu dünyada fikri tekel yokluğunda çok sayıda inovasyon olmaktadır ve olacaktır. Fikri mülkiyetin olmadığı bir sanal dünyada da içerikler üreticilerinin izni alınmadan sınırlar olmaksızın rahatça dolaşabilecektir.

Telif haklarının mutlak hâkimiyetini ve internetin, bu bağlamda da yeni ve sosyal medyanın düzenlenmesini eleştirenler, internet ve sosyal medyayı bireyi geliştiren, topluma katan ve demokrasi için vazgeçilmez bir unsur olarak görmektedir. Bu bağlamdaki dayanakları ifade hürriyeti, protesto özgürlüğü ve mahremiyetin korunması gibi temel insan haklarıdır. Sosyal medya günümüzdeki iletişim ve örgütlenme tarzlarını belli ölçülerde değiştirip, dönüştürmüştür. Bu nedenle sosyal medya bu görüş içinde olan kişilere göre önemsenmesi ve önlenmemesi gereken bir mecradır. Onlara göre sosyal medya kullanımı yasadışı bir eylem değildir, aksine iletişim özgürlüğünün bir parçasıdır. Sosyal medya, insanların hak arama çabalarına önemli şekilde destek olmaktadır. Hakaret, nefret söylemi ve şiddete çağrı içermeyen hiçbir sosyal medya paylaşımı, bu görüşü savunanlara göre suç değildir. Onlara göre sosyal medyada paylaşılan içeriği suç haline getirmenin, düzenleme çabalarının ve kullanıcılara yönelik birtakım uygulamaların amacı insanları oto-sansüre zorlamaktır. Sonuç olarak internetle ilgili fikri haklar ve çeşitli düzenlemeler, iletişim, ifade ve internet özgürlüğü çerçevesinde kimi gruplarca eleştirel değerlendirilmektedir. Bu nedenle belirli kısıtlar dışında sosyal medya ortamında paylaşılan içerikler, eleştirel duranlara göre hukuki ve cezai bir sorumluluk taşımamakta ve bu paylaşımından dolayı fikri mülkiyet ya da telif hakkı doğmamaktadır.

Sonuç

Günümüzde yayıncılık, teknik iletişim medyasında yaşanan gelişmeler doğrultusunda büyük bir değişim ve dönüşüm içine girdi. YouTube, Instagram, Facebook, bloglar vb. ortamlar aracılığıyla sıradan insanlar potansiyel birer yayıncıya ve içerik üreticisine dönüştü. Sıradan insanların yanı sıra hâlihazırdaki online gazetelerde bile bir başka gazeteye ait içeriklerin sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Paylaşım kültürünün egemen olduğu günümüzde içeriğin kontrolü ve fikri mülkiyet hakları, çözülmesi gereken bir sorun olarak karşımızda durmaktadır.

Bu çalışma göstermiştir ki fikri mülkiyet meselesi çağdaş bir sorundur ve bu çağdaş sorun hakkında birçok farklı görüş bulunmasına rağmen temel tartışmalar iki bakış açısı altında şekillenmektedir. Dijital dünyada fikri mülkiyeti savunanlar ve ona karşı çıkanlar. Her iki grubun anlaştığı noktalar mevcuttur. Fikri mülkiyetin yenilikleri teşvik ettiği ve eser üreticilerinin emeklerinin karşılığını almaları için bir miktar korumaya ihtiyaç olduğu konusunda genel bir mutabakat söz konusudur. Anlaşamadıkları nokta ise fikri hakların ölçüsünün ne olacağı ve bu sınırlamanın nereye kadar uzanacağıdır.

Türkiye’de hâlihazırda 65 milyon cep telefonu kullanıcısı, 40 milyon da internet kullanıcısı varken, yeni iletişim teknolojilerini çok iyi kullanabilen ve dijital yerli olarak ifade bulan genç kuşaklar yeni medya ortamında dolaşım halindeyken sorulması gereken sorulardan belki de en önemlileri şudur: Üretilen içeriğin üzerindeki dağıtım, paylaşım, çoğaltma gibi haklar sadece üretene mi ait olmalıdır yoksa üretilen içerik, üreticisinden bağımsız olarak paylaşım kültürünün içinde dolaşıma sokulabilir mi? Telif hakları nerede başlamalı ve nerede bitmeli, içeriğin paylaşımı ifade özgürlüğü bağlamında nerede başlamalı ve nereye kadar uzanmalıdır? Bu sorular telif hakları ve ifade özgürlüğü bir arada düşünülerek ve bu kavramların sınırları yeniden çizilerek cevaplanabilir. Bu iki kavram nasıl birlikte korunmalı öncelikle bunun yolları aranmalıdır.

İnternet düzenlenmesi zor bir alandır ve ifade özgürlüğüne değer veren bir ortamda getirilen sınırlamalar bazı kesimler tarafından hoş karşılanmamaktadır. Onlara göre internet ortamı ve özellikle yeni ve sosyal medya yani günümüzdeki yeni elektronik bilgi toplumu özgürlükçülüğü ve yaratıcılığı teşvik eden bir yapıda olmalıdır. Ancak tartışmalar göstermiştir ki gelişme ve yaratıcılık kadar sistemin sürdürülmesi ve hak ihlallerinin yaşanmaması için eser sahiplerinin entelektüel mülkiyetlerinin korunması büyük önem arz etmektedir.

Bilgi toplumunda bilginin üretimi ve yayımı, iletişim teknolojileri aracılığıyla sanayilerle sınırlı bir sürede gerçekleşmekte ve en önemlisi de üretim ile eş zamanlı olarak tüm dünyaya yayılabilmektedir. Bu nedenle fikri haklar bağlamında çeşitli hak ihlallerinin yaşanmaması, suçun önlenmesi ve anayasal hakların korunması adına bu alanda birtakım düzenlemelerin varlığı kaçınılmazdır. Fakat telif hakları, internet, yeni ve sosyal medya başlığı altında yapılan ve yapılacak olan çeşitli düzenlemeler kişilerin ifade özgürlüğünü de ihlal etmemeli, aynı zamanda üreticilerin hakları ile kullanıcıların haklarının dengelenmesi konusunda mutabakata varılmalıdır.

Kaynakça

- Akçay, H. (2011). Kullanımlar ve Doyumlar Yaklaşımı Bağlamında Sosyal Medya Kullanımı: Gümüşhane Üniversitesi Üzerine Bir Araştırma. *Gazi Üniversitesi İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 33, 137-162.
- Aktaş, Z. (2005). Bilgi Toplumu ve Türkiye. Bilal Karabulut (ed). *Küreselleşme Ekseninde Türkiye İçin Stratejik Öngörüler*, Ankara: Barış Kitap.
- Avcı, A. (2013). İnternet Özgürlüğü ve Fikri Haklar. *Yeni Medya Çalışmaları: Kuram, Yöntem, Uygulama ve Siyasa I. Ulusal Kongresi Kitabı İçinde*. Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi İletişim Fakültesi, 2013.
- Avşar, Z. ve Öngören, G. (2010). *Bilişim Hukuku*. İstanbul: Türkiye Bankalar Birliği.
- Başpınar, V. ve Kocabey, D. (2007). *İnternette Fikri Hakların Korunması*. Ankara: Yetkin Yayıncılık.
- Binark, M. (2007). *Yeni Medya Çalışmaları*. Mutlu Binark (der). *Yeni Medya Çalışmaları*. Ankara: Dipnot Yayınları.
- Binark, M. (2007). *Yeni Medya Çalışmalarında Yeni Sorular ve Yöntem Sorunu*. Mutlu Binark (der). *Yeni Medya Çalışmaları*. Ankara: Dipnot Yayınları.
- Boldrın, M. ve Levine, D. K. (2011). *Entelektüel Tekele Karşı. Başak Bingöl (çev)*. İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Boztosun, A. (2007). Fikri Mülkiyet ve Küresel Rekabet. *REF Taslak Makale*, 8, 2-14.
- Çiçek, C. (2005). Küreselleşme Süreci ve Türkiye'ye Etkileri. Bilal Karabulut (ed). *Küreselleşme Ekseninde Türkiye İçin Stratejik Öngörüler*. Ankara: Barış Kitap, 2005.
- Dağtaş, E. ve Derelioğlu, G. (1999). Geleneksel Yayıncılığa Alternatif Bir Medya Modeli Olarak İnternet Yayıncılığının Konumu ve Önemi. *Kültür ve İletişim Dergisi*, 2, 63-100.
- Dedeoğlu, G. (2006). *Bilişim Toplumu ve Etik Sorunlar*. İstanbul: Aktüel Yayınları.
- Dolgun, U. (2008). *Şeffaf Hapishane Gözetim Toplumu: Küreselleşen Dünyada Gözetim, Toplumsal Denetim ve İktidar İlişkileri*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Erdoğan, İ (2013). *Yeni Medya Gazeteciliğinde Etik Bir Paradigma Belirlemenin Kapsamı ve Sınırları*. *Gazi Üniversitesi İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 36, 254-272.
- Gürsakal, N. (2009). *Sosyal Ağ Analizi*. Bursa: Dora Yayıncılık.
- Hazar, M. (2011). *Sosyal Medya Bağımlılığı: Bir Alan Çalışması*. *Gazi Üniversitesi İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 32, 151-174.
- Kaya, M. "Sosyal Medya Paylaşımları Sebebiyle Hukuki Sorumluluğun Esasları", <http://www.ankara.diplo.de/contentblob/4057082/Daten/3714633/mehmetbediikaya.pdf>, (erişim tarihi: 28 Aralık 2016).
- Öz, Y. (2009). *Sosyal Medya: Değişen ve Dönüşen Medya Gerçeği*. *Toplumsal Dönüşüm ve Medya 5. İletişim Öğrenci Kongresi Bildiriler Kitabı İçinde*. Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi.
- Sağsan, M. (2002). *Sanal Âlemde Hak Arayışları: İnternet'te Telif Hakkı Sorununun Boyutlarına Kısa Bir Bakış*. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 2, 117-123.

Arş. Gör. Burak MEDİN

Törenli, N. (2005). Yeni Medya, Yeni İletişim Ortamı. Ankara: Bilim ve Sanat.

Yılmaz, A. (2007). Küreselleşme. Ankara: Minima Yayıncılık.

Yüksel, M. (2001). Küreselleşme Sürecinde Fikri Mülkiyet Hakları. Türkiye Barolar Birliği Dergisi, 2, 557-578.

Yüksel, M. (2008). Fikri Mülkiyet ve İletişim Yazıları. Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Kırkıncı Yıl Kitaplığı.

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLARDA KARŞILAŞTIKLARI PROBLEMLER (MALATYA İL ÖRNEĞİ)

Yrd. Doç. Dr. Özcan PALAVAN¹ & Veysel GÖÇER²

Öz

Bu araştırmanın genel amacı, birleştirilmiş sınıflı okullardaki öğretmenlerin karşılaştıkları problemlerini ortaya koymak ve araştırmanın bulgularına göre problemlerin çözümüne katkı sağlamaktır. Bu araştırma, tarama modelinde olup, betimsel bir nitelik taşımaktadır. Araştırma, Malatya ilinde bulunan 184 birleştirilmiş sınıflı okulda çalışan 201 öğretmenden 146'sına ulaşılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan 146 öğretmenin %76'sı erkek, geriye kalan %24'lük kısmını ise kadın olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin görev sürelerine baktığımızda %76'sının 1-5 yıl, %24'ünün ise 6 yıl ve yukarısı bir zamandır görev yaptıkları görülmektedir. Araştırma verilerinin toplanmasında "Birleştirilmiş sınıflı okulların yönetim problemleri ve çözüm önerileri" ölçeğinden yararlanılmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama alma yoluna gidilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler, yöneticilik görevlerinin olmaması halinde daha başarılı olacaklarını ve idarecilik konusunda lisans eğitimlerinden kaynaklanan eksikliklerinin olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler okulların problemlerini çözmeye ailelerin desteğinin alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenler, okulda çalışan diğer öğretmenler ve köyde bulunan anne-babalarla kurulacak olan iyi bir iletişim de sorunların çözümüne katkı sağlayacağı görüşünü belirtmişlerdir. Öğretmenler denetimler sırasında müfettişlerin tavırlarından dolayı stres yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler denetimlerde müfettişlerin çalışma koşullarını göz önünde bulundurmaları gerektiğini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Okul Yönetimi, Birleştirilmiş Sınıf, Müdür Yetkili Öğretmen, Birleştirilmiş Sınıflı Okul Sorunları

Problems Faced by the Classroom Teachers in Multigrade Classes (A Case in Malatya Province)

Abstract

The overall objective of this research is to reveal the problems faced by teachers in multigrade schools and to contribute to the solution of the problem according to the findings of the research. This research is survey model carries a descriptive nature. The research was done with 146 teachers out of 201 who worked at 184 schools with multi-grade classes in Malatya province. 76 % are male while the remaining 24 % are woman. When considering their tenure, 76 % are 1-5 year, 24 % are 6 year and more. "The management problems and solutions of the multigrade schools" has been used for scale in the collection of research data. SPSS was used to the analysis of the data that collected through the survey. Teachers participating in the survey stated that they will be more successful in the absence of managerial positions and are the lack of undergraduate training in administration. Teachers indicated that the support of parents on solving the problems of schools was necessary. Furthermore, the teachers participated in the survey expressed the view that setting a good communication with the other teachers in the school and the parents in the village would contribute to the solution of the problems. Teachers reported that they had experienced stress because of the attitude of the inspectors during the supervisors. Teachers indicated that the supervisors should take into account the working conditions during the inspections.

Keywords: School Management, Management Problems, Multigrade School, Director Authorized Teacher, and Multigrade School Issues

- 1 Girne Amerikan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü, ozcanpalavan@gau.edu.tr
- 2 Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, veyselgocer@hotmail.com

Giriş

Yirmi birinci yüzyılın başlarından beri, eğitim sistemleri içerisindeki öğrenme, öğretme ve program öğrencilerin yaş özelliklerine göre oluşturulmuş grup esasına dayanmaktadır. Genellikle ideal sınıf gruplarının, yaşlar arası farkı bir yıldan fazla geçmemiş öğrencilerden oluşan sınıflar olduğu görülmüştür. Tekli yaş özelliği sırasına göre oluşturulmuş olan sınıf, öğretmeyi ve öğrenmeyi organize etmenin en ideal yolu olarak değerlendirilmektedir. Bununla birlikte birçok öğrenme ve öğretme düzenlemeleri bu fikirden sapma göstermektedir (Little, 2001:482). Farklı yaşlarda öğrencilerin bir arada öğrenim görmeleri hiç de az rastlanırlar bir olgu değildir. Bu durum birleştirilmiş sınıfları gündeme getirmiştir.

Birleştirilmiş sınıfı, Hargreaves ve diğerleri (2001); “Aynı anda iki veya daha fazla sınıfın bir öğretmenin sorumluluğunda olmasıdır.” şeklinde tanımlarken, Köklü (2000)birden fazla sınıfın bir öğretmen yönetiminde, birlikte çalışma esasına dayalı olarak oluşturulmuş bir sınıf olarak tanımlamaktadır. Binbaşıoğlu (1999) ise birleştirilmiş sınıfı, “iki ya da daha çok sınıfın, bir grup teşkil ederek bir öğretmen yönetiminde birlikte çalışması” biçiminde tanımlamıştır. Araştırmacılar genellikle yönetsel ve ekonomik gereklilikten kaynaklanan birleştirilmiş sınıflar için “multigrade classes” kavramını kullanmaktadırlar (Miller, 1999).

Birleştirilmiş Sınıflara Küresel Bakış

Köksal (2005), Türkiye’de birleştirilmiş sınıf uygulamasının temel nedenleri arasında öğrenci sayısının azlığı ile öğretmen sayısının yetersizliğini göstermiştir. Öğrenci sayısının az olmasında kırsal bölgelerden kentlere artan göçlerin de etkisi olduğu söylenebilir. Eğitim imkânlarının azlığı, ulaşımın zor ve güç olması, sağlık kuruluşlarına uzaklık, işsizlik vs. gibi nedenlerden dolayı göç edilmesi ile köy nüfusları azalmış ve buradaki okullar yavaş yavaş kapanmış veya var olan okullar da birleştirilmiş sınıflı okula dönüşmüşlerdir.

Birleştirilmiş sınıf yalnız ülkemize özgü bir uygulama olmayıp dünyanın birçok ülkesinde de vardır. Amerika Birleşik Devletleri’nde, Kanada’da, Japonya’da ve Avrupa Birliği ülkelerinin hemen hemen hepsinde ve daha birçok ülkede Birleştirilmiş Sınıf uygulaması mevcuttur (Erdem, 2011). Amerika’nın bazı eyaletlerinde birleştirilmiş sınıf uygulaması azımsanamayacak niteliktedir. Özellikle Alabama eyaletinde birleştirilmiş sınıf oranı oldukça yüksektir (ATP, 2015). Dünya genelinde Birleştirilmiş sınıflarda öğretimin sakıncaları ve yararları üzerine araştırmalar yapılmış, bu uygulama kimi yerlerde özellikle tercih edilirken kimi yerlerde ise birleştirilmiş sınıflara farklı seçenekler aranmıştır (Bayar, 2009).

Birleştirilmiş sınıfların dünyadaki sayısal durumu incelendiğinde, uygulamanın oldukça yaygın olduğu görülmektedir. Birleştirilmiş sınıf uygulamaları yalnızca gelişmemiş veyahut gelişmekte olan ülkelere ait bir uygulama olmayıp, gelişmiş ülke-

lerde de eğitimde önemli bir yer tuttuğu anlaşılmaktadır. Yirminci yüzyılda özellikle kırsal bölgelerde yaşayan aileler ve çocuklar açısından pozitif tatmin edici, üretken, yansıtıcı öğrenme deneyimlerine ve sosyal büyümeye yönelik bir uygulama olarak ifade edilebilir. Çünkü birleştirilmiş sınıflı okul uygulaması, kırsal bölge çocuklarının akademik ve vatandaşlık gelişimi, benlik duyguları üzerine büyük bir derinlik sunarak öğretmen, öğrenci ve köy halkı arasında ilişkilerin gelişmesine ve güçlenmesine yardımcı olur (İlter, 2015).

Türkiye’de birleştirilmiş okul, öğretmen ve öğrenci sayıları her geçen yıl düşüş göstermektedir. 10.510 ilkokulda birleştirilmiş sınıflı öğretim yapılmaktadır. Bu sayı 28.177 olan resmi ilkokulun % 37.3’ünü oluşturmaktadır. Birleştirilmiş sınıflı okulların % 92’si köyde, % 4.2’si beldede ve 3.8’i şehir merkezinde bulunmaktadır. 2012-2013 eğitim-öğretim yılında, birleştirilmiş sınıflı okullarda 256.581 öğrenci öğrenim görmekte ve bu sayı resmi ilkokullarda öğrenim gören 5.426.529 öğrencinin % 4.7 ünü oluşturmaktadır. Birleştirilmiş sınıf okutan öğretmen sayısı 6.479 erkek ve 3.610’u kadın olmak üzere toplam 10.089’dur. (MEB, 2013). Finlandiya’da birleştirilmiş sınıfların durumu bölgesel politikalara dayalıdır. Finlandiya’da okulların %33’ü birleştirilmiş sınıflıdır. Okul çağındaki nüfusun %7’si birleştirilmiş sınıflı okullara gitmektedir. İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin %19’u bu tür okullarda görev yapmaktadır. Birçok yerleşim yerinde birleştirilmiş sınıflı okullar o yerin kültürel merkezidir. Bazı Avrupa ülkelerinde olduğu gibi Finlandiya’da da çoğu insan iş ve daha iyi yaşam için bölgelerini terk etmek zorunda kalmaktadır. 1996’dan beri birleştirilmiş sınıflı okulların % 25’i kapanmıştır (Paasimäki, 2003). 2012 bahar döneminde yapılan araştırmaya göre Finlandiya’da 15287 ilkokul sınıfı içerisinde 2510 sınıf birleştirilmiş sınıflı olarak eğitim vermektedir. Yani ilkokulların %16,4’ü birleştirilmiş sınıflı okul olarak faaliyet göstermektedir. (Laitila & Wilén, 2014). Avusturya’da ise 2012-2013 eğitim öğretim yılında 17899 ilkokul sınıfının 2735 tanesi birleştirilmiş sınıflardan oluşmaktadır. Bu okulların genel ilkokullar içindeki oranı ise %15,3’tür (Statistik Austria 2013a, Statistik Austria 2013b). Güney Afrika’da ilkokulların %30’u birleştirilmiş sınıflı okullardan oluşmaktadır. Bu okullarda kaliteli bir eğitim vermek öğretmenler için oldukça zordur (Blase&Cody, 2015). Çağlayan (2012) tarafından sınıf öğretmenlerinin tükenmişlikleri üzerine yapılan çalışmada da öğretmenlerin tükenmişlik ve duyarsızlaşma düzeylerinde farklılık çıkması bu durumu doğrular niteliktedir.

Birleştirilmiş Sınıfların Ortaya Çıkma Nedenleri

Birleştirilmiş sınıflı okulların ortaya çıkış nedenleri şöyle sıralayabiliriz:

- ❖ Öğrenci sayısının azlığı: Gerek nüfusun dağınık yerleşmesinden gerek ise göçler nedeniyle okul çağı çocuk nüfusunun azalması diyebiliriz. Bununla birlikte günümüzde bazı veliler köyde ya da kırsal bölgede verilen eğitimi beğenmediğinden de göç edebilmekte ve bu da sayının azalmasına sebep olabilmektedir. Birleştirilmiş sınıflı okulların oluşmasında belki de en önemli etken budur.

- ❖ Öğretmen sayısının azlığı: Bu durum yeterince öğretmen yetiştirilmemesinden kaynaklanmaktadır. Türkiye için Cumhuriyet'in ilk yıllarında söz konusu olan bu durum, günümüzde birleştirilmiş sınıflı okulların ortaya çıkmasını etkilememektedir.
- ❖ Derslik sayısının azlığı: Bu durum ekonomik sebeplere bağlanabilir. Yeterli sayıda derslik yapabilecek kaynak bulunamamasından, eldeki mevcut dersliklerle eğitim yapılması yoluna gidilir.

Birleştirilmiş Sınıfın Yararları

Birleştirilmiş sınıfla öğretim uygulamasının yararlı şöyle sıralanabilir (Akbaşlı ve Pilten, 1999; Erdem, 2011; Köklü, 2000; Köksal, 2009):

- ❖ Birden fazla sınıfın bir arada bulunması öğrencilerde sevgi, saygı, paylaşma ve yardımlaşma gibi duyguların gelişmesine katkı sağlamaktadır.
- ❖ Farklı yaş grubu, farklı bilgi düzeyi ve farklı yeteneklere sahip çocukların aynı ortamı paylaşması onların sosyalleşmesinde etkili olmaktadır.
- ❖ Birden fazla sınıfa bir öğretmen görevlendirilmesi ülke çapında öğretmen ihtiyacını karşılamada kolaylıklar sağlamaktadır. Eğer birleştirilmiş sınıf uygulaması olmasaydı az sayıda öğrencisi bulunan bu okullara beş öğretmen görevlendirilerek ülke ekonomisine yük getirilmiş olurdu.
- ❖ Üst sınıflar, alt sınıflara anlatım yapılırken geçmiş bilgilerini tekrar etme imkânı bulurlar.
- ❖ Birleştirilmiş sınıflarda öğrenciler zamanlarının büyük bir kısmını kendi kendilerine çalışarak geçirirler. Öğrenciler kendi kendine çalışarak, kendi kendini yönetme, araştırma yapma ve kendi kendine öğrenme gibi önemli becerileri geliştirme imkânına sahip olmaktadır.
- ❖ Farklı sınıf ve düzeydeki öğrencilerin aynı derslikte ders yapıyor olması nedeniyle öğretmen, aynı düzeydeki öğrencilerin sınıflarına bakmaksızın aynı etkinlikleri çok kolay yaptırabilir. Ayrıca, öğretmen açısından bu durumda seviye grupları yapmak kolaylaşmaktadır.
- ❖ Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okulları, "Taşınabilir Sistem Uygulaması" ve "Yatılı İlköğretim Bölge Okulları"nın bazı olumsuzlukları nedeniyle, bu okullara alternatif durumundadır.
- ❖ Madde ve insan kaynaklarının etkili ve verimli bir biçimde kullanıldığı birleştirilmiş sınıflarda yukarıda sayılan yararlarının gerçekleşmesi, nitelikli öğretmenlerle, yöneticilerle ve denetçilerle; ayrıca uygun bir çevreye ve iyi hazırlanmış bir müfredat programı ile mümkündür.

Birleştirilmiş Sınıfın Sınırlılıkları

Birleştirilmiş sınıf uygulamasının sakıncalarını ise şu şekilde sıralayabiliriz (Özben, 1997; Akbaşlı ve Pilten 1999; Köklü, 2000; Öztürk 2005; Dursun 2006;):

- ❖ Öğretmenin görev ve sorumlulukları artmaktadır. Birden fazla sınıfı bir arada okutan öğretmen, eğer tek öğretmenli bir okulda çalışıyorsa aynı zamanda da müdür yetkili olduğundan yöneticilik görevini de yapmaktadır.
- ❖ Öğretmen gün içerisinde derslerini ödevli ve öğretmenli olarak işlediğinden derse hazırlık için harcadığı zaman ve enerji artmaktadır. Özellikle ödevli ders saatlerinde, öğrencileri kendi kendilerine çalışmaya yönlendirmek ve bunu etkili biçimde gerçekleştirmek için yapılacak hazırlık çok zaman almaktadır.
- ❖ Birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenlerin genelde tecrübesiz olmaları, hedeflere ulaşmada problemler yaratabilir.
- ❖ Köy ortamında büyümeyen ve hizmet öncesi eğitimde köy ve birleştirilmiş sınıflar gerçeğini öğrenmeden yetişerek köylere giden öğretmenlerin, köylere uyumu bir sorun olduğu gibi buldukları yerden ayrılma beklentisi içerisinde olduklarından kendilerini görevlerine tam olarak verememekte-dirler.
- ❖ Birden fazla sınıfın bir arada olması sınıf yönetimi sorunlarını beraberinde getirmektedir.
- ❖ Öğretmenli derslerde bir grupla ders işlerken, diğer ödevli grup tarafından dersin bölünmesi.

Birleştirilmiş sınıflarda farklı gelişim özelliklerine sahip çocuklar aynı ortamda eğitim gördüklerinden dolayı, 4 sınıfın bir arada okutulduğu bir sınıf düşünüldüğünde, 6 ile 10 yaşındaki çocuklar aynı ortamda ders işledikleri görülecektir. Öğretmen açısından düşünüldüğünde birden fazla sınıfa birden çok programı uygulama ortamı mevcut olduğundan bağımsız sınıf okutan bir öğretmenle aynı sürede öğretim programını bitirme şansı mümkün görünmemektedir. Dolayısıyla öğretim programının öngördüğü davranış değişikliklerinin oluşturulması zorlaşabilecektir. Bu sınıflar için farklı bir programın geliştirilip uygulanması gerekirken ülke genelinde yaygın olan birleştirilmiş sınıfların pek de dikkate alınmadığı söylenebilir (Gelebek, 2011).

Eğitim Hakkı Açısından Birleştirilmiş Sınıf

Bireyin en temel haklarından olan eğitim hakkının tüm ülke genelinde her birey tarafından eşit olarak alınması gerekir. Ama birleştirilmiş sınıflarda eğitim gören birey bağımsız sınıfta eğitim gören bir birey ile aynı şartlara sahip olmadığı görülmektedir. Şahin (2003) ve Çınar (2004) 'ın çalışmalarına baktığımızda öğretmenler birleştirilmiş sınıfların olumsuz koşullarından etkilenmekte ve motivasyonları düş-

mektedir. Birleştirilmiş sınıflarda okuyan öğrenciler, bilgiye ulaşma kolaylığı bakımından şehir merkezlerinde okuyan öğrencilere göre şanssız bir durumdadır. Birleştirilmiş sınıflarda okuyan öğrencilerle Kılınç (2005) tarafından Türkçe Matematik, Palavan (2007) tarafından Sosyal Bilgiler dersleri bazında yapılan çalışmalarda başarı durumları bağımsız sınıflarda okuyan göre düşüktür ve aralarında anlamlı farklar bulunmaktadır. Buradan hareketle şehirlerdeki müstakil sınıflara göre hazırlanan programın; birleştirilmiş sınıflı köy ilköğretim okullarının yeterliliklerini dikkate almadığını, köy şartlarında eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürmeye çalışan öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap veremeyeceğini söyleyebiliriz. 2005 program değişikliğinde de birleştirilmiş sınıflar için yeni bir yol ya da yöntem önerilmemiş, birleştirilmiş ve bağımsız sınıfı ayırımı dikkate alınmamıştır. Özellikle birleştirilmiş sınıflı köy okullarımızın alt yapı ve teknolojik donanımlarının yetersiz olduğunu belirten araştırmalar bulunmaktadır (Şahin 2003; Çınar, 2004; Akpınar, Turan ve Gözler, 2006, Dalka, 2006). Hazırlanacak olan eğitim programlarının ülkemizin ekonomik ve sosyal koşullarının göz önünde bulundurularak hazırlanması uygun bir yol olacaktır. Çünkü bir okulun sahip olduğu, araç- gereçler, alt yapısı ve fiziki özellikleri öğretim programının uygulamadaki başarısını arttırdığını yapılan araştırmalardan anlayabilmekteyiz (Sınmaz, 2009).

Bu araştırmada birleştirilmiş sınıflarda mevcut sıkıntılar çerçevesinde görev yapan öğretmenlerin ne tür problemlerle karşılaştığı belirlenmeye çalışılmış ve elde edilen bulguların program yapanlara, uygulayanlara yol gösterici olacağı düşünülmüştür.

Araştırmanın Önemi

Birleştirilmiş sınıflarda öğretim, Türk Eğitim Sistemi'nde eskiden beri uygulanmaktadır. Cumhuriyetin ilk yıllarında öğrenci sayısının azlığı, öğretmen sayısının azlığı ve derslik sayısının yetersizliği birleştirilmiş sınıf uygulamasını zorunlu kılan nedenlerdi. Bugün ise “öğrenci sayısı azlığı” birleştirilmiş sınıfla öğretimin en önemli nedenidir (Erdem, 2011). Birleştirilmiş Sınıflar kavramı, eğitimcilere özellikle öğretmenlere hep olumsuzluk çağırıştır. Türkiye’de eğitimin sorunları tartışılırken, birleştirilmiş sınıf konusu her zaman ifade edilmiştir. Bu okullara alternatif çözümler aramak yerine, daha etkili ve verimli duruma getirmenin yollarını tartışmanın yararlı olacağı düşünülmektedir. Birleştirilmiş sınıflar yerine YİBO, PİO, taşımali eğitim gibi değişik uygulamalar denendi ancak istenilen faydalı sağlanamamış ve YİBO’ların öğrencilerinin algılarına göre öğrenciler üzerinde olumsuz etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Yılmaz, 2012; Gökçer, 2011). Yapılan bu çalışma ile birleştirilmiş sınıf uygulamasına alternatif yeni bir model aramak yerine; birleştirilmiş sınıflar konusunda karşılaşılan problemler ortaya çıkartılmış, mevcut sistemin eksiklerini belirlenerek alan yazına katkı sağlayacaktır. Bu sayede birleştirilmiş sınıf uygulamasını iyileştirici ve ülke için hem ekonomi hem de eğitim anlamında kazanç sağlayacak bir yola çıkılmasına imkan sunulmuştur.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Birleştirilmiş Sınıflı Okullardaki Öğretmenlerin karşılaştıkları problemleri ortaya koymak ve araştırmanın bulgularına ve öğretmenlerin görüşlerine göre problemlerin çözümüne katkı sağlamaktır. Bu amaçla şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Birleştirilmiş Sınıflı Okullarda çalışan öğretmenlere göre Birleştirilmiş Sınıflarda Öğrenci hizmetleri boyutunda Karşılaşılan Problemler Nelerdir?”
2. Birleştirilmiş Sınıflı Okullarda Çalışan Öğretmenlere Göre Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim Hizmetleri Boyutunda Karşılaşılan Problemler Nelerdir?
3. “Birleştirilmiş Sınıflı Okullarda Çalışan Öğretmenlere Göre Birleştirilmiş Sınıflarda Okul-Çevre İlişkileri Boyutunda Karşılaşılan Problemler Nelerdir?”
4. “Birleştirilmiş Sınıflı Okullarda Çalışan Öğretmenlere Göre Birleştirilmiş Sınıflarda Milli eğitim Mevzuatı Boyutunda Karşılaşılan Problemler Nelerdir?”
5. “Birleştirilmiş Sınıflı Okullarda Çalışan Öğretmenlere Göre Birleştirilmiş Sınıflarda Okulun Fiziki Mekanının Yönetimi Boyutunda Karşılaşılan Problemler Nelerdir?”
6. “Birleştirilmiş Sınıflı Okullarda Çalışan Öğretmenlere Göre Birleştirilmiş Sınıflarda Eğitim Denetimi Boyutunda Karşılaşılan Problemler Nelerdir?”
7. “Birleştirilmiş Sınıflı Okullarda Çalışan Öğretmenlere Göre Birleştirilmiş Sınıflarda Karşılaşılan Problemlere Yönelik Çözüm Önerileri Nelerdir?”

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, tarama modelinde olup, betimsel bir nitelik taşımaktadır. Betimselyöntem, bir örneklem ya da uygun durumlarda evreninüzzerinden gözlem yoluyla elde edilen verilerin kullanılmasıyla bireylerin ya da objelerin özelliklerini betimlemeyi amaçlayan süreçtir (Büyüköztürk,2002).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Malatya ili genelinde 186 birleştirilmiş sınıflı ilkokulda görev yapan 201 öğretmen oluşturmaktadır.Araştırmada evrenin tamamına ulaşmaya çalışılmış olup, örneklem alma yoluna gidilmemiştir. 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Malatya ili genelinde 13 ilçede bulunan toplam 186 birleştirilmiş sınıflı ilkokulda görev yapan toplam 201 öğretmene ulaşılmaya çalışılmıştır. Toplam 201

öğretmenlerden 155'ine ulaşmıştır. Gelen ölçek formlarından 146 tanesi çalışma için değerlendirmeye alınmıştır. Bu değer araştırma evrenin %73'üne ulaşıldığını göstermektedir. Araştırmaya katılan 146 öğretmenin %76'sı erkek, geriye kalan %24'lük kısmını ise kadın olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin görev sürelerine baktığımızda %76'sının 1-5 yıl, %24'ünün ise 6 yıl ve yukarısı bir zamandır görev yaptıkları görülmektedir. Öğretmenlerin okullarındaki öğretmen sayısına bakıldığında tek öğretmenli tek öğretmenli okulların genel dağılım içindeki oranının %72,6 (106 okul), iki öğretmenli okulların oranının %26,7 (39 okul), üç öğretmenli okulların oranının %0,7 (1 okul) olduğu görülmektedir.

Aşağıdaki tabloda Malatya'daki okulların durumu gösterilmiştir.

Tablo 1

Birleştirilmiş Sınıf İstatistikleri (2013-2014)

İlçeler	Toplam Okul Sayısı	Bir. sınıflı okul sayısı	Bir.sınıf.okul. toplam ilkök oranı	Toplam Öğrenci Sayısı	Bir. Sınıf. Öğr. Sayı	Yüzde
Akçadağ	31	18	58	1509	241	16
Arapgir	10	8	80	511	104	20
Arguvan	5	00	00	350	00	00
Battalgazi	95	29	31	25290	540	2
Darende	30	16	53	1993	383	19
Doğanşehir	35	20	57	2720	428	16
Doğanyol	7	4	57	363	62	17
Hekimhan	17	9	53	879	123	14
Kale	10	6	60	354	44	12
Kuluncak	10	5	50	480	86	18
Pütürge	51	41	80	1222	570	47
Yazıhan	22	12	55	901	200	22
Yeşilyurt	95	18	19	19003	392	2
TOPLAM	418	186	44	55575	3173	6

Kaynak: Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Tablo 1’de Malatya ilindeki okullarda toplam 55.575 öğrenci öğrenim görürken bunların %6’sı yani 3.173’ü birleştirilmiş sınıflı okulda öğrenim gördüğü anlaşılmaktadır. İlde en fazla birleştirilmiş uygulamasının Pütürge ve Arapgir ilçelerinde yapılmasında iki bölgenin dağlık ve dağınık bir yerleşime sahip olmasının ve dışarıya göç vermesinin etkisinin olduğu söylenebilir.

Veri Toplama Aracı

Veri toplamak için Gözler (2009) tarafından geliştirilen, 54 maddeden oluşan ölçek yer almaktadır. Ölçeğin 1-8 arası soruları “öğrenci hizmeti boyutu”, 9-19 arası soruları “öğretim hizmeti boyutu”, 20-25 arası sorular “okul-çevre ilişkisi boyutu”, 26-34 arası sorular “milli eğitim mevzuatı boyutu”, 35-46 arası sorular “okulun fiziki mekanının yönetimi boyutu”, 47-54 arası sorular “eğitim denetimi boyutu” ile ilgilidir. Bu boyutlarda çözüm önerisi niteliğinde olan 13-21-23-24-25-43-51. maddeler ayrı bir tablo yapılarak çözüm önerileri şeklinde ele alınmıştır. Bu ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Gözler (2009) tarafından yapılmıştır. Gözler tarafından yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda; faktör yükü 0.35 ve üzeri olan maddeler işleme alınmış ve toplam 54 madde işler durumda gözükmiştir. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı, Cronbach Alpha “.862” olarak bulunmuştur. Bu araştırmada ise ölçeğinin Cronbach Alpha değeri “.793” olarak bulunmuştur. Bu değer $0,60 \leq \alpha < 0,80$ aralığında olduğundan kullanılan ölçeğin oldukça güvenilir bir düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Birleştirilmiş sınıflı okulların yönetim problemlerine ilişkin görüş maddelerinin analizinde ise, Likert tipi ölçek kullanıldığından dolayı genel aritmetik ortalama alma tekniği kullanılmıştır. Araştırmada uygulanan Likert tipi ölçek, beşli derecelendirme şeklinde hazırlanmıştır. Beşli derecelendirme ölçeği, eşit ortalamalar esas alınarak;

Hiç Katılmıyorum: 1,00 - 1,80

Katılmıyorum: 1,81 - 2,60

Kısmen Katılıyorum: 2,61 - 3,40

Katılıyorum: 3,41 - 4,20

Tamamen Katılıyorum: 4,21 - 5,00 şeklinde puanlandırılmıştır (Aydemir, Borkurt, Şekerci, 2015).

Bulgular

“Birleştirilmiş Sınıflı Okullarda Çalışan Öğretmenlere Göre Birleştirilmiş Sınıflarda Öğrenci Hizmetleri Boyutunda Karşılaşılan Problemler Nelerdir?” alt problemine ilişkin bulgular aşağıdaki tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Öğrenci Hizmetleri Boyutuna Yönelik Tanımlayıcı İstatistikler

No	Öğrenci Hizmetleri Boyutu	\bar{X}	SS
1	Öğrenci dosyalarını hazırlamakta zorlanıyorum.	2,23	1,204
2	Öğrencileri kayıt yaparken, kayıt silerken, nakil işlemleri gibi işler yaparken zorlanmıyorum.	4,23	0,877
3	Öğrencilerin sene boyunca öğretim hizmetlerine katılmalarını sağlamakta başarılıyım.	4,14	0,966
4	Öğrencilerin tarım ve hayvancılık işlerinde çalışması devamsızlıklarına neden olmaktadır.	3,60	1,067
5	Birleştirilmiş sınıflı okullarda kız çocuklarının devamı konusunda problemler yaşanmaktadır.	2,79	1,355
6	Öğrencilerin devam durumlarının düşük olması eğitim-öğretim faaliyetlerinin hedefine ulaşmasını zorlaştırmaktadır.	3,21	1,350
7	Kız çocuklarının okula gitmesi için ailelerin eğitimden geçmesi gerekmektedir.	4,51	0,745
8	Öğrencilerin devamsızlık problemlerini çözmek için ailelerle çok iyi bir iletişim kurmamız gerekir.	4,47	1,134

Tablo-2'e bakıldığında en düşük ortalama sırasıyla 1 ve 5. maddelerde görülmektedir. "Öğrenci dosyalarını hazırlamakta zorlanıyorum" maddesine öğretmenler "katılmıyorum" düzeyinde görüş bildirmişlerdir ($\bar{X} = 2.23$). Bu durum birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenlerin öğrenci dosyası hazırlamakta zorlandıklarını göstermektedir. "Birleştirilmiş sınıflı okullarda kız çocuklarının devamı konusunda problemler yaşanmaktadır" görüşüne öğretmenler "Kısmen katılıyorum" düzeyinde görüş bildirmişlerdir ($\bar{X} = 2.79$). Genel olarak kırsal bölgelerde yer alan birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda, Mayıs ve Haziran dönemlerinde başlayan bağ ve bahçe işlerinden dolayı kısmen de olsa devamsızlıklar yaşanmaktadır.

Tablo-2'ye bakıldığında en yüksek ortalama sırasıyla 7 ve 8. maddelerde görülmektedir. "Kız çocuklarının okula gitmesi için ailelerin eğitimden geçmesi gerekmektedir" maddesine öğretmenler "Tamamen Katılıyorum" düzeyinde görüş bildirmişlerdir ($\bar{X} = 4.51$). "Öğrencilerin devamsızlık problemlerini çözmek için ailelerle çok iyi bir iletişim kurmamız gerekir" maddesine öğretmenler "Tamamen Katılıyorum" düzeyinde görüş bildirmişlerdir ($\bar{X} = 4.47$). Çalışmaya katılan öğretmenler, öğrencilerin gerek cinsiyetlerinden kaynaklanan farklılıklarından dolayı gerek

yukarıdaki maddelerde belirtildiği gibi köy işlerinde kullanılmalarından kaynaklanan nedenlerden dolayı devamsızlık problemini çözmek için anne-babalarla iyi bir iletişim kurmalarının bu problemi azaltabileceği yönünde görüş bildirmişlerdir.

“Birleştirilmiş Sınıflı Okullarda Çalışan Öğretmenlere Göre Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim Hizmetleri Boyutunda Karşılaşılan Problemler Nelerdir?” alt problemine ilişkin bulgular aşağıdaki tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3

Öğretim Hizmetleri Boyutuna Yönelik Tanımlayıcı İstatistikler

No	Öğretim Hizmetleri Boyutu	\bar{X}	SS
9	Üniversitelerde lisans derslerinde okul yönetimiyle ilgili dersler yer almalıdır.	4,88	0,330
10	Benim için önemli olan öğretimdir, o yüzden yöneticilik ve idari işler beni ilgilendirmiyor.	2,02	0,867
11	Meslekteki deneyimsizliğim yöneticilik vazifemi zorlaştırıyor.	1,88	0,946
12	Diğer öğretmenlerin planlama ve Öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme gibi çalışmalarına yardımcı olurum.	3,37	1,467
14	Çevremdeki civar okullara nazaran okulumda eğitim öğretim faaliyetleri daha başarılı olmaktadır.	3,61	0,957
15	Yöneticilik görevim olmasa öğretmenlikte daha başarılı olurum.	4,26	1,360
16	Birleştirilmiş sınıf öğretmeni olarak hazırlanan günlük planlardaki hedef-davranışlar yeterli düzeyde kazandırılmaktadır.	3,38	0,962
17	İlköğretim programında belirlenen ilköğretim amaçları birleştirilmiş sınıflı okullarda gerçekleştirilmektedir.	2,67	0,955
18	İlköğretim programında belirtilen metot ve teknikler birleştirilmiş sınıflarda uygulanabilmektedir.	2,63	1,004
19	Birleştirilmiş sınıflı okullarda derslerin daha verimli olması için ders içeriklerinin müstakil sınıflardan bağımsız olması gerekmektedir.	4,06	0,896

Tablo-3’e bakıldığında en düşük ortalama sırasıyla 11 ve 10. maddelerde görülmektedir. “Meslekteki deneyimsizliğim yöneticilik vazifemi zorlaştırıyor” maddesine öğretmenler “Katılmıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir ($\bar{X} = 1.88$). Öğretmenler verdikleri cevaplarla yöneticiliğin deneyim değil bilgi isteyen bir meslek olduğunu

savunmuşlardır. “Benim için önemli olan öğretimdir, o yüzden yöneticilik ve idari işler beni ilgilendirmiyor” maddesine öğretmenler “Katılmıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir ($\bar{X} = 2.02$). Öğretmenlerin öncelikli görevi eğitim ve öğretim ile ilgili iş ve işlemlerdir. Fakat birleştirilmiş sınıflı okulların büyük çoğunluğunun tek öğretmenli olması, bu okullarda çalışan öğretmenlerin idari işlerle ilgilenmek zorunda kalması demektir. Öğretmenler verdikleri cevaplar ile eğitim-öğretimin yanında yöneticilik görevlerini de ihmal etmemeleri gerektiğinin farkında olduklarını belirtmişlerdir.

Tablo-3’e bakıldığında en yüksek ortalama sırasıyla 9. ve 15. maddelerde görülmektedir. “Üniversitelerde lisans derslerinde okul yönetimiyle ilgili dersler yer almalıdır” maddesine öğretmenler “Tamamen katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir ($\bar{X} = 4.88$). “Yöneticilik görevim olmasa öğretmenlikte daha başarılı olurum” maddesine öğretmenler “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir ($\bar{X} = 4.26$). Öğretmenler yöneticilik görevlerinin verdiği sorumluluklar olmazsa, öğretmenlik vazifelerini icra etmede daha başarılı olacaklarını ifade etmişlerdir

“Birleştirilmiş Sınıflı Okullarda Çalışan Öğretmenlere Göre Birleştirilmiş Sınıflarda Okul-Çevre İlişkileri Boyutunda Karşılaşılan Problemler Nelerdir?” alt problemine ilişkin bulgular aşağıdaki tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Okul-Çevre İlişkileri Boyutuna Yönelik Tanımlayıcı İstatistikler

No	Okul-Çevre İlişkileri Boyutu	\bar{X}	SS
20	Merkezden uzakta kalmamız okulun problemlerini çözmekte bir engel oluyor.	3,14	1,383
22	Diğer öğretmen arkadaşlar okulun problemlerini çözmemde bana yardımcı olurlar.	4,04	0,586

Tablo-4’e bakıldığında “Merkezden uzakta kalmamız okulun problemlerini çözmekte bir engel oluyor” maddesine öğretmenler “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir ($\bar{X} = 3.14$). Okulun ilçe veya il merkezinden uzak olması, çalışmaya katılan öğretmenler tarafından kısmen de olsa bir sorun olarak kabul edilmektedir.

“Birleştirilmiş Sınıflı Okullarda Çalışan Öğretmenlere Göre Birleştirilmiş Sınıflarda Millî eğitim Mevzuatı Boyutunda Karşılaşılan Problemler Nelerdir?” alt problemine ilişkin bulgular aşağıdaki tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Milli Eğitim Mevzuatı Boyutuna Yönelik Tanımlayıcı İstatistikler

No	Milli Eğitim Mevzuatı Boyutu	\bar{X}	SS
26	Resmi yazışmalar konusunda ilk zamanlarda zorlandım.	3,48	0,807
27	Lisans eğitimindeki dersler yöneticilik görevime katkı sağlamamaktadır.	4,16	1,114
28	Hizmet içi eğitim kurslarında bizlere idari bilgiler verilmiyor.	3,65	1,074
29	Okullarımızda internet olması resmi yazışmalarımızı kolaylaştırmaktadır.	4,90	0,295
30	Görev yaptığım okulda okul-aile işbirliği yeterli düzeyde gerçekleştirilmektedir.	3,81	1,381
31	Okulum ile Milli Eğitim arasındaki yazışmalarda kendimi yeterli görmekteyim.	4,23	0,761
32	Lisans eğitimimde Birleştirilmiş sınıflarla ilgili yeterince uygulama ve gözlem çalışmalarında bulundum.	2,31	1,604
33	Müfettişler müdür yetkili öğretmenlere resmi yazışmalar hakkında ek bilgi verirlerse işlerimiz daha da kolaylaşır.	3,88	0,993
34	Birleştirilmiş sınıflı okulların yönetimi konusunda müdür yetkili öğretmenlere yardımcı el kitabı verilebilir.	4,07	1,342

Tablo-5'e bakıldığında en düşük ortalama sırasıyla 32 ve 26. maddelerde görülmektedir. "Lisans eğitimimde birleştirilmiş sınıflarla ilgili yeterince uygulama ve gözlem çalışmalarında bulundum" maddesine öğretmenler, "Katılmıyorum" düzeyinde görüş bildirmişlerdir ($\bar{X} = 2.31$). Öğretmenler birleştirilmiş sınıflar hakkında yeterli eğitimi almadıklarını belirtmişlerdir. "Resmi yazışmalar konusunda ilk zamanlarda zorlandım." maddesine öğretmenler "Katılıyorum" düzeyinde görüş bildirmişlerdir ($\bar{X} = 3.48$). Genellikle sınıf öğretmenleri için ilk görev yeri olan birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda öğretmenler resmi yazışmalar konusunda ilk zamanlarda bilgi eksikliğinden dolayı zorlandıklarını belirtmişlerdir. Müdür yetkili öğretmenler, lisans eğitimlerinde almış oldukları derslerde okul yönetimi, mevzuatlar ve resmi yazışmalar konusunda eksiklik yaşadıklarını ortaya koymaktadır.

Tablo-5'e bakıldığında en yüksek ortalama sırasıyla 29 ve 31. maddelerde görülmektedir. "Okullarımızda internet olması resmi yazışmalarımızı kolaylaştırmaktadır" maddesine öğretmenler "Tamamen Katılıyorum" düzeyinde görüş bildirmişlerdir

($\bar{X}=4.90$). Okulda internet bulunması resmi yazışmaların okullara okullardan da milli eğitim müdürlüklerine ulaşmasını kolaylaştırmaktadır. Bilgisayar ve internet idari işlerin yapılmasında kolaylık sağladığından öğretmenler bu maddeye yüksek oranda katılım göstermişlerdir. “Okulum ile milli eğitim arasındaki yazışmalar da kendimi yeterli görmekteyim” maddesine öğretmenler “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir ($\bar{X}=4.23$). Öğretmenler göreve başladıkları ilk zamanlarda resmi yazışmalar konusunda zorlansalar da mesleklerinin ilerleyen yıllarında kendilerini yeterli gördüklerini belirtmişlerdir.

“Birleştirilmiş Sınıflı Okullarda Çalışan Öğretmenlere Göre Birleştirilmiş Sınıflarda Okulun Fiziki Mekânının Yönetimi Boyutunda Karşılaşılan Problemler Nelerdir?” alt problemine ilişkin bulgular aşağıdaki tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Okulun Fiziki Mekânının Yönetimi Boyutuna Yönelik Tanımlayıcı İstatistikler

No	Okulun Fiziki Mekânının Yönetimi Boyutu	\bar{X}	SS
35	Görev yaptığım birleştirilmiş sınıflı okul donanım (sıra, masa, yazı tahtası v.b) yönünden yeterlidir.	3,06	1,288
36	Okulun fiziksel ihtiyaçlarının karşılamak için kaynak bulmakta zorlanıyorum.	3,64	0,794
37	Okulun kendine ait bütçesinin olmaması fiziksel eksikleri gidermeme engel olmaktadır.	4,32	0,838
38	Okulun temizliği için diğer öğretmenlerin de dikkatli olmasını sağlarım.	3,99	1,295
39	Okulumda gerçekleşen fiziksel bir problemi çözmede kendime güvenmekteyim.	4,39	0,658
40	Wc, lavabo ve su problemleri okulun en önemli fiziksel problemidir.	4,16	0,861
41	Okulumuzda derslik sayısı yeterlidir.	3,54	1,103
42	Okulumuzda fiziki yapı eğitim-öğretim açısından yeterlidir.	3,66	0,898
44	Okulun lojmanı genel olarak olumsuz koşullardadır.	3,26	1,549
45	Okulun yalıtım ve ısı gibi problemleri kışın eğitim öğretimi olumsuz etkilemektedir.	3,95	1,447
46	Okulun kendine ait bütçesi olursa kendi ihtiyaçlarını (bardana, pencere-cam, lavabo vs) daha kolay giderir.	4,39	0,755

Sınıf Öğretmenlerinin Birleştirilmiş Sınıflarda Karşılaştıkları Problemler (Malatya İl Örneği)

Tablo-6'ya bakıldığında en düşük ortalama sırasıyla 35 ve 44. maddelerde görülmektedir. "Görev yaptığım birleştirilmiş sınıflı okul donanım (sıra, masa, yazı tahtası v.b) yönünden yeterlidir" görüşüne öğretmenler "Kısmen Katılıyorum" düzeyinde görüş bildirmişlerdir ($\bar{X} = 3.06$). Öğretmenler, okullarındaki fiziki donanımı yeterli düzeyde görmediklerini belirtmişlerdir. Son yıllarda merkezi bütçeden eğitime ayrılan payın artırılmasına rağmen bunun köy okullarına yansımaları sınırlı olmuştur "Okulun lojmanı genel olarak olumsuz koşullardadır" maddesine öğretmenler "Kısmen Katılıyorum" düzeyinde görüş bildirmişlerdir ($\bar{X} = 3.26$). Okul lojmanları genellikle bakımsız olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo-6'ya bakıldığında en yüksek ortalama sırasıyla 39 ve 46. maddelerde görülmektedir. "Okulumda gerçekleşen fiziksel bir problemi çözmede kendime güvenmekteyim" maddesine öğretmenler "tamamen katılıyorum" düzeyinde görüş bildirmişlerdir ($\bar{X} = 4.39$). Öğretmenler, okullardaki fiziksel problemleri çözmede kendilerine güvendiklerini belirtmişlerdir. "Okulun kendine ait bütçesi olursa kendi ihtiyaçlarını (badana, pencere-cam, lavabo vs) daha kolay giderir" maddesine tamamen katılıyorum ($\bar{X} = 4,39$) düzeyinde görüş bildirmişlerdir.

"Birleştirilmiş Sınıflı Okullarda Çalışan Öğretmenlere Göre Birleştirilmiş Sınıflarda Eğitim Denetimi Boyutunda Karşılaşılan Problemler Nelerdir?" alt problemine ilişkin bulgular aşağıdaki tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Eğitim Denetimi Boyutuna Yönelik Tanımlayıcı İstatistikler

No	Eğitim Denetimi Boyutu	\bar{X}	SS
47	Müfettişlerin tavırları görevimi yapmamda beni strese sokuyor.	3,78	1,412
48	Birleştirilmiş sınıflı okulların göz önünden uzak olması öğretmenlerin performanslarına olumsuz etki etmektedir.	3,64	1,076
49	Birleştirilmiş sınıfın zorlukları eğitim denetiminde dikkate alınmıyor.	4,09	0,996
50	Teftişlerin senenin sadece belli zamanlarında olması denetimlerin amacına ulaşmamasına neden oluyor.	3,41	0,936
52	Müfettişler denetim yaparken Birleştirilmiş Sınıflı okulların çalışma koşullarına göre daha esnek davranmalıdır.	4,23	0,695
53	Müfettişler denetimlerini yaparken müdür yetkili öğretmenlere idari görevler hakkında da ek bilgi vermelidir.	4,25	0,690
54	Birleştirilmiş Sınıflı Okullara müfettişler daha sık aralıklarla Rehberlik yapmalıdır.	3,97	0,684

Tablo-7'ye bakıldığında en düşük ortalama sırasıyla 50 ve 48. maddelerde görülmektedir. “Teftişlerin senenin sadece belli zamanlarında olması denetimlerin amacına ulaşmamasına neden oluyor” maddesine öğretmenler “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir ($\bar{X} = 3.41$). Müfettişler denetimlerinin dönemin başlarında rehberlik adı altında, dönem sonlarına doğru ise teftiş adı altında yapmaktadır. Teftişlerin kısa ve özensiz yapılmasından dolayı denetimlerin amacına ulaşmadığını öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplardan anlamaktayız. “Birleştirilmiş sınıflı okulların göz önünden uzak olması öğretmenlerin performanslarına olumsuz etki etmektedir” maddesine öğretmenler “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir ($\bar{X} = 3.64$). Birleştirilmiş sınıflı okulların genellikle il ve ilçe merkezlerinden uzak olması, okullarda yaşanan sıkıntılarının geç çözülmesine veya çözülmemesine sebep olmaktadır. Bu da öğretmenlerin performanslarına olumsuz etki etmektedir.

Tablo-7'ye bakıldığında en yüksek ortalama sırasıyla 53 ve 52. maddelerde görülmektedir. “Müfettişler denetimlerini yaparken müdür yetkili öğretmenleri idari görevler hakkında da ek bilgi vermelidir” maddesine öğretmenler “tamamen katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir ($\bar{X} = 4.25$). Öğretmenler müfettişlerin yapacağı denetimlerde kendilerine idari görevler konusunda ek bilgi vermelerini istemektedirler. Bu bilgilendirmelere ihtiyaç duymaktadırlar. “Müfettişler denetim yaparken birleştirilmiş sınıflı okulların çalışma koşullarına göre daha esnek davranmalıdır” maddesine öğretmenler “Tamamen katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir ($\bar{X} = 4.23$). Birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenlerin çalışma koşulları müstakil sınıflarda görev yapan öğretmenlerle aynı değildir. Bu sebepten öğretmenlerin etkili bir biçimde eğiticilik ve yöneticilik görevlerini yerine getirememektedir. Müfettişlerin teftiş yaparken birleştirilmiş sınıflı okulların koşullarını göz önünde bulundurarak teftiş yapmaları gerektiğini öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplardan anlıyoruz.

“Birleştirilmiş Sınıflı Okullarda Çalışan Öğretmenlere Göre Birleştirilmiş Sınıflarda Karşılaşılan Problemlere Yönelik Çözüm Önerileri Nelerdir?” alt problemine ilişkin bulgular aşağıdaki tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Çözüm Önerileri Yönelik Tanımlayıcı İstatistikler

13	Daha etkili öğretim faaliyetleri için yanımda bulunan öğretmenlerle görüş alışverişinde bulunurum.	3,97	0,954
21	Okulun problemlerini çözmede ailelerin desteğini de almaya çalışırım.	4,54	0,540
23	Okulda oluşan herhangi bir problemleri, eğer kendim çözemezsem Milli Eğitim Müdürlüğüne haber veririm.	4,47	0,706
24	Okulun problemlerini çözerken yönetici olarak bireysel girişkenliğimi kullanmam gerekir.	4,44	0,498
25	Müdür yetkili öğretmenler olarak, okul ile aileleri bir araya getirebilmek için iyi bir iletişim kurmamız gerekir.	4,81	0,395
43	Okul binasının onarımında öğrenci velilerinden yardım isterim.	4,45	0,526
51	Birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenlerin hizmet içi eğitim kurslarının ayrı yapılması gerekir.	3,95	0,657

Tablo-8'e bakıldığında en yüksek ortalama sırasıyla 25. ve 21. maddelerde görülmektedir. "Müdür yetkili öğretmenler olarak, okul ile aileleri bir araya getirebilmek için iyi bir iletişim kurmamız gerekir" maddesine öğretmenler "Tamamen katılıyorum" düzeyinde görüş bildirmişlerdir ($\bar{X} = 4.81$). Öğretmenler, bu maddeye yüksek düzeyde katılımında bulunmuşlardır. Okul ile aile arasında iyi bir iletişim kurulması durumunda eğitim-öğretim için daha olumlu sonuçlar oluşabileceğini belirtmişlerdir. "Okulun problemlerini çözmede ailelerin desteğini de almaya çalışırım" maddesine öğretmenler "Tamamen Katılıyorum" düzeyinde görüş bildirmişlerdir ($\bar{X} = 4.54$). Öğretmenler okulun problemlerini çözmek için yardım alacağı kişiler o yerde yaşayan insanlardır. Köyün muhtarı, imamı ve anne-babalar sorunları çözmede öğretmenlerin en büyük destekçileridir. Burada yaşayan bu insanlarla kurulacak olan iyi ilişkiler okulun problemlerinin çözümünü kolaylaştıracaktır. Öğretmenler bu sebeplerden dolayıdır ki bu maddeye yüksek düzeyde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca "Okul binasının onarımında öğrenci velilerinden yardım isterim" maddesine öğretmenler "Tamamen Katılıyorum" düzeyinde görüş bildirmişlerdir ($\bar{X} = 4.45$). Okulda oluşan özellikle insan gücüne dayalı problemleri çözerken öğretmenler velilerden yardım aldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, okul çevresiyle iyi ilişkiler kurması sonucunda okul binasının onarım ihtiyaçlarını karşılamada velilerden yardım isteyebildiklerini belirtmişlerdir. Bunların yanında

“Birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenlerin hizmet içi eğitim kurslarının ayrı yapılması gerekir” ifadesi en düşük ortalamaya sahip madde olarak görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma, Birleştirilmiş Sınıflı Okullardaki Öğretmenlerin karşılaştıkları problemlerini ortaya koymak ve araştırmanın bulgularına göre karşılaşılan problemlerin çözümüne katkı sağlamak amacıyla yapılmıştır. Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin öğrenci hizmetleri, öğretim hizmetleri, okul-çevre ilişkileri, okulun fiziki mekânının yönetimi, milli eğitim mevzuatı ve eğitim denetimi boyutlarına ilişkin karşılaştıkları problemleri belirlemek amacıyla 54 maddelik bir ölçek formu kullanılmıştır. Çalışmaya 146 öğretmen katılmıştır.

Çalışma sonucunda öğretmenlerin öğrencilerin devamını sağlamada özellikle de kız çocuklarının devamını sağlamada sıkıntı yaşadıkları tespit edilmiştir. Yöneticilik konusunda hizmet öncesi eğitimde yeterli eğitim almadıkları için sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler denetimler sırasında müfettişlerin tavırlarından dolayı stres yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler denetimlerde müfettişlerin çalışma koşullarını göz önünde bulundurmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler, okulda çalışan diğer öğretmenler ve köyde bulunan anne-babalarla kurulacak olan iyi bir iletişim de sorunların çözümüne katkı sağlayacağı görüşünü belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %76 gibi büyük bir kısmının mesleğinin ilkyıllarında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 6 yıl ve yukarı süre görev yapanların oranı %24 gibi düşük bir oran çıkmıştır. Doğan (2000), “Birleştirilmiş sınıflı okullarda karşılaşılan güçlükler” ile ilgili araştırmasında Sınıf Öğretmenlerinin, birleştirilmiş sınıflarda eğitim-öğretim hakkında bilgi ve tecrübe kazanımının yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada elde edilen bulgular araştırmamızı desteklemektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %84’ü eğitim fakültesi mezunu iken geriye kalan kısmı diğer fakülte mezunlarındandır. Öğretmenlerin hiçbirisi birleştirilmiş sınıf konusunda hizmet içi eğitim almadığı sonucuna varılmıştır. İlgili araştırmalar incelendiğinde genel olarak öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflar konusunda hizmet içi eğitim almadıkları veya aldıkları eğitimi yetersiz gördükleri bulgularına ulaşabiliriz.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda göç ve diğer nedenlerden dolayı öğrenci sayısı 20 ve altında olan okulların oranı %70,5 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma sırasında öğretmenlerin görüşlerine göre, çevrede bulunan birleştirilmiş sınıflı ilkokulların sayısının yıllar içerisinde azaldığını, kendi okullarının da mevcut nüfus artış oranları ve göçler nedeniyle zaman içerisinde kapanacağını söylemişlerdir. Öğrenci sayısının az olmasından dolayı öğretmen normu düşen okulların %72,6’sında tek öğretmen görev yapmaktadır.

Öğretmenlerin çalışma sırasında verdiği cevaplara bakıldığında öğrenci hizmetleri boyutunda bulunan maddelere genel olarak “katılıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Öğretim hizmetlerinde en önemli sorun olarak kız çocuklarının okula gitmesi için ailelerin eğitimden geçmesi gerektiği belirtilmiştir. Gözler’in (2009) yaptığı araştırmada da “Birleştirilmiş sınıflı okullarda kız çocuklarının devamı konusunda problemler yaşanmaktadır” maddesine öğretmenler “kısmen katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Son yıllarda yapılan “Baba Beni Okula Gönder”, “Haydi Kızlar Okula” gibi kampanyalarla kız çocukların okullaşma oranı erkek çocuklarını yakalamış durumdadır. Türkiye İstatistik Kurumu’nun (TÜİK) illere göre 2012-2013 yılı başı okullaşma oranı incelendiğinde ilkokullarda Malatya’da erkeklerin okullaşma oranı %98,60 iken kızların okullaşma oranı %98,35’dir (TÜİK). Veriler sayısal olarak kızların da erkeler kadar okullaşma oranına sahip olduklarını gösterse de öğretmenler ailelerin eğitimden geçmesi gerektiğini inancını taşımaktadır. Öğretmenlerin tarım ve hayvancılık işlerinden dolayı öğrencilerin okula gelmemeleri maddesine “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Kırsal kesimlerde mevsimsel olarak ortaya çıkan köy işlerinden dolayı bir devamsızlık problemi yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerin devamsızlık yapmalarının eğitim-öğretime olumsuz etki ettiği görüşüne “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Çınar’ın (2004) birleştirilmiş sınıflar üzerine yaptığı araştırmasında, birleştirilmiş sınıflı köy okullarında öğrencilerin okula düzenli devam etmediği bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca Aksoy’un (2008) birleştirilmiş sınıflarda görev yapan deneyimsiz öğretmenler üzerinde yaptığı araştırmada, öğretmenlerin velilerden hem çocuklarının eğitim hem de okulu ilgilendiren diğer konularda gerekli desteği alamadığı tespiti elde edilen bulguyu destekler niteliktedir. Buradan hareketle devam devamsızlık olayının hala sorun olarak devam ettiği söylenebilir. Bu veriler gösteriyor ki birleştirilmiş sınıflı okullarda tarım ve hayvancılık işlerinden kaynaklanan devamsızlıklar eğitim-öğretimi olumsuz yönde etkilemektedir. Bu durum tarım toplumu kültürünü belli oranda taşıdığımızı ve bireyin yaşı ne olursa olsun işgücü olarak görüldüğünü göstermektedir. Bu noktada çocuk işçi kavramı gözden geçirilerek eğitime etkisi tartışılabilir.

Öğretmenlerin öğretim hizmetleri boyutunda bulunan maddelere genel olarak “kısmen katılıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda ilköğretim programında belirtilen metot ve teknikler uygulanabilmektedir maddesine “kısmen katılıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Birleştirilmiş sınıflı okullarda derslerin daha verimli olması için ders içeriklerinin müstakil sınıflardan bağımsız olması gerekmektedir maddesine de “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bunun yanında öğretmenler verdikleri cevaplar ile öğretmenlik yanında yöneticilik görevinin bilincinde oldukları ifade etmektedir fakat öğretmenlerin bilgi ve tecrübe eksiliği görülmektedir. Özben’in (1997), yapmış olduğu araştırmada “birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenlerin okul yönetimi ve idaresi ile ilgili konularda öğretmenlerin %84’ünün yeter-

siz bilgi düzeyine sahip olduğu saptanmıştır. Özben (1997:67)'in çalışmalarıyla bizim yaptığımız araştırma arasında paralellik olduğu görülmektedir. Benzer sonuç Gözler (2009) tarafından da elde edilmiştir. Sınıf Öğretmenliği mezunlarının ilk atandıkları yerler köy okulları veya birleştirilmiş sınıflı okullar olduğundan, öğretmenler bu okullarda müdür yetkili öğretmenlik görevi ile karşılaşmaktadırlar. Öğretmenler yeni atandıkları için ve lisans düzeyinde bu konuda yeterli eğitim almadıklarından okul yönetimiyle ilgili sıkıntılar yaşamaktadırlar. Öğretmenler yöneticilik görevlerinin verdiği sorumluluklar olmazsa, öğretmenlik vazifelerini icra etmede daha başarılı olacaklarını ifade etmişlerdir. Akdoğan'ın (2007)' yaptığı "Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında Görev Yapan Müdür Yetkili Öğretmenlerin Yönetim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar" adlı çalışmasında; Müdür yetkili öğretmenlerin öğretim hizmetlerinde, ders araç-gereçlerinin temini ve okul kütüphanesinin oluşturulması, okula kaynak sağlama, okul binasının onarım işleri, güvenlik, temizlik, okulu koruma, güzelleştirme ve okulun lojman işleri ile ilgili bazı sorunlar yaşadıklarını belirlemesi de öğretmenlerin asıl işleri dışında uğraşmaları gereken bir çok işi olduğunu gözler önüne sermektedir. Yıldız ve Köksal'ın (2009) yaptığı çalışmada da öğretmenlerin sorumlulukların artması nedeniyle sorun yaşadıkları ortaya koyulmuştur. Buradan hareketle öğretmenlerin yöneticilik görevlerinin olmaması durumunda daha başarılı olacakları söylenebilir.

Öğretmenlerin öğretim hizmetleri boyutunda dosya hazırlama vb konularda pek zorlanmadıklarını ortaya koymaktadır. Özben (1997:58), tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin %58'lik bir bölümü bu konuda zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Gözler (2009) yaptığı araştırmada da "Öğrenci dosyalarını hazırlamakta zorlanıyorum" maddesine öğretmenler "Kısmen katılıyorum" düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bu iki çalışmada araştırmamıza paralel sonuçlar elde edilmemiştir. Sonuçların bu şekilde elde edilmesi yıllar içerisinde teknolojiyi kullanma oranının öğretmenler arasında özellikle de genç öğretmenler arasında artmasının idari işleri yapmada sıkıntılarının azalmasına neden olduğu söylenebilir. Bununla birlikte son yıllarda Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin bu konuda gerek hizmet öncesi eğitimlerinde gerekse de staja gittikleri okullarda yeterli düzeyde bilgi sahibi oldukları ve gerekli bilgileri daha kolay elde edip saklayabildiklerini söyleyebiliriz.

Öğretmenlerin okul-çevre ilişkileri boyutunda bulunan maddelere genel olarak "tamamen katılıyorum" düzeyinde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Okulun ilçe veya il merkezinden uzak olması, çalışmaya katılan öğretmenler tarafından kısmen de olsa bir sorun olarak kabul edilmektedir. Yerlikaya (2000) da yapmış olduğu çalışmada, köyde görev yapan öğretmenlerin çalışma ortamlarının olumsuz oluşu ve okullarının merkeze uzaklığı nedeniyle sorun yaşadıklarını belirlemiştir. Şahin'in (2003) yaptığı çalışmada da öğretmenler birleştirilmiş sınıflarla ilgili görüşlerinde, bu uygulamanın sonlandırılmasını isteme gerekçelerinde ulaşım, sosyal yalnızlık, temel ihtiyaçların karşılanmamasını bildirmeleri bulunan sonuçlarla paralellik göstermektedir. Gözler (2009) yaptığı araştırmasında da benzer sonuçların ortaya çıktığı görülmek-

tedir. Öğretmenler koşullar zorda olsa bireysel olarak gayret gösterdiklerini ifade etmektedirler. Bunun yanında bağlı oldukları milli eğitim müdürlükleriyle de iletişime geçtikleri ve buralardan yardımda buldukları söylenebilir. Yardıma ihtiyaç duyduklarında ilk önce bunulan yerin kanaat önderleri olan köy muhtarı ve imamı sonra da aileler öğretmenin en büyük destekçileridir. Veli-okul arasında kurulacak işbirliği, gerek bağımsız okullarda gerekse köy okullarında eğitimde başarıyı sağlamanın ön koşullarından biridir (Elma, 2013). Bu sebeple bu insanlarla iletişim kanalları mutlak surette açık olmalıdır.

Öğretmenlerin Milli Eğitim Mevzuatı boyutunda bulunan maddelere genel olarak “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. “Mesleklerinin ilk zamanlarında zorlandıkları ifadesi” ile “Öğretmenlerin lisans derslerinin yöneticiliğe katkı sağlamadığı ifadesine” “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bu bulgulardan yola çıkarak Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programlarının yönetici yetiştirmek için değil sınıf öğretmeni yetiştirmek için eğitim verdiğini belirtmemiz gerekir. Çünkü alınan dersler öğretmenlerin yönetim becerileri boyutunda bir gelişme sağlayamamıştır. Bununla birlikte birleştirilmiş sınıf uygulamasına yönelik olarak hizmet öncesi sınıf eğitim programlarında iki saatlik teorik ders dışında bir uygulamaya da rastlanmamaktadır. Sağ (2009) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinde aldıkları Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersinin kendilerini köydeki yaşam koşullarına ve birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlik yapmaya hazırlamada eksik kaldığını belirlemiştir. Ayrıca öğretmenler hizmet içi eğitim kurslarında idari işler konusunda bilgi alamadıkları görüşüne “katılıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Buradan anlaşıldığı üzere, hizmet içi eğitim kurslarının öğretmenlerin yetiştirilmesi amacıyla yapıldığı düşünülürse yöneticiliğe yönelik bilgi, becerileri ve tutumların sınırlı kaldığını söylemek mümkündür. Bu da öğretmenlerin görevleri esnasında idari açıdan sorunlarla karşılaşmalarına neden olabilir. Genellikle sınıf öğretmenleri için ilk görev yeri olan birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda olmaktadır. Burada tek başına göreve giden bir öğretmen bir çok sorunla tek başına mücadele etme durumundadır. Resmi yazışmalar, mevzuatlar, kayıtlar, gelen giden evraklar vs. konusunda sıkıntı yaşamaları son derece olağandır. Bu durumu destekler bulgular Özben (1997), Çınar (2004) ve Gözler (2009) tarafından da ortaya konmuştur. Özben’in (1997) yapmış olduğu çalışmada “mezun olduğunuz eğitim kurumunda birleştirilmiş sınıf uygulaması ve staj çalışması yapma durumu” ifadesine öğretmenlerin %74’lük bölümü tarafından yetersiz düzeyde olduğu belirtilmiştir. Çınar’ın (2004) yapmış olduğu çalışmada öğretmenler “Öğretmen yetiştirmede birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersine gereken önem verilmemektedir” maddesine “katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Gözler (2009) yaptığı çalışmada ise “Lisans eğitiminde birleştirilmiş sınıflarla ilgili yeterince uygulama ve gözlem çalışmalarında bulundum” maddesine müdür yetkili öğretmenler, “katılmıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir.

Öğretmenlerin okulun fiziki mekânının yönetimi boyutunda bulunan maddelere genel olarak “katılıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Okulun kendine ait bütçesinin olmaması fiziksel problemlerin çözümünde öğretmenlerin zorlanmalarının yol açmaktadır. Öğretmenler, okullarının en büyük problemlerinin tuvalet ve su olduğu görüşüne “tamamen katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Genellikle kırsalda yer alan bu okulların kanalizasyon sıkıntısı olduğundan ve tuvaletlerin dışarıda olması kışın suların donmasına neden olduğundan bu durumlar öğretmenler için büyük sorun oluşturmaktadır. Okulların genellikle eski olması nedeniyle yalıtım sistemlerinin olmaması kışın eğitim ve öğretimi olumsuz etkilediği görüşüne öğretmenler “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bingöl’ün (2002) yapmış olduğu çalışmada müdür yetkili öğretmenler, okulu donanım ve malzeme yönünün %85 oranında problem olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Gözler (2009) yaptığı çalışmada “Görev yaptığım birleştirilmiş sınıflı okul donanım (sıra, masa, yazı tahtası v.b) yönünden yeterlidir” görüşüne müdür yetkili öğretmenler “kısmen Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Summak ve arkadaşları (2011) tarafından yapılan çalışmada da birleştirilmiş sınıfların materyal yönünden yetersiz görüldüğü belirtilmiştir. Bu konuda öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar dört çalışmada da birbirine paralellik göstermektedir. Ayrıca barınmada önemli bir sorun olarak görülmektedir. Barınma sorunu Şahin’in (2003) yaptığı çalışmada da öğretmenler tarafından belirtilen önemli bir durumdur. Elma’nın (2013) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin fiziksel ortam boyutunda lojman, internet ve ulaşım gibi konuları sorun olarak öne çıkardıkları belirlenmiştir. Bu öğretmenlerin %65’i görev yaptıkları köyde lojman bulunmaması nedeniyle gidiş-geliş yaptıklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca internet erişimi ve ısınma da önemli ölçüde sorun olarak algılanmaktadır. Erdem vd. (2005) birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar incelediği çalışmasında birleştirilmiş sınıflara ayrılan bütçenin yetersiz olduğunu ve bu bütçenin artırılması gerektiğini belirtmiştir. Bu bulgu ile elde ettiğimiz sonuçlar birbirini destekler niteliktedir. Görüldüğü üzere yıllar geçse de birleştirilmiş sınıflardaki fiziksel sorunlar pek fazla çözülememiştir.

Öğretmenlerin eğitimin denetimi boyutunda bulunan maddelere genel olarak “katılıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda çalışan öğretmenler için ayrı bir hizmet için eğitim programı yapılması bir ihtiyaç olarak söylenebilir. Çünküyapı olarak müstakil okullardan farklı yönetilmekte ve farklı bir eğitim ortamı bulunmaktadır. Bu yüzden denetimler sırasında birleştirilmiş sınıflı ilkokulların çalışma koşullarının göz önünde bulundurulması gerektiği görüşüne öğretmenler “tamamen katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, denetimlerin senenin belli zamanlarında yapılmasının denetimlerin amacına ulaşmamasının nedenlerinden olduğu görüşüne “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Çınar’ın (2004) yaptığı çalışmada “müfettişler birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenlere gereken rehberliği yapmıyor” maddesine öğretmenlerin “katılıyorum” şeklinde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Gözler (2009) yaptığı çalışmada ise “müfettişler denetimlerini yaparken müdür yetkili öğretmenlere idari görevler

hakkında da ek bilgi vermelidir” maddesine müdür yetkili öğretmenler “tamamen katılıyorum” düzeyinde görüşbildirmişlerdir. Bu konuda öğretmenlerin görüşlerinde denetim yapan kişilerden ortak beklentiler olduğu görülmektedir. Gerekli yol göstericiliğin yapılmadığı söylenebilir. Ayrıca bulgulardan hareketle denetmenlerin denetim esnasında birleştirilmiş sınıf ile bağımsız sınıf faktörüne dikkat etmeleri gerektiği de söylenebilir. Benzer şekilde bir sonuç Erdem vd (2005) tarafından yapılan araştırmada ortaya konmuştur. Yapılan araştırmada, birleştirilmiş sınıf uygulamasının denetlemede dikkate alınması gerektiği belirtilerek, birleştirilmiş sınıf uygulamasının bağımsız sınıf uygulamasından daha zor ve sınırlılıkları olduğunu belirtilerek denetmenler tarafından bu durumun dikkate alınması gerektiği vurgulanmıştır. Elma'nın (2013) çalışmasında da yönetsel işler boyutuna bakıldığında, birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenler, bir yandan eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürürken öte yandan yönetsel birçok işi de yapmalarını sorun olarak nitelemişlerdir.

Öneriler

Elde edilen bulgular ışığında birleştirilmiş sınıflarda mevcut koşullar devam ettiği sürece sorunlar aynı şekilde devam edecek gibi gözükmektedir. Bu duruma bir çözüm getirmek için sunlar önerilmektedir.

- ❖ Öğretmen adaylarına hizmet öncesi verilecek eğitimlerde birleştirilmiş sınıf konusunda öğrenci öğretim hizmetleri, aile ve çevre ile ilişkiler, milli eğitim mevzuatı, birleştirilmiş sınıflarda okul yönetimi vb. konularda dersler verilmeli ya da hala 2 saat teorik olarak verilen “Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim” dersinin içeriği zenginleştirilerek teorik saatler yanında uygulama saatleri konulmalıdır.
- ❖ Birleştirilmiş sınıflardaki görev yapan öğretmenlere yönelik olarak sosyal- mesleki destek için gerekli çalışmalar yapılmalıdır.
- ❖ Yeni atama yapıldığı zaman öğretmenler için milli eğitim müdürlükleri tarafından çevreyi tanıtmaya ve olası karşılaşılabilecek sorunların çözüme yol gösterme noktasında oryantasyon programları hazırlanmalıdır.
- ❖ Birleştirilmiş sınıflarda çalışacak öğretmenlerin, yöneticilik ve eğitim konularını içeren bir kaynak kitap oluşturulmalıdır.
- ❖ Mili Eğitim Müfettişleri tarafından yapılan rehberlik ve denetimin daha sık aralıklarla yapılması gerekmektedir.
- ❖ Dönem başlarındaki ve sonlarındaki devamsızlıkların önüne geçilebilmesi için velilerle iletişime geçilip bilgilendirme yapılmalı ve okula göndermeyi özendirici tedbirler alınmalıdır.

- ❖ Birleştirilmiş sınıflı okullara yönelik bir öğretim programı hazırlanmalı ya da mevcut programın birleştirilmiş sınıflarda uygulanmasına yönelik bir planlama yapılmalıdır.
- ❖ Deneyimli öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflı okullarda çalışmasını özendirerek düzenlemeler yapılmalıdır.
- ❖ Birleştirilmiş sınıflı okulların fiziki imkansızlıkları için ayrı bir bütçe kalemi oluşturulabilir.
- ❖ Birleştirilmiş sınıflara uygun çok amaçlı materyaller okullara ücretsiz şekilde gönderilebilir.
- ❖ Okul şehir uzaklığı konusunda haftanın belirli günlerinde öğretmenlere yönelik servis hizmeti sunulabilir.

Kaynakça

- Akbaşı, S. Ve Pilten, Ö. (1999). *İlköğretim Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim*. Mikro Yay.Konya, No:9
- Akdoğan, M. (2007). *Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında Görev Yapan Müdür Yetkili Öğretmenlerin Yönetim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi,, İstanbul.
- Akpınar, B., Turan, M. & Gözler, A. (2006) “Birleştirilmiş Sınıflarda Görev Yapan Öğretmenlerin Yeni İlköğretim Müfredatına İlişkin Görüş ve Önerileri” Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, (Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi 14–16/Nisan/2006, Ankara) Bildiri Kitabı 2. Cilt, 403–414, Kök Yayıncılık, Ankara.
- Aksoy, N.(2008).“Birleştirilmiş Sınıflarda Eğitim-Öğretim: Genç veDeneyimsiz Öğretmenlerin Görüşlerine Dayalı Bir Araştırma”. *Eğitim BilimToplum Dergisi*. Cilt 6, Sayı 21ss.82-108
- Aksoy,N. (2008).“MultigradeSchooling in Turkey:AnOverview”*InternationalJournalofEducational Development*. 28 ss 218-228.
- ATP. (2015). Teaching in Multiage and Multigrade Classrooms. http://alaskateacher.org/multigrade_teaching.php
- Aydemir, H., Bozkurt, H., Şekerci, H. (2015).“Serbest Etkinlik Derslerine Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri”. *Turkish Journal of Educational Studies*, 2 (2) Mayıs, ss. 41-74
- Bayar, S.A. (2009).*Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Anabilim Dalı 4. Sınıf Öğrencilerinin Birleştirilmiş Sınıflar Hakkındaki Görüşleri: Gazi Üniversitesi Örneği*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Binbaşıoğlu, C. (1999).*Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim*(Ankara: Anı Yayıncılık. (Yenilenmiş Üçüncü Basım).
- Bingöl, H. N. (2002).*Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında Müdür Yetkili Öğretmenlerin Karşılaştıkları Yönetim Sorunları Çorum İli Sungurlu İlçesi Örneği*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara
- Blease, B. &condy, J., (2015). ‘Teaching of writing in two rural multigrade classes in the Western Cape’, *Reading & Writing* 6(1), Art. #58, 9 pages. <http://dx.doi.org/10.4102/rw.v6i1.58>
- Büyüköztürk,S. (2002).*Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Çağlayan, A. (2012). *Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Atatürk Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erzurum
- Çınar, İ. (2004). “Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında İlk Okuma Yazma Öğretimine İlişkin Bir Araştırma”, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,5(7)
- Dalka, S. (2006) “Birleştirilmiş Sınıflı Köy Okullarının Problemleri ve Durum Tespiti: Doğu Beyazıt Örneği” Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, (Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi 14–16/ Nisan/2006, Ankara), Bildiri Kitabı 2. Cilt, 415–420, Kök Yayıncılık, Ankara.
- Doğan, A. R. (2000).*Birleştirilmiş Sınıflarda Eğitim Öğretim*, Trabzon, Selim Ofset
- Dursun, F. (2006). Birleştirilmiş sınıflarda eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*. 2, 33-56

- Elma,C. (2013). “Birleştirilmiş Sınıflı Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin yönetim ve Eğitim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar”. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 23(1) 75-87
- Erdem, A. R., kamacı, S. VE aydemir, T. (2005). “Birleştirilmiş Sınıfları Okutan Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar”. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 1 (1-2): 3-13.
- Erdem, A.R. (2011).*Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim*. (6. Baskı) Ankara Anı Yayıncılık
- Gelebek, M.S. (2011).*Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırıcılık Temelli Yeni İlköğretim Programının Birleştirilmiş Sınıflarda Uygulanmasına İlişkin Görüşlerin İncelenmesi(Kilis İli Örneği)*, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep.
- Gökyer, N (2011). “Yatılı İlköğretim Bölge Okullarının Sorunlarına İlişkin öğrenci ve Öğretmen Görüşleri”. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (30), ss. 288-310
- Gözler, A.,(2009).*Birleştirilmiş Sınıflı Okulların Yönetim Problemleri ve Çözüm Önerileri*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmış Doktora Tezi, Elazığ.
- Hargreaves, E., Montero, C., Chau, N., Sibli M. Ve Thanh, T. (2001).“Multigradeteaching in Peru, Sri Lanka and Vietnam: an overview.”*International JournalofEducational Development* 21, ss.499-520.
- İlter, İ. (2015). “Primary School Teacher Candidates’ Metaphorical Perceptions Related to Multigrade Classes Concept” *Elementary Education Online*, 14(4): 1450-1468 [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr> doi <http://dx.doi.org/10.17051/io.2015.53507>
- Kılınc, S. (2005) “Birleştirilmiş ve Normal Sınıflarda Okuyan 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe ve Matematik Derslerindeki Başarılarının Karşılaştırılması”,Online:<http://sbe.gantep.edu.tr/Tez%20Ozetleri/Egitim%20Bilimleri/Yuksekkilic%20Lisans/Kilic%20Selcuk.htm>,
- Köklü, M. (2000).*Birleştirilmiş Sınıf Yönetimi ve Öğretim*. Beta Basım Yayım Dağıtım,İstanbul. No: 1013, Temmuz
- Köksal, K. (2009).*Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim*. Ankara:Pegem A Yayıncılık.
- Köksal, K.,(2005). “Türkiye’nin Gerçeği Birleştirilmiş Sınıflı Okullar”. *TSA Dergisi/Yıl:9 S:3 ss:173-178*
- Laitila,T.,&Wilen,L.(2014). “Pieniäkoulujajayhdysluokkiakoskevan päättöksenteonjakehittämisentie tophoja[Basic information of policy making and developing concerning small schools and multi-grade classes]” *The Finnish Journal of Education*, 45(3), 263-268.
- Little, W. A. (2003).*Training Needs of Teachers in Mixed yearclasses in iner London*.(www3.ellinogermaniki.gr/ep/muse/data/images/England.)
- Little, W.A. (2001).“MultigradeTeaching: towards aninternationalresearchandpolicyagenda”*International Journal of EducationalDevelopment*21, ss.481-497.
- Little, W.A.(2004).*Learning andTeachingMultigradeSettings*.PaperPreparedfor UNESCO 2005 EFA Monitoring Report.
- MEB (2014). Malatya İl Mem Stratejik Plan Durum Analiz Raporu 2015-2019
- MEB. (2013). Milli Eğitim Bakanlığı İstatistik Şube Müdürlüğü. Ankara.

Sınıf Öğretmenlerinin Birleştirilmiş Sınıflarda Karşılaşıldıkları Problemler (Malatya İl Örneği)

- Miller, B. (1989). *The Multigrade Classroom: A Resource Handbook for Small, Rural Schools*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 320 719).
- Özben, K. (1997). *Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasında Karşılaşılan Sorunlar*. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Y.Lisans Tezi. Denizli
- Paasimaki, J. (2003). *Rural School in Finland. The pathway to high quality multigrade teaching*. Tsolakidis, C., Sotiriou, S., Orfanakis. M. (Eds), Epinoia S.A., Athens, Greece, ss.67-73.
- Palavan, Ö. (2012). Birleştirilmiş ve bağımsız sınıflı ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler kazanımlarına erişim düzeyleri. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31(2), 281-294.
- Sağ, R. (2009). "Becoming a teacher in multigraded classes". *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(28), 20-39.
- Sınmaz, A. (2009). *Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programının Uygulamasına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Düzce İli Örneği)*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Bolu.
- Statistik Austria (2013A) Schulstatistik 2012/2013 (Sonderauswertung) [School statistics 2012/2013: special evaluation].
- Statistik Austria (2013B) Schulstatistik 2012/2013. Klassen an öffentlichen und privaten Schulen [School statistics 2012/2013: classes in public and private schools]. Erişim OCAK 22, 2015, from <http://www.statistik.at>.
- Summak, M.S., Summak, A., E., G., Gelebek, M.S. (2011). "Birleştirilmiş Sınıflarda Karşılaşılan Sorunlar Ve Öğretmenlerin Bakış Açısından Çözüm Önerileri". *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 10(3) ss.1221-1238
- Şahin, A. E. (2003). "Birleştirilmiş Sınıflar Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (25) 166-175
- Yerlikaya, A. (2000). *Köy ve Şehirde Çalışan Sınıf Öğretmenlerinde Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi*. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erzurum.
- Yıldız, M. Ve Köksal, K. (2009). "Birleştirilmiş sınıf uygulamasına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi". *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), ss.1-14.
- Yılmaz, A. (2012) "Yatılı İlköğretim Bölge Okulları Sorunlarının Öğrenci Algularına Göre Değerlendirilmesi". University of Gaziantep Journal of Social Sciences. Jun 2012, Vol. 11 Issue 3, p659-679. 21p. 6 Charts.

TÜRKİYE’DE UYGULANAN TURİZM TEŞVİK POLİTİKALARI VE SONUÇLARI ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME¹

Doç. Dr. Ömer ŞANLIOĞLU² & Enes Ömer ÖZCAN³

Öz

Bu çalışmanın amacı Türkiye’de turizm sektörüne yapılan teşvikler ve bunların sektöre olan etkilerini analiz etmektir. Devletin ekonomiye en önemli müdahale araçları arasında yer alan teşvikler, geçmişten günümüze ekonomik hayatın önemli bir parçasını teşkil etmiştir. Turizm sektörüne sağlanan kamu teşvikleri, turistik tesis sayısının ve buna paralel olarak ülkeye gelen turist sayısı ile döviz gelirlerinin hızla artmasında önemli bir rol oynamıştır. Ancak, Türkiye’de yapılan teşviklerin daha çok kıyı bölgelerine yönelik olması turistik talebin de bu yörelere yoğunlaşmasına neden olmuştur. Turizm faaliyetlerinin diğer bölgelere ve tüm yıla yayılması hedeflerine ise yeterince ulaşamamıştır. Ürün çeşitlendirmesi ve bunlardan elde edilecek gelir artışları da planlanan seviyelerde gerçekleşmemiştir. Bu çerçevede, verilen turizm teşviklerinin her bir alan için ayrı ayrı tespit edilmesi ve ilgili alt sektöre göre daha nitelikli teşviklerin uygulamaya konulması önem arz etmektedir. Ayrıca, verilen teşviklerin etkin bir şekilde denetlenmesi gerekmektedir. Diğer taraftan, halen yaşanan sorunlarla mücadele etmek hususunda turizm teşvikleri sektör için vazgeçilmez önemini sürdürmektedir.

Anahtar Kelimeler: Teşvik, Turizm Teşvikleri, Turizm Teşvik Politikaları

A Discussion on the Tourism Incentive Policies Applied in Turkey and its Results

Abstract

The purpose of this study is to analyse the incentives made to the tourism sector in Turkey and their effects on the sector. Incentives that are among the most important means of intervention of government to economy have constituted an important part of economic life from past to present. Public incentives provided to the tourism sector played an important role in the rapid increase in the number of touristic establishments and in parallel with this in the number of tourists coming to the country and foreign exchange income. However, as the incentives made in Turkey are mostly oriented to the coastal regions, tourist demand has also concentrated on these regions. The goals of spreading tourism activities to other regions and making it year-round could not be sufficiently achieved. Product diversification and the amount of revenue received by means of it could not be realized at the planned level. Within this framework, determining tourism incentives for different tourism areas separately and giving sufficient incentives according to relevant sub-sector have an importance. In addition, the incentives provided must be effectively monitored. On the other hand, tourism incentives continue to be indispensable for the sector in fighting the problems that are still alive.

Keywords: Incentive, Tourism Incentives, Tourism Incentive Policies

- 1 Bu çalışma, Ömer Enes Özcan tarafından Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü’nde daha önce hazırlanmış olan “Türkiye’de Uygulanan Son Dönem Turizm Teşvik Politikaları Üzerine Bir Değerlendirme” (2016) adlı basılmamış Yüksek Lisans Tezinden üretilmiştir.
- 2 Erciyes Üniversitesi, Turizm Fakültesi. omersanlioglu@gmail.com
- 3 Rezervasyon Şefi, Kayseri, Radisson Blu Hotel. enesomerozcan@hotmail.com

Giriş

Teşvik politikalarının esasını ilgili sektörün geliştirilmesi ve belirlenen hedefler doğrultusunda yönlendirilmesi oluşturmaktadır. Bu açıdan birçok ülke ulusal ve uluslararası rekabette sahip olduğu dezavantajları ortadan kaldırmak amacıyla çok sayıda işletmeye ve özellikle kalkınmada geri kalmış bölgelere devlet desteklerini sürdürmektedir. Teşviklerin çoğu zaman doğrudan iktisadi kalkınmaya yönelik hedefleri olabileceği gibi, dış ülkelere karşı bağımlılığı azaltmak ve sosyal adaleti sağlamak gibi birbirinden çok farklı gerekçeleri de söz konusu olabilmektedir. Gerek hakim liberal iktisat anlayışına ve gerekse uluslararası anlaşmalara göre teşviklere olumlu yaklaşılmamakta birlikte, hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülkelerde çok sayıda teşvik uygulamasının devam ettiği bilinmektedir.

Uluslararası turizm faaliyetleri, birçok ülke için önemli bir gelir kaynağı olmayı sürdürmektedir. Ortaya çıkardığı pozitif dışsallıklar, cari işlemler açığını kapatmada üstlendiği olumlu rol, istihdam seviyesini artırması, büyüme ve bölgesel kalkınmaya yardımcı olması, yabancı sermaye ve vergi gelirlerini artırması gibi faydaları kuşkusuz turizm sektörünün sağladığı en önemli iktisadi katkılar arasında değerlendirilmektedir. Burada ifade edilen olumlu katkıları sürdürmek veya daha da artırmak amacıyla turizm sektörü doğrudan ve dolaylı teşviklerle desteklenmeye devam etmektedir.

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de uygulanan turizm teşvik politikaları ve bu politikaların sonuçlarını değerlendirmektir. Bu çerçevede ülkedeki turizm arzı ve niteliğinin yıllar içerisinde nasıl bir değişim gösterdiği ve bu durumun doğal bir sonucu olarak turistik talepteki değişimler çalışmada analiz edilmektedir. Özellikle 2015 yılı sonu ve 2016 yılında yaşanan siyasal nitelikli terör olayları ve Rusya krizinin etkilerini değerlendirmek bu çalışmanın kapsamı dışındadır.

Çalışmada, konuyla ilgili birçok istatistiki veri ve tablodan yararlanılmıştır. Yürürlükte olan turizm mevzuatı dışında, hükümetlerin temel politikaları değerlendirilerek, uygulamaya konulan turizm teşvikleri ve elde edilen sonuçları analiz edilmektedir.

Çalışmada öncelikle kamu teşviklerinin kavramsal olarak tanımlanması, gerekçeleri ve özellikleri ele alınmakta ve ayrıca konu hakkında bir sınıflandırma yapılmaktadır. Daha sonra 2000 yılına kadar Türkiye’de uygulamaya konulan turizm teşvikleri değerlendirilmektedir. Üçüncü bölümde ise 2000’li yıllardaki turizm teşvik politikaları ve bunların uygulama sonuçları analiz edilmektedir.

Genel Olarak Teşvikler Ve Sınıflandırılması

Geçmişten günümüze teşvikler iktisadi hayatın vazgeçilmez bir parçasını teşkil etmiş ve devletin ekonomiye müdahale araçlarından en önemlileri arasında yer almıştır. Küreselleşme sürecinde rekabet koşullarının gittikçe zorlaşması ve yabancı yatırımları ülkeye çekme yarışı, teşviklerin niteliğini değiştirmiş ve aynı zamanda sayısını da artırmıştır (Yavan, 2011: 39-40). Bu bağlamda öncelikle teşvik kavramı

tanımlanmakta, gerekçeleri ve sınıflandırılması yapılarak, turizm teşviklerinin önemi ortaya konulmaktadır.

Teşvik Kavramı, Verilme Gerekçeleri Ve Sınıflandırılması

Literatürde teşvik kavramı “belirli ekonomik faaliyetlerin diğerlerine oranla daha fazla ve hızlı gelişmesini sağlamak amacı ile çeşitli yöntemlerle verilen maddi ve gayri maddi destek, yardım ve özendirmeler” şeklinde tanımlanmaktadır (İncekara, 1995: 1). Teşvikler, ülkelerin refah düzeyini artırmak amacıyla eldeki kıt kaynakların belirlenen stratejiler çerçevesinde verimli alanlara yönlendirilmesini sağlamak için uygulamaya konulan politika yöntemleri arasında değerlendirilmektedir (Yayar, Demir, 2012: 121). Ancak, bu çerçevede belirlenen hedeflerin açık bir şekilde ortaya konulması ve bunların denetlenmesi önem arz etmektedir.

Teşviklerin başlıca özellikleri değerlendirildiğinde; Teşvikler devlet bütçesi açısından önemli bir maliyet unsuru oluştururlar, ancak işletmeler açısından ise bir faydayı ifade ederler. Koşullu ve koşulsuz, doğrudan ve dolaylı veya açık ve gizli şekilde verilebileceği gibi, aynı veya nakdi olarak da verilmeleri mümkündür. Ayrıca teşvikler, vergi muafiyetleri, avantajları ve hibeler şeklinde veya işletmelere arsa tahsis edilmesi, enerji indirimleri ve finansman kolaylıkları şeklinde de yürürlüğe konulabilmektedir. İktisadi amaçlı olabileceği gibi, sosyal amaçlar için de çeşitli teşvikler verilebilmektedir (Yavan, 2011: 32-33).

Teşvikler amaçlarına göre, üretimi, yatırımları ve döviz gelirlerini artırmak; kapsamına göre genel ve özel kapsamlı; verilmiş amaçlarına göre, yatırım öncesi, yatırım dönemi ve işletme dönemi teşvikleri; kullanım amaçlarına göre ise aynı, nakdi ve vergisel teşvikler şeklinde çeşitli sınıflandırmalara tabi tutulabilmektedir (Yavan, 2011: 33-34).

Yerli ve yabancı yatırımcıları üretim yapmaya yönelik cesaretlendirerek, ülkenin üretim seviyesini artırmak teşvik politikalarının başlıca gerekçesini oluşturmaktadır. Rekabet gücünün artırılması, yerli endüstrinin korunması, ülkenin sahip olduğu potansiyel kaynakların kullanılması, özel kuruluşların iktisadi verimliliğinin artırılması ve yabancı sermayenin ülkede yatırımlara yönlendirilmesi teşviklerin en önemli gerekçeleri arasında yer almaktadır. Ayrıca, gelişmekte olan genç endüstri dallarının korunması, bölgesel gelişmişlik farklılıklarının giderilmesi, mevcut istihdamın artırılması, döviz dengesinin sağlanması, stratejik nitelikteki sektörlerin ve savunma sanayilerinin korunması da diğer önemli gerekçeler arasında belirtilmektedir (Erdoğan, Ataklı, 2012: 1185-1186).

Turizm Teşvikleri Ve Önemi

Turizm faaliyetlerine katılan tüketiciler yeme-içme, eğlence, konaklama ve ulaşım gibi faaliyetleri için iktisadi anlamda önemli harcamalar yapmaktadırlar. Özellik-

le gelişmekte olan ülkelerin karşı karşıya kaldıkları iktisadi sorunlarla mücadele için turizm sektörü önemli katkılar sağlamaktadır. Ödemeler dengesi açısından gerekli dövizin temin edilmesinde, düşük vasıflı geniş toplum kesimlerine daha hızlı istihdam imkanlarının sağlanmasında ve bölgesel gelişmişlik farklılıklarının giderilmesinde, yabancı sermaye ve bütçe gelirlerinin artırılmasında turizm sektörünün önemli katkıları bulunmaktadır (Bahar, 2006: 41; Usta, 1992: 145).

Ancak, turizm yatırımlarında geri dönüşün uzun yıllar alması, sermaye/hasıla oranının yüksek olması, doğal afetler ile ekonomik ve siyasi olaylara karşı sektörün aşırı duyarlı olması gibi nedenler turizm yatırımlarının riskini artırmaktadır. Sektörden elde edilecek iktisadi ve sosyal faydaların devam ettirilebilmesi için teşviklerin uygulamaya konulması kaçınılmaz olmaktadır. Sektörün diğer sektörlerle iç içe geçmiş olan yapısı, alternatif turizm imkanlarının yaygınlaşması, yeni teknolojilerin kullanıma girmesi, turizm faaliyetlerinin hassas doğası ve taşıdığı riskler, turizm yatırımları için yeni teşvik politikaları geliştirilmesini veya mevcut teşviklerin revize edilmesini zorunlu hale getirmektedir (Aydoğuş vd., 2006: 2; Sola, 1996: 1). Bu çerçevede teşviklerin sorunsuz şekilde uygulamaya geçirilebilmeleri için özellikle “kolay”, “açık” ve “etkinliği ölçülebilir” olması gerekmektedir (Gülmez, Yalman, 2010: 237).

2000’li Yıllara Kadar Türkiye’de Uygulanan Turizm Teşvik Politikaları

Türkiye’de turizmle ilgili teşvikler ilk olarak 1950 yılında yürürlüğe giren 5647 sayılı “Turizm Müesseselerini Teşvik Kanunu” ile düzenlenmiştir. 1953 yılında ise turizm endüstrisindeki yatırımları teşvik etmek amacıyla 6086 sayılı “Turizm Endüstrisini Teşvik Kanunu” ile turizm sektöründe yatırım yapacak firmaların teşvik edilmesi imkanı getirilmiştir (Andaç, 2006: 9).

Ayrıca bu çerçevede 1957 yılından itibaren sektör işletmelerine uygun kredi vermesi amacıyla Turizm Bankası kurulmuş ve 1962 yılında ise TURBAN tesisleri birçok destinasyonda KİT statüsünde faaliyete başlamıştır. TURBAN tesisleri, kalifiye eleman ve yönetici temini için özel sektöre öncülük etmiştir. 1963 yılından itibaren uygulamaya konulan Beş Yıllık Kalkınma Planlarında turizm teşvikleri daha çok yetersiz turizm altyapısını geliştirmeye yönelik tedbirleri içermiştir (Andaç, 2006: 9-19).

Ülke ekonomisinin içe dönük ithal ikameci büyüme modeli 24 Ocak Kararları’nın yürürlüğe girmesi ile yerini ihracata yönelik büyüme stratejisine bırakmıştır. Bu kararlarla beraber devlet müdahaleciliğinin en aza indirilmesi hedeflenmiş, fiyatların piyasa koşullarında oluşmasına yönelik politikalar adım adım yürürlüğe konulmaya başlanmıştır. Bu çerçevede KİT’lerin özelleştirilmesi gündeme gelmiş, ithalat serbestleştirilmiş ve ihracat teşvik edilmiştir. Böylece, ulusal ekonominin dışa açılmasına yönelik politikalar yürürlüğe konulmuş ve ekonominin yapısal anlamda değişimi hedeflenmiştir (Erdem vd., 2009: 153-155).

Belirtilen hedeflerin gerçekleştirilmesine yönelik olarak öncelikle 20 Haziran 1980 tarihinde “Turizm Teşvik Çerçeve Kararı” alınmıştır. Bu kapsamda, yatırımların yoğunlaştırılacağı alanların tespit edilmesi, sektöre yönelik yeni finansman imkanlarının oluşturulması ve yabancı sermayenin özendirilmesi ve teşvik edilmesine ilişkin esasların düzenlenmesi hususunda “Turizm Koordinasyon Kurulu” oluşturulmuştur (Ulutürk, 1998: 164). Ayrıca, şu üç alanda yürürlüğe giren kararlar turizm sektörünün gelişimini doğrudan etkilemiştir (Coşkun, 2010: 27):

- ❖ Kurların serbest dalgalanmaya bırakılması,
- ❖ Yabancı sermaye çerçeve kararnamesi ile ilgili alınan karar,
- ❖ 2634 sayılı Turizmi Teşvik Kanunu (1982).

Döviz fiyatlarının piyasa koşullarında serbestçe dalgalanması ile ülkede sunulan turistik ürünlerin yabancılar tarafından daha ucuza satın alınması imkanı sağlanmıştır. Yabancı sermaye çerçeve kararnamesi ile hem know-how hem de teknoloji transferinin kolaylaştırılması ve böylece ülkedeki üretim kapasitesi ile istihdamın artırılması hedeflenmiştir. 2634 sayılı Turizmi Teşvik Kanunu’nun (1982) yürürlüğe girmesi ile birlikte sektöre verilecek kredi imkanları artırılmış, elektrik, havagazı ve su ücretlerinin bölgede uygulanan en düşük tarife üzerinden ödenmesi kolaylığı getirilmiş, haberleşme alanında çeşitli avantajlar sağlanmış, toplam personelin %10’unu geçmeyecek şekilde yabancı personel çalıştırılmasına izin verilmiş ve turizm yatırımlarını desteklemek amacıyla bakanlık bünyesinde bir “Turizm Geliştirme Fonu” oluşturulmuştur (Resmi Gazete, 16 Mart 1982).

2634 sayılı yasa ile ayrıca turizm merkezlerinin belirlenmesi ve bu alanlarda bulunan kamu arazilerinin yatırımcılara tahsis edilmesi turizm sektöründe yatırım artışlarının önemli nedenleri arasında sayılmaktadır. Ayrıca, 1985-1989 yılları arasında hibe türü teşviklerden yararlanma imkanının elde edilmesi, sektördeki yatırımların artmasında önemli bir rol oynamıştır. 1992 yılına kadar yapılan yatırım harcamalarının öz kaynaklardan karşılanan kısmının nakit şeklinde ödenmesi durumunda “kaynak kullanımı destekleme primi” adı altında bir teşvik tedbiri uygulanmıştır. Bu teşvik türü, yatırımcılar tarafından “hibe” özelliği nedeniyle öncelikle tercih edilmiştir (Toker, 2007: 83-85).

1980’li yıllarda pek çok yeni turizm teşviğinin uygulamaya konulması ve bunların etkilerinin değerlendirilmesi açısından Tablo 1’deki veriler önem arz etmektedir. Tablo 1, konaklama tesisi, oda ve yatak sayısındaki değişimler ile tesislerin doluluk oranlarını ve konaklama yapan yabancı ve yerli turistlerin toplam içindeki paylarının 1981-1999 yılları arasındaki değişimini göstermektedir. Tabloda görüldüğü üzere, ele alınan dönemde tesis sayısı yaklaşık 4 kat, oda sayısı yaklaşık 5 kat ve yatak sayısı da yaklaşık 5 kat artmıştır. Toplam doluluk oranlarının incelenmesi durumunda ise, yıllara göre düzenli bir seyir izlememekle beraber, yabancı turistlerin payının 1999 yılı itibarıyla yaklaşık 3 kat arttığı gözlenmektedir. Tesis başına artan ortalama oda ve yatak sayısı verileri, tesislerin daha yüksek kapasite ile inşa edildiğini göstermektedir.

Tablo 1

1981-1999 Yılları Arası Tesis, Oda ve Yatak Sayıları ve Bunların Doluluk Oranları

Yıllar	Tesis Sayısı	Oda Sayısı	Yatak Sayısı	Doluluk Oranı %		
				Yabancı	Yerli	Toplam
1981	529	30.050	58.242	11,2	30,7	41,9
1982	569	32.011	62.372	15,7	27,3	43
1983	611	33.694	65.934	17,8	25,5	43,3
1984	642	34.666	68.266	22,2	26,2	48,4
1985	689	41.351	85.995	25,4	23,6	49
1986	731	44.342	92.129	25,4	21	46,4
1987	834	51.040	106.214	29,8	19,3	49,1
1988	957	58.914	122.306	34,1	16,3	50,4
1989	1.102	70.603	146.086	32,2	15,1	47,3
1990	1.260	83.953	173.227	31,7	16,4	48,1
1991	1.404	97.260	200.678	20,6	17	37,6
1992	1.498	148.017	219.940	32,2	17,6	49,8
1993	1.581	113.995	235.238	29,3	16,6	45,9
1994	1.729	128.065	265.136	24,6	14,5	39,1
1995	1.793	135.436	286.463	30,8	16,1	46,9
1996	1.866	145.493	301.524	35,3	15,9	51,2
1997	1.933	151.055	313.298	38,6	16	54,2
1998	1.954	151.397	314.215	30,6	15,6	46,1
1999	1.966	153.095	317.761	-	-	-

Kaynak: Önen, 2000: 31.

Tablo 2’de 1980-1998 yılları arasında turizm faaliyetlerinden elde edilen döviz gelirleri gösterilmektedir. Turizm gelirlerinin ele alınan dönemde 1998 yılı hariç genelde arttığı görülmektedir. 1980 yılında sadece 326 milyon dolar olan turizm döviz gelirleri, 1997 yılında 8 milyar dolara kadar yükselmiştir. Ancak, 1998 yılında patlak veren Rusya ve uzak doğuda yaşanan iktisadi krizin etkileri sonucunda 1998 yılında turizm döviz gelirlerinde bir gerileme söz konusu olmuştur.

Tablo 2

1980-1998 Yılları Arasında Gerçekleşen Turizm Gelirleri

Yıllar	Gerçekleşen Gelir Tutarı (Milyon \$)	Yıllar	Gerçekleşen Gelir Tutarı (Milyon \$)
1980	326	1991	2.654
1983	411	1992	3.639
1984	840	1993	3.959
1985	1.482	1994	4.321
1986	1.215	1995	4.957
1987	1.721	1996	5.962
1988	2.355	1997	8.088
1989	2.556	1998	7.088
1990	3.225		

Kaynak: Önen, 2000: 13.

2000’li Yıllarda Uygulamaya Konulan Turizm Teşvik Politikaları

24 Ocak Kararları (1980) sonrasında yürürlüğe konulan teşvik tedbirleri ülkedeki turizm arz kapasitesinin ve buna bağlı olarak uluslararası turizm talebinin de önemli ölçüde artmasına neden olmuştur. Ancak, yaşanan diğer iktisadi sorunlar nedeniyle 2001 yılında cari işlemler hesabı döviz açıkları sürdürülemez bir hale gelmiş ve ülke ekonomisi derin bir iktisadi krizle karşı karşıya kalmıştır. Krizle mücadele ve ulusal ekonominin döviz açıklarının kapatılmasında turizm sektörü kuşkusuz önemli bir boşluğu doldurmaya devam etmiştir.

2001 yılında yaşanan kriz sonrasında da turizm altyapısının geliştirilmesi, turistik ürünlerin çeşitlendirilmesi, ülkeye gelen turist sayısının artırılması ve turistlerin kişi başına yaptığı harcamaların yükseltilmesi amacıyla turizm sektörüne yönelik çeşitli teşvik ve destekler verilmeye devam etmiştir. Ayrıca, bu çerçevede dünyada değişen eğilimler de göz önünde bulundurulmuş, sadece deniz-kum-güneş turizmi değil, aynı zamanda alternatif turizm imkanlarının da desteklenmesi hedeflenmiştir.

Turizm Teşviklerinin Kapsamı Ve Enstrümanları (2000-2014)

Turizm faaliyetlerinin sürdürülebilmesi ve turistik ürün çeşitlendirmesi açısından bu dönemde ilk adım 2003 yılında atılmıştır. 4957 sayılı “Turizm Teşvik Yasası’nda Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun’un” yürürlüğe girmesi ile turizm faaliyetlerinin fiziksel planlarını onaylama yetkisi Kültür ve Turizm Bakanlığı’nda toplanmıştır. Bu yasa değişikliği ile birlikte yürürlüğe giren başlıca yenilikler şun-

lar olmuştur (Doğmuş, 2010: 115): Turizm faaliyetlerinde planlama, projelendirme ve işletmeye yönelik yetkilerin bir araya toplandığı yeni bir model ortaya konulmuş; Esnek planlama ve arazi geliştirme modeli ile uyumlu kültür ve turizm koruma ve gelişim bölgeleri düzenlenmiş; Koruma-kullanma dengesine riayet edilerek, turizm yatırımlarında sürdürülebilirliğin sağlanmasına yönelik çeşitli faaliyetlerin gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir.

Bu çerçevede Türkiye’de 2000’li yıllarda uygulamaya konulmuş olan teşvik ve destekleri aşağıdaki şekilde sınıflandırmak mümkündür (www.ktbyatirimisletmeler.gov.tr):

- ❖ Turizm yatırımları için “Devlet Yardımları Hakkında Bakanlar Kurulu Kararı Kapsamında Uygulanan Teşvik ve Destekler”,⁴
- ❖ 2634 sayılı Turizmi Teşvik Kanunu (1982) ile sağlanan teşviklerin uygulanmasına devam edilmesi,⁵
- ❖ 1319 sayılı Emlak Vergisi Kanunu’nda yer alan muafiyetler,⁶
- ❖ Türkiye İhracat Kredi Bankası A.Ş. (EXIMBANK) tarafından sağlanan krediler,
- ❖ KOSGEB tarafından sağlanan destek ve hizmetler,⁷
- ❖ Yabancı sermaye yatırımlarının teşviki,⁸
- ❖ Yurtdışı turizm fuarlarına katılım desteği.⁹

4 Yatırım Teşvik Sistemi; “Bölgesel Teşvik Uygulamaları”, “Büyük Ölçekli Yatırımların Teşviki”, “Stratejik Yatırımların Teşviki” ve “Genel Teşvik Uygulamaları” olmak üzere dört ana bileşenden oluşmaktadır. Son olarak 2012 yılında uygulanmaya başlanan teşvik sistemiyle amaçlanan; cari açığın azaltılması, üretimde katma değer artırılması, en az gelişmiş bölgelerde kalkınmanın sağlanması, destek araçlarının etkinliğinin artırılması, bölgesel eşitsizliklerin giderilmesi, kümelenmeler ve ileri teknoloji yatırımlarının desteklenerek küresel rekabet gücünün artırılmasıdır (www.tepav.org.tr).

5 Bu çerçevede taşınmaz malların turizm amaçlı kullanımı için yapılan tahsisler (mad. 8); elektrik, havagazı ve su ücretlerinin o bölgedeki sanayi ve meskenlere uygulanan en düşük tarife üzerinden ödenmesi (mad. 16); Turizm işletmelerine haberleşme alanlarında kolaylıklar getirilmesi (mad. 17); Yabancı personel çalıştırılma imkanının (toplam çalışanın %10’unu geçmeyecek şekilde) getirilmesi (mad. 18) uygulamalarına devam edilmiştir.

6 1319 sayılı Emlak Vergisi Kanunu’na göre, turizm işletme belgesi almış olan işletmeler 5 yıl süreyle emlak vergisinden muaf tutulmaktadır.

7 2009 yılında yapılan değişikliklerle, küçük ve orta büyüklükteki işletmeler (KOBİ) tanımında yer alan “sanayi” ibaresi çıkarılmış ve yerine “işletme” ifadesi kullanılmıştır. Böylelikle, hizmet sektörü içerisinde yer alan turizm endüstrisi de (konaklama, yeme-içme, seyahat acentacılığı) KOSGEB destek unsurlarından faydalandırılmıştır (www.ktbyatirimisletmeler.gov.tr).

8 “Yabancı yatırımcılar tarafından Türkiye’de doğrudan yabancı yatırım yapılması serbesttir” hükümlerine ilişkin sağlanan teşviklerle ilgili uygulama “Ekonomi Bakanlığı Yabancı Sermaye Genel Müdürlüğü” tarafından yapılmaktadır.

9 Böylece, “Türkiye Turizm Stratejisi 2023” belgesi çerçevesinde belirlenmiş olan “turizmde dünyada ilk 5 ülke içerisinde yer almak” amacı çerçevesinde yurt dışında gerçekleştirilecek fuar ve diğer tanıtım ve pazarlama faaliyetlerine özel sektör katkı ve katılımının sağlanması hedeflenmektedir.

Son Dönem Turizm Teşvik Politikalarının Değerlendirilmesi (2000-2014)

Bu bölümde öncelikle Türkiye’de 2000’li yıllarda turizm arzında gerçekleşen değişimler incelenecektir. Bu çerçevede ülkeyi ziyaret eden yerli ve yabancı turistler, bunların geceleme ortalamaları ve ilgili tesislerin doluluk oranları değerlendirilecektir. Daha sonra ise uluslararası turizm faaliyetlerinden elde edilen turizm gelirleri ve turizmin istihdama olan etkileri analiz edilecektir.

Turistik Konaklama Tesislerindeki Değişim (2000-2014)

Turizm arzı açısından konaklama tesisleri önemli bir yere sahiptir. Verilen turizm teşviklerinin önemli bir amacı konaklama kapasitesinin artırılmasına yönelik olmuştur. Bu çerçevede Tablo 3’deki veriler değerlendirildiğinde, 2000 yılında 1.824 olan turizm işletme belgeli tesis sayısının, 2014 yılında yaklaşık olarak %71’lik bir artışla 3.131’e ulaştığı görülmektedir. Oda sayısı ise 2000 yılında yaklaşık 156 bin düzeyinde iken, 2014 yılında %145 oranında artışla yaklaşık 384 bine yükselmiştir. 2000 yılında 325 bin olan yatak sayısının yaklaşık %148 oranında artışla 2014 yılında 807 bine kadar yükseldiği görülmektedir.

2000 yılında turizm işletme belgeli tesis başına düşen ortalama oda sayısı 85 ve yatak sayısı 178 iken, 2014 yılında tesis başına düşen ortalama oda sayısı 122, yatak sayısı ise 257’ye kadar yükselmiştir. 2000-2014 yılları arasında ortalama tesis sayısındaki artış yaklaşık %85 oranında gerçekleşmiştir. Oda sayısındaki artış yaklaşık 228 bin, yatak sayısındaki artış ise yaklaşık 482 bin civarında olmuştur. Bu dönemde işletme belgeli tesislerin daha yüksek kapasiteli inşa edildiği görülmektedir. Bu çerçevede verilen yatırım ve işletme dönemi teşviklerin gerçekleşen kapasite artırımında yararlı olduğu söylenebilir.

Tablo 3

2000-2014 Yılları Arasında Tesis, Oda ve Yatak Sayıları

Yıllar	Turizm İşletme Belgeli		
	Tesis Sayısı	Oda Sayısı	Yatak Sayısı
2000	1.824	156.367	325.168
2005	2.412	231.123	483.330
2010	2.647	299.621	629.465
2011	2.783	319.319	668.829
2012	2.870	336.447	706.019
2013	2.982	357.440	749.299
2014	3.131	384.454	807.316

Kaynak: www.ktbyatirimisletmeler.gov.tr

Tablo 4’de ise 2000-2014 yılları arasında işletme belgesi almış otel sınıflarına yönelik veriler gösterilmektedir. 2000 yılında 5 yıldızlı otel sayısı 118 iken, bu sayı 2014 yılında 485’e yükselmiştir. 193 olan 4 yıldızlı otel sayısı ise 2014 yılında 657’ye kadar ulaşmıştır. Sayıca en fazla artış ise 3 yıldızlı otel türünde yaşanmıştır. Buna karşın pansiyon sayısının 133’ten 45’e, motel sayısının ise 26’dan 10’a kadar gerilediği görülmektedir. Tatil köyü sayısında sadece %2 oranında bir artış söz konusu olmuştur. Termal ve butik otel sayısında ise hızlı bir artış gerçekleşmiştir. 2006 yılına kadar işletme belgesi almış herhangi bir termal tesis bulunmazken, 2014 yılına gelindiğinde işletme belgesi 64 adet termal tesis ve 74 adet butik otel sayısına ulaşıldığı görülmektedir.

Tablo 4

2000-2014 Arasındaki İşletme Belgeli Tesislerinin Sınıflarına Göre Sayıları

Tür	2000	2005	2010	2011	2012	2013	2014
Otel *****	118	189	319	366	398	442	485
Otel ****	193	384	523	554	596	624	657
Otel ***	446	577	641	691	728	773	823
Otel **	547	687	561	532	484	453	414
Otel *	145	113	69	63	57	49	51
Motel	26	16	15	13	13	11	10
Pansiyon	133	85	51	51	42	41	45
Tatil Köyü	81	94	82	83	81	81	83
Termal Otel	-	-	29	39	62	60	64
Golf Otel	2	2	2	2	2	2	2
Butik Otel	-	-	36	46	57	67	74
Özel Tesis	72	138	203	222	239	256	290
Diğer Tesisler	63	127	116	121	122	123	133

Kaynak: www.ktyatirimisletmeler.gov.tr

Ele alınan dönemde 3, 4 ve 5 yıldızlı oteller en çok yatırımı gerçekleştiren otel türleri olmuştur. Ülkedeki turistik ürün fiyatlarının Batı Avrupa ülkelerine göre oldukça düşük seviyelerde seyretmesi, 4 ve 5 yıldızlı otellere olan talebi artırmıştır. Turistik ürün çeşitlendirilmesi açısından değerlendirme yapıldığında ise yıldızlı oteller dışında sadece termal ve butik otellerin sayısı artmıştır. Bu açıdan değerlendirildiğinde, verilen kamu teşviklerinin ürün çeşitlendirmesi açısından çok faydalı olduğu söylenemez.

Kültür ve Turizm Bakanlığı (2016) verileri değerlendirildiğinde, Akdeniz, Ege, İstanbul ve Marmara Bölgeleri dışındaki bölgelerde, tesis sayısındaki artış yeterli düzeyde olmamıştır. Bu durum ise ülkedeki turistik talebin büyük çoğunluğunun deniz-

kum-güneş turizmüne yönelik olduğunu, turistik tesis yatırımlarının da bu bölgelerde yoğunlaştığını göstermektedir. Bu bilgiler ışığında teşviklerin, bu bölgeler dışında yapılan yatırımlar açısından yetersiz kaldığı, bu nedenle sadece yatırım yapma amaçlı değil, hem turistik ürün miktarının artırılması hem de turizmin çeşitlendirilmesine yönelik teşviklerin daha fazla ön planda tutulması gerektiği belirtilmelidir. Aynı zamanda sadece teşviklerin yeterli olmadığı; bunun yanında Doğu illerindeki güvenlik sorununa çözüm bulunması ve bu bölgelerde bulunan iş ve kültür turizmi potansiyelini ortaya çıkaracak tedbirlerin alınması gerektiği ifade edilmelidir.

TURSAB (2016) verilerine göre, 2000 yılında A, B ve C grubu acentaların toplam sayısı 4.354 iken bu sayı yaklaşık %98’lik bir artışla 8.633’e ulaşmıştır. Ele alınan dönemin ilk yıllarında artış daha yavaş seyrederken, özellikle 2010 yılı ve sonrasında yılda ortalama 520 acenta artışı sağlanmıştır. Bu sayının artmasında turizm sektörünün hızla büyümesi, acenta kurma işlemlerinin kolaylaştırılması ve aynı zamanda devletin fuar katılım, işçi ve işveren prim, yatırım, AR-GE ve KOSGEB desteklerinin etkili olduğu söylenebilir. Elde edilen büyümeye karşın, uluslararası tur operatörlerine bağımlı olarak faaliyet gösterme zorunluluğu ve rekabet koşullarından kaynaklanan sorunlar yaşayan birçok acentanın, profesyonel anlamda yapılanmaya ve daha fazla teşvik edilmeye ihtiyaç duydukları ileri sürülebilir.

Özellikle yiyecek-içecek tesisleri açısından teşviklerin yetersiz olması ve tatil bölgelerindeki turistlerin otel dışındaki işletmelerde çok fazla harcama yapmaması nedeniyle bu alanlara yapılan yatırımların yetersiz kaldığı söylenebilir. Yukarıda değerlendirilen veriler ışığında, turizm sektörü açısından önemli bir arz kapasitesi oluştuğu gözlenmektedir.

Ülkeye Gelen Turist Sayısı Açısından Değerlendirme (2000-2014)

Ele alınan dönemde ülkeye gelen turist sayısının yıllar itibarıyla önemli ölçüde arttığı görülmektedir. Dünya Turizm Örgütü’nün (UNWTO) 2014 yılı verilerine göre, Türkiye 6. sırada yer almıştır (www.e-unwto.org). Tablo 5, ülkeyi ziyaret eden turistlerin sayıları ve bunların yıllara göre hareketlerini göstermektedir. Bu verilere göre; 2000’li yılların başında yaklaşık 11 milyon olan yabancı turist sayısı, 2014 yılında 35 milyon seviyesini aşmıştır. Bu gelişmede ülkenin rekabet edebilir bir tatil destinasyonu olmasının yanı sıra; deniz-kum-güneş turizmi arzı açısından kapasite yaratılmasının da önemli bir payı olduğu söylenebilir. Tatil amacıyla gelen turistlerin kültür, spor ve dağcılık gibi çeşitli turizm faaliyetlerine de katılabilmesi ve mevcut turistik ürünlerin diğer destinasyonlara nispetle ucuz olması, ülkenin tercih edilebilirliğini artırmıştır. Değerlendirilen dönemin ortalaması alındığında ise toplam turist sayısının yaklaşık %85’ini yabancı turistlerin oluşturduğu görülmektedir.

Tablo 5

Yabancı Turistlerin ve Yurt Dışında İkamet Edip Ülkeyi Ziyaret Eden Vatandaşların Sayısı (2001-2015)

Yıllar	Yerli	Yabancı	Toplam
2001	2.173.596	11.276.531	13.450.127
2002	2.292.532	12.921.982	15.214.514
2003	2.600.634	13.701.419	16.302.053
2004	3.059.644	17.202.996	20.262.640
2005	3.601.880	20.522.621	24.124.501
2006	3.872.721	19.275.948	23.148.669
2007	4.197.907	23.017.081	27.214.988
2008	4.548.855	26.431.124	30.979.979
2009	4.658.172	27.347.977	32.006.149
2010	4.517.091	28.510.852	33.027.943
2011	4.826.800	31.342.528	36.151.328
2012	5.121.457	31.342.464	36.463.921
2013	5.398.752	33.827.474	39.226.226
2014	5.564.784	35.850.286	41.415.070

Kaynak: www.tuik.gov.tr

Tablo 6'da ise ülkeye giriş yapan yabancı turistler ve yerli turistlerin konaklama tesislerinde gecekimleri ile ilgili veriler yer almaktadır. Ülkeye gelen yabancı turistlerin konaklama tesislerinde geceleme oranı %69'dur. Bu gelişmede kuşkusuz günübirlik seyahat edenler, yüzer tesislerde ve karavan gibi motorlu araçlarda konaklama yapan turistler ile arkadaşları veya akrabaları yanında konaklayan ve ev kiralama gibi alternatifleri değerlendiren turistlerin önemli etkisi olmaktadır.

Tablo 6'da, 2000 yılında otellerde konaklayan yabancı turistlerin sayısı 6,8 milyon civarında seyrederken, 2014 yılında bu sayının yaklaşık 23,6 milyona ulaştığı görülmektedir. Gelen toplam turist sayısındaki artışa paralel olarak, artan bu talep karşısında konaklama işletmelerinin kapasitelerini arttırdığı gözlenmektedir. Ayrıca, yurt dışında ikamet eden yerli turistlerin tesislerde konaklama oranında da kayda değer bir artıştan söz etmek mümkündür. 2000 yılında toplam konaklama sayısı 15,6 milyon düzeyinde iken, 2014 yılında bu sayı yaklaşık olarak 40,9 milyona kadar ulaşmıştır. Bu büyümenin gerçekleşmesinde ve yerli turistik talep artışında, verilen teşvikler ile gelir seviyesinde gözlenen artışların önemli ölçüde etkili olduğu ifade edilebilir.

Tablo 6

Turistik Tesislerde Konaklayan Yabancı ve Yerli Turist Sayılarının Yıllar İtibariyle Dağılımı (2000-2014)

Yıllar	Yabancı	Yerli	Toplam
2000	6.804.076	8.855.902	15.659.978
2001	8.778.165	7.749.622	16.527.787
2002	9.871.594	7.916.706	17.788.300
2003	8.991.456	8.429.868	17.421.324
2004	10.981.763	9.724.913	20.706.676
2005	12.952.616	10.458.386	23.411.002
2006	11.896.571	11.570.101	23.466.672
2007	14.794.270	12.038.581	26.832.851
2008	13.647.606	11.286.396	24.934.002
2009	14.388.998	12.137.822	26.526.820
2010	17.415.364	12.338.602	29.753.966
2011	19.264.058	14.350.129	33.614.187
2012	20.481.308	15.701.931	36.183.239
2013	21.181.668	17.100.765	38.282.433
2014	23.609.016	17.292.422	40.901.438

Kaynak: www.tuik.gov.tr

Tablo 7’de ise yerli ve yabancı turistlerin konaklama tesislerinde ortalama kalış süreleri ve bu işletmelerin doluluk oranları gösterilmektedir. Tesislerde konaklama yapan turistlerin geceleme sürelerine ve ortalamalarına bakıldığında, sayıların yıllar içerisinde çok fazla değişiklik göstermediği sonucuna varmak mümkündür. 2000 yılında 2,87 olan geceleme ortalamasının, 2014 yılında 3,18 olarak gerçekleştiği gözlenmektedir. 2000 yılında toplam %36,82 olan doluluk oranı ise 2014 yılında %51,84’e yükselmiştir. Ayrıca, 2000 yılında toplam doluluk oranları içerisinde %23’lük bir paya sahip olan yabancı turistlerin, 2014 yılında toplam içerisindeki payının %38’e yükseldiği görülmektedir.

Tablo 7

Yerli ve Yabancı Turistlerin Tesislerde Yaptığı Geceleme Ortalamaları ve Tesislerin Doluluk Oranları (2000-2014)

Yıllar	Ortalama Kalış Süreleri (Geceleme)			Doluluk Oranları (%)		
	Yabancı	Yerli	Toplam	Yabancı	Yerli	Toplam
2000	4,19	1,86	2,87	23,33	13,48	36,82
2001	4,14	1,83	3,06	32,82	12,80	45,62
2002	4,39	1,92	3,29	36,04	12,65	48,68
2003	4,54	1,93	3,28	33,56	13,33	46,90
2004	4,53	1,89	3,29	36,57	13,50	50,07
2005	4,33	1,80	3,20	39,22	13,16	47,26
2006	3,92	1,86	2,90	32,35	14,91	51,12
2007	3,82	1,85	2,94	36,68	14,43	51,51
2008	4,17	1,85	3,12	37,71	13,80	48,90
2009	4,17	1,89	3,13	35,38	13,52	49,17
2010	4,30	1,90	3,30	37,23	13,94	51,46
2011	4,10	1,90	3,20	38,12	13,34	51,46
2012	4,43	1,93	3,35	40,74	13,61	54,34
2013	4,23	1,94	3,20	38,41	14,19	52,60
2014	4,13	1,88	3,18	38,90	12,94	51,84

Kaynak: www.ktbyatirimisletmeler.gov.tr

Yaz aylarını neredeyse %100 doluluk oranıyla geçiren kıyı otellerinin, özellikle kış ve ilkbahar aylarında atıl kapasite ile çalışması nedeniyle yıl bazında doluluk oranları düşük kalmaktadır. Ortalama %51.84'lük doluluk oranı, ülkede turizmin hala belirli bir sezona yoğunlaştığını ve talebin henüz arzu edilen şekilde yıl içerisinde yayılmadığını ortaya koymaktadır. Teşvikler verilirken turizm faaliyetlerinin tüm yıla yayılma hedefine de istenen ölçüde ulaşılamadığı söylenebilir.

Elde Edilen Turizm Gelirleri Açısından Değerlendirme

Turizm faaliyetlerinden elde edilen gelirlerin artırılması kuşkusuz en önemli hedeflerin başında yer almaktadır. Tablo 8'de 2001-2014 arası dönemde turizm gelirleri ve kişi başı ortalama harcama miktarlarının yıllara göre dağılımı gösterilmektedir. 2001 yılında toplam turizm geliri 10 milyar 450 milyon dolar düzeyinde seyrederken, 2014 yılında bu tutar yaklaşık 34,3 milyar dolar seviyesine kadar yükselmiştir. 2001 yı-

Türkiye’de Uygulanan Turizm Teşvik Politikaları ve Sonuçları Üzerine Bir Değerlendirme

ında 777 dolara karşılık gelen kişi başı ortalama harcama miktarı ise 2015 yılında 756 dolar seviyesine gerilemiştir. Küresel ölçekte fazla turist çeken ülkeler incelendiğinde, 2013-2014 yılları arasında Türkiye’nin ilk 10 içerisinde 6. sırada yer aldığı, buna karşın turist başına en çok gelir elde eden ülkeler arasında ilk 10 arasına giremediği bilinmektedir (www.e-unwto.org).

Bu veriler değerlendirildiğinde, kişi başı harcama düzeyinin artırılmamasını ülkeye gelen turistlerin harcama yapma eğiliminin düşük olması, her şey dahil sisteminin turistlerin daha fazla harcama yapmasını engellemesi, turistlerin düşük ve orta gelir grubunda olması, katma değeri yüksek ve yeterince tamamlayıcı ve turistik ürün sunulamamış olması ve bu bağlamda ürün çeşitlendirmesinin halen istenilen seviyelerde gerçekleştirilememesi gibi nedenlerle açıklamak mümkündür. Ayrıca uzun yıllar TL’nin aşırı değerli olması, yabancı turistler açısından Türkiye’de harcama yapmayı nispeten kısıtlamış olması ihtimal dahilindedir.

Tablo 8

Turizm Gelirleri ve Kişi Başı Ortalama Harcama Sayılarının Yıllara Göre Dağılımı (2001-2015)

Yıllar	Turizm Geliri (Milyon \$)	Kişi Başı Ortalama Harcama (\$)
2001	10.450	777
2002	12.420	816
2003	13.854	850
2004	17.076	843
2005	20.322	842
2006	18.593	803
2007	20.942	770
2008	25.415	820
2009	25.064	783
2010	24.930	755
2011	28.115	778
2012	29.007	795
2013	32.308	824
2014	34.305	828

Kaynak: www.tuik.gov.tr

İstihdama Etkileri Açısından Değerlendirme

Turizm faaliyetlerinin yatırımları hızla artırması nedeniyle, bu işletmelerde istihdam edilen çalışan sayısında da yıllar içerisinde önemli artışlar kaydedilmiştir. Belirtilen artışlar Tablo 9'da gösterilmektedir. 2003 yılında 847 bin kişinin turizm işletmeleri tarafından doğrudan istihdam edildiği ve bu sayının yıllar içerisinde sürekli artış gösterdiği tabloda yer alan verilerden anlaşılmaktadır. 2013 yılında turizm istihdamının 2003 yılına kıyasla yaklaşık olarak %53'lük bir artışla 1,3 milyon kişiye ulaştığı görülmektedir. Bu veriler değerlendirildiğinde, turizm sektörüne yönelik teşviklerin, istihdamı pozitif yönde etkilediğini ifade etmek mümkündür. Ancak burada belirtilen istihdam verilerine ihtiyatla yaklaşmak daha doğru olacaktır. Zira, turizm sektörü istihdam verilerinin temin edilmesi çeşitli zorluklar içermekte ve kullanılan literatüre göre önemli farklılıklar söz konusu olabilmektedir. Geçmiş yılların verilerini toplu halde vermesi nedeniyle AKTOB istihdam verileri alınmıştır. Diğer taraftan yine AKTOB 2013 verilerine göre, sektör çalışanlarının % 56'sı yiyecek içecek hizmetlerinde, % 30'u konaklama sektöründe, 5,7'si seyahat acentalarında, % 7'si eğlence ve dinlenme hizmetlerinde ve % 1,2'si de havayolu ulaştırmasında istihdam edilmektedir.

Tablo 9

Turizm Teşviklerinin İstihdam Üzerindeki Etkileri (2003-2013)

Yıllar	İstihdam Edilen Kişi Sayısı
2003	847.000
2004	872.000
2005	949.000
2006	1.001.000
2007	1.067.000
2008	1.058.000
2009	1.131.000
2010	1.177.000
2011	1.178.000
2012	1.206.000
2013	1.298.000

Kaynak: www.aktob.org.tr

Sonuç ve Öneriler

Türkiye’de uygulamaya konulan turizm teşvikleri ve bunların sonuçlarının incelenmiş olduğu bu çalışmada, teşviklerin ülkenin özellikle turizm arzında ortaya çıkarıldığı etkiler ile ve bu çerçevede oluşan turizm talebine yönelik değişimler değerlendirilmiştir. Yerli ve yabancı yatırımcıları cesaretlendirme amacı güden turizm teşvik politikaları, kamu kaynaklarıyla gerçekleştirilmiş ve genelde turizm alt ve üstyapısını oluşturma veya genişletmeye yönelik olmuştur.

Özellikle 1982 yılında “2634 sayılı Turizm Teşvik Kanunu’nun” çıkarılması ve 1985’te turizm sektörünün “Özel Önem Taşıyan Sektör” kapsamına alınması gibi adımlar sayesinde, turizm sektörüne verilen destekler daha profesyonel temellere oturtulmuştur. Teşvik politikaları ile işletmelere verilen teşvik unsurları genişletilmiş ve tesis sayısı artırılmıştır. Bu dönemdeki olumlu gelişmeler sadece tesis sayısı ile sınırlı kalmamış, elde edilen turizm gelirlerine de yansımıştır.

Ancak, Türkiye’de turizm teşvik sistemi karmaşık bir yapıdan oluşmaktadır. Teşvik sistemi kendine mahsus bir mevzuata sahiptir. Diğer taraftan, çok farklı teşvik araçlarının uygulanıyor olması nedeniyle teşvikler zaman zaman farklı kanunların kapsamına girebilmektedir. Teşvik araçlarının ve bu alanla ilgili mevzuatın sürekli değişikliğe tabi olması Türkiye’de teşvik sisteminin önemli bir sorunu olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca, teşvik sisteminin çok yavaş işlemesi (bürokrasi, kırtasiyecilik) karşılaşılan diğer önemli bir sorunu oluşturmaktadır.

1980’li yıllardan itibaren geniş şekilde uygulanan teşvikler elde edilen turizm gelirlerini dikkate değer şekilde artırmıştır. Ancak, turizm faaliyetlerinin yılın belirli dönemlerine yoğunlaşıyor olması sektör açısından önemli bir sorun olmaya devam etmektedir. 2000’li yıllarda ise turizm faaliyetlerinin tüm yıla ve ülke sathına yayılması hedeflenmiş ve bu hedefi gerçekleştirmeye yönelik teşvik politikaları uygulamaya konulmuştur. Bu çerçevede turizm yatırımlarının da KOBİ’lerin faydalanmakta olduğu KOSGEB teşviklerinden, bölgesel teşviklerden ve genel teşvik uygulamalarından faydalanması, turizm faaliyetlerine önemli bir ivme kazandırmıştır. Ayrıca, teşvik politikaları kapsamında elektrik, gaz ve su fiyatlarının bölgedeki sanayi ve meskenlere uygulanan en düşük tarife üzerinden belirlenmesi ve emlak vergisinden 5 yıllık muafiyet vb. uygulamalar turizm yatırımcılarına kolaylık sağlayan önemli diğer hususlar olmuştur.

Turizm arzı açısından gelişmeler değerlendirildiğinde, uygulanan teşvik politikalarının konaklama tesis sayısının artırılmasına yönelik çeşitli faydalar sağladığı ifade edilmelidir. Ele alınan dönemde yatak, oda ve tesis sayılarında önemli artışlar kaydedilmiştir. Tesis artışları bölgesel açıdan incelendiği zaman yatırımların büyük çoğunluğunun Akdeniz, Ege ve Marmara Bölgesi’nde gerçekleştiği bilinmektedir. Diğer bölgelerdeki tesis artışı beklenen düzeyde olmamıştır.

Otel türleri açısından değerlendirme yapıldığında ise, yatırımı artan konaklama tesisi türlerinin 3, 4 ve 5 yıldızlı oteller olduğu gözlenmiştir. Bununla beraber, butik ve termal otel sayısında son dönemde önemli bir artıştan söz etmek mümkündür. Diğer konaklama tesis türlerinde ise çeşitlendirme ve artışın yeterli düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Turizm arzının tüm bölgelere yayılabilmesi ve turistik ürün çeşitliliğinin sağlanması açısından otel türlerinin artırılması uygun olacaktır. Özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu ile Karadeniz Bölgeleri'ne yapılan tesis yatırımlarının yeterli olmadığı görülmüştür.

Turizm talebi açısından değerlendirildiğinde ise ele alınan dönemde ülkeye gelen turistlerin büyük bir çoğunluğunun gezi, eğlence ve kültürel amaçlarla ziyaretlerini gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir. Deniz-kum-güneş turizmine yeterli düzeyde talep olduğu; ancak iş, sağlık, eğitim gibi alanlarda gereken talebin oluşturulmadığı görülmüştür. Bu bağlamda, turistik talebin halen önemli ölçüde mevsimlik olduğu ve talebin tüm yıla yayılması amacıyla verilen teşviklerin yetersiz kaldığı ifade edilebilir.

Turizm gelirleri incelenen dönem boyunca artmıştır. Ancak elde edilen gelirler yükselmiş olsa dahi turizmin en önemli başarı kıstasları arasında yer alan kişi başı ortalama harcama miktarının yıllar içerisinde artıramadığı hatta az da olsa bir düşüş gösterdiği gözlenmektedir. Turizm gelirleri arasında, konaklama ve yiyecek-içecek gelirlerinin önemli bir paya sahip olduğu bilinmektedir. Bu çerçevede yiyecek-içecek işletmeciliği ve seyahat acentalarının daha profesyonel çalışma sistemlerine ve teşviklere ihtiyacı olduğu ileri sürülebilir.

Diğer gelirlerde (sağlık, spor, kültür, ulaşım, eğitim vb.) artışın son yıllarda yükselmekle beraber yeterli olmadığı ifade edilebilir. Bu açıdan turizm teşviklerinin girişimcileri yatırıma yönlendirmenin yanı sıra turistleri de harcama yapmaya yönlendirmesi hususuna dikkat edilmelidir. Başarılı bir ürün çeşitlendirmesi ve teşvik politikasıyla üst gelir grubuna hitap eden nitelikli turistik ürünler oluşturulmalı ve bu yönde artıracak taleple birlikte kişi başı ortalama harcama miktarı yükseltilmelidir.

Turizm teşviklerinin, tesis yatırımları ve turizm gelirlerinin artırılmasındaki rolünün önemli olduğu yukarıda ifade edilmiştir. Yatırımcılar da belirtilen durumun bir sonucu olarak talebin yoğun olduğu kıyı bölgelerinde faaliyet göstermektedirler. Diğer bölgeler ise önemli bir pazar potansiyeli taşımalarına rağmen, yeterince ilgi çekememektedir. Modern pazarlama yöntemleri uygulanarak bu bölgelerin turizm faaliyetlerine katılmaları ve bu bölgelerdeki doğal ve tarihi güzelliklerin tanıtımının yapılarak, turistik talebin yükseltilmesi önem arz etmektedir. Bu çerçevede verilen fuar katılım destekleri tanıtım açısından önemli olmakla birlikte, yetersiz kalmaktadır. Farklı ve nitelikli tanıtım destekleri sonucunda talep artışına paralel olarak turizm faaliyetleri 12 ay boyunca devam edebilecektir.

Sermaye geri dönüşleri uzun yıllar gerektiren, ekonomik kriz, terör ve siyasi olaylar gibi faktörlerden çok çabuk etkilenen turizm sektörü için alternatif bir plan oluşturulmalıdır. Bu gibi durumlarda turistik tesislerin kaderiyle baş başa bırakılma-

sı mümkün değildir. Akdeniz çanağında bulunan turistik destinasyonlarla rekabetin sürdürülebilmesi için turizm sektörüne nakdi hibe teşviklerinin genişletilmesi de uygun olacaktır. Aynı zamanda yatırımcılar açısından önemli bir maliyet ortaya çıkaran tesislerin yapısal ve teknolojik nitelikli modernizasyonu için teşvikler verilmesinin gerekliliği de göz önünde bulundurulmalıdır. Sürdürülebilir turizm için çevreye duyarlı tesislerin daha fazla teşvik edilmesi önem arz etmektedir. Ülkenin turizm faaliyetlerinden artan ölçüde pay alması ve toplumsal refahı artırması için turizm sektörü daha etkili bir şekilde teşvik edilmelidir.

Turizm teşvik sisteminde etkinlik denetimi kamunun diğer alanlarında olduğu gibi yeterince sağlanamamaktadır. Teşvik belgelerinin verilmesinden yatırımların gerçekleşme sonrası aşamalara kadar her alanda etkili bir denetimin sağlanması kaçınılmaz bir durumdur. Ayrıca, verilen teşviklerin liyakat sahibi kişiler tarafından hazırlanması ve daha uzun vadeleri kapsamı hususlarına özen gösterilmesi yerinde bir politika olacaktır. Kamu kaynaklarının kötüye kullanılmasına engel olunması da verilen teşviklerin takibi açısından önemli bir husus teşkil etmektedir. Ancak, denetimlerin amacı yatırımcıları caydırmak olmamalıdır.

Kaynakça

- Akib, (2016). Yeni Teşvik Sistemi & Yatırımlarda Devlet Yardımı. www.akib.org.tr/files/downloads/Ekler/Yeni_Tesvik_Sistemi.pdf. (erişim tarihi: 16.05.2016).
- Aktob, (2017). Turizm İstihdam İstatistikleri. <http://www.aktob.org.tr/pdf/aktob.turizm.verileri.pdf>. (erişim tarihi: 21 Şubat 2017).
- Andaç, F. (2006). Turizm Hukuku. 3. Baskı, Ankara: Detay Yayıncılık.
- Aydoğuş, İ.; Soybalı, H. H.; Baytok, A. (2006). Yunanistan İle Türkiye’de Uygulanan Turizm Yatırım Teşviklerinin Karşılaştırılması. AKÜ İİBF Dergisi. (8) 1, 1-22.
- Bahar, O. (2006). Küreselleşme Sürecinde Türkiye’de Turizm Sektörüne Sağlanan Teşvikler. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8 (4), 34-53, İzmir.
- Coşkun, N. (2010). Türkiye’de Turizm Politikaları ve Turizm Sektörü Üzerindeki Etkileri. T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü, Yayınlanmış Uzmanlık Tezi, Ankara.
- Doğmuş, O. E. (2010). Antalya Örneğinde Ulusal Turizm Politikalarının Sorgulanması. Dokuz Eylül Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Şehir ve Bölge Planlama Bölümü Şehir ve Bölge Planlama Anabilim Dalı. Yayınlanmış Doktora Tezi. İzmir.
- Erdem, E.; Şanlıoğlu, Ö.; İlgün, M. F. (2009). Türkiye’de Hükümetlerin Makro Ekonomik Performansı (1950-2007). Detay Yayıncılık. Ankara.
- Erdoğan, E.; Ataklı, R. (2012). Investment Incentives and FDI in Turkey: The Incentives Package After the 2008 Global Crisis. (8th International Strategic Management Conference, 2012), Procedia - Social and Behavioral Sciences, 58, 1183 – 1192.
- E-Unwto. International Tourist Arrivals and International Tourism Receipt. <http://www.e-unwto.org/doi/pdf/10.18111/9789284416899>. (erişim tarihi: 20 Mayıs 2016).
- Gülmez, M.; Yalman, N. (2010). Yatırım Teşviklerinin Bölgesel Kalkınmaya Etkileri: Sivas İli Örneği. Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 24, (2), 235-257, Erzurum.
- İncekara, A. (1995). Türkiye’de Teşvik Sistemi. İstanbul Ticaret Odası Yayınları, 10, 9 – 38.
- Koder. Bölgesel Teşvik Uygulamaları, Bölgelere Göre Yatırımlarının Teşviklerden Yararlanma Durumları. <http://www.koder.org.tr/PDF/uyePDFler/tr-yeni-tesvik-mevzuati-kapsaminda-turizm-sektoru.pdf>. (erişim tarihi: 21 Şubat 2017).
- Kosgeb. Genel Destek Programı Kapsamında Sağlanan Destekler. <http://www.kosgeb.gov.tr/site/tr/genel/detay/1230/genel-destek-programi>. (erişim tarihi: 21 Şubat 2017).
- Ktbyatırımışletmeler. Türkiye’de Turizm Sektörüne Sağlanan Teşvik ve Destekler. <http://www.ktbyatirimisletmeler.gov.tr/Eklenti/4788,turkiyede-turizm-sektorune-saglanantesvik-ve-destekler.pdf?0>. (erişim tarihi: 21 Şubat 2017).
- Kultur. 2023 Turizm Stratejisinde Eylem Planı 2007-2013. <https://www.kultur.gov.tr/Eklenti/906,ttstratejisi2023pdf.pdf?0>. (erişim tarihi: 21 Şubat 2017).
- Mavibayrak. Yıllar İçerisinde Mavi Bayrak Ödülü Almış Marina ve Plaj Sayıları. http://www.mavibayrak.org.tr/tr/icerikDetay.aspx?icerik_refno=1. (erişim tarihi: 21 Şubat 2017).

Türkiye’de Uygulanan Turizm Teşvik Politikaları ve Sonuçları Üzerine Bir Değerlendirme

- Önen, O. M. (2000). Türkiye’nin Turizm Sektöründeki Gelişmeler, Dünya Turizmindeki Yeri ve Türkiye Kalkınma Bankası’nın Rolü, Türkiye Kalkınma Bankası, Ankara.
- Özcan, E. Ö. (2016). Türkiye’de Uygulanan Son Dönem Turizm Teşvik Politikaları Üzerine Bir Değerlendirme. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kayseri
- Resmîgazete. Turizm Teşvik Kanunu. Karar Sayısı: 2634, Sayı: 17635, 16 Mart 1982. <http://www.resmîgazete.gov.tr/arsiv/17635.pdf>. (erişim tarihi: 21 Şubat 2017).
- Sola, E. F. (1996). Tourism Policy: A midsummer night Dream? *Tourism Management*, 17 (6), 405- 412. [Tepav. www.tepav.org.tr](http://www.tepav.org.tr). (erişim tarihi: 21 Şubat 2017)
- Toker, B. (2007). “Türkiye’de Turizm Sektörü Teşviklerinin Değerlendirilmesi”, *Yönetim ve Ekonomi*, Cilt 14, Sayı 2, Celal Bayar Üniversitesi, İİBF, Manisa.
- Tuik. Turizm İstatistikleri. http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1072. (erişim tarihi: 20 Mayıs 2016).
- Turizm Acil Eylem Planı. (2016). <http://testsite.kultur.gov.tr/TR,154801/2016-turizm-acileylem-planı-aciklandi.html>. (erişim tarihi: 22 Şubat 2017).
- Turizmdebusabah. Turizm Acil Plan Destek Paketleri <http://www.turizmdebusabah.com/haberler/turizm-acil-eylem-planı-destek-paketi-aciklandi-78133.html>. (erişim tarihi: 22 Şubat 2017).
- Tursab. <http://www.tursab.org.tr/tr/turizm-verileri/istatistikler/turistik-tesis-ve-isletmeler/> (erişim tarihi: 21 Mayıs 2016).
- Ulutürk, Z. G. (1998). “Türkiye’de Turizm Teşvikleri”, 21. Yüzyılın Eşiğinde Türkiye Turizm Sempozyumu Bildiri Kitabı, Başkent Üniversitesi, Ankara.
- Undp. (2006). Incentive Systems: Incentives, Motivation and Development Performance. <http://www.undp.org/content/dam/aplaws/publication/en/publications/capacity-development/incentive-systems-incentives-motivation-and-development-performance-/Incentive-Systems-cp8.pdf?download>. (erişim tarihi: 21 Şubat 2017).
- Usta, Öcal (1992). *Turizm, Altın Kitaplar*, İstanbul,
- Yavan, N. (2011). Teşviklerin Sektörel ve Bölgesel Analizi, Türkiye Örneği. Maliye Hesap Uzmanları Vakfı Yayınları, No: 27, Ankara.
- Yayar, R.; Demir, Y. (2012). Bölgesel Kalkınma Ve Yatırım Teşvikleri: Tokat İlinde Bir Uygulama. Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Sayı: 39, 119-146, Kayseri.

YATIRIM TEŞVİK VERİLERİNİN VERİ MADENCİLİĞİ İLE ANALİZİ

Doç. Dr. Mehmet Ali ALAN¹ & Sinan DÜNDAR²

Öz

Bu çalışmada, yatırım teşvik verilerinden yararlanılarak veri madenciliği yapılmıştır. Bu verilerle yapılan çalışmada, hem bu verileri en başarılı sınıflandıran algoritma, hem de bu algoritmanın ürettiği sınıflar belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın sonucunda BFTree algoritmasının yatırım teşviki verilerini sınıflandırmada en başarılı algoritma olduğu belirlenmiştir. Ayrıca aynı algoriymayla elde edilen sonuçlara göre indirimlerin teşviklerden yararlanmada daha belirleyici olduğu ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sınıflandırma, Karar Ağaçları, BFTree, Yatırım Teşvik

Analysis of Investment Incentive Data with Data Mining

Abstract

In this study, data mining using datum of investment incentive was conducted. Both the most successful classification algorithm and classes generated via this algorithm were tried to be determined in this study. BFTree algorithm came out as the best classification algorithm in consequence of the study. According to the results derived via the same algorithm, it was presented that discounts are more determinative in case of incentive utilisation.

Keywords: Classification, Decision Trees, BFTree, Investment Incentive

1 Cumhuriyet Üniversitesi, İİBF, Yönetim Bilişim Sistemleri Bölümü. alan@cumhuriyet.edu.tr

2 Doktora Öğrencisi. Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. sinandundar@hotmail.com

Giriş

Veritabanları, rasyonel karar almayı sağlayacak gizli bilgiler bakımından zengindir. Sınıflandırma ve tahmin, gelecek veri trendlerinin tahmini veya önemli veri sınıflarının açıklanmasında kullanılan iki önemli veri analiz tekniğidir. Bu analizler büyük miktarlardaki verilerin daha iyi anlaşılmasında kullanışlı olabilmektedir (Han and Kamber, 2006:285).

Veritabanlarındaki veriler standart kullanım amaçları dışında, kurumların işine yarayacak bilgiler ya da ilişkiler barındırabilir. Bu yararlı bilgileri ortaya çıkaran en önemli disiplinlerin başında veri madenciliği gelmektedir.

Günümüzde kurumlar büyük miktarlarda veri üretmekte, ancak bu veriler içinde anlamlı ve yararlı bilgiyi ortaya çıkarmakta zorluklar yaşamaktadırlar. Geleneksel istatistik yöntemlerle büyük boyuttaki veriyi çözümlenmek kolay değildir. Bu nedenle verileri işlemek ve çözümlenmek için özel yöntemlere gereksinim duyulmuştur. Veri madenciliği yöntemleri bu gereksinimi karşılamak üzere ortaya çıkmıştır (Özkan, 2008:IV).

Bu çalışmanın amacı, veri madenciliği tekniğini kullanarak, yatırım teşvik verileri yardımıyla sınıflandırma analizi yapmaktır. Bu amaçla mevcut veriler ele alınarak, veri madenciliğinin en yaygın kullanılan tekniklerinden “sınıflandırma” yöntemi kullanılmıştır.

Yatırım teşvik sisteminin amacı, Kalkınma Planları ve Yıllık Programlarda öngörülen hedefler ile uluslararası anlaşmalara uygun olarak, tasarrufları katma değeri yüksek yatırımlara yönlendirmek, üretimi ve istihdamı artırmak, yatırım eğiliminin devamlılığını ve sürdürülebilir kalkınmayı sağlamak, uluslararası rekabet gücünü artıracak teknoloji ve araştırma-geliştirme içeriği yüksek büyük ölçekli yatırımları özendirme, doğrudan yabancı yatırımları artırmak, bölgesel gelişmişlik farklılıklarını gidermek, çevre korumaya yönelik yatırımlar ile araştırma ve geliştirme faaliyetlerini desteklemektir <http://www.ekonomi.gov.tr/portal/content/conn/UCM/uuid/dDocName:EK-107151>, 28.02.2017).

Çalışma üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde veri madenciliği, sınıflandırma, karar ağaçları ve BFTree algoritmasıyla ilgili tanımlayıcı açıklamalara yer verilmiştir. İkinci bölümde konuyla ilgili yapılmış çalışmalar literatür bazlı değerlendirilmiş ve nihayet üçüncü bölümde ise yatırım teşvik verileri üzerinde veri madenciliği yapılmıştır.

Veri Madenciliği, Sınıflandırma, Karar Ağaçları ve BFTree Algoritması

Veri madenciliği, hem yararlı hem de anlaşılabilir verilerle, alışılmamış yollarla, verileri özetleyen ve gizli ilişkileri ortaya koyan bir analiz yöntemidir (Larose, 2006). Bu yöntem, öncelikle bilinmeyen desenlerin ortaya konması amacıyla bilimsel ve tek-

nik veri araştıran, veritabanındaki bilgi keşfi süreçlerinden biridir (Rokach ve Maimon, 2005:2).

Disiplinler arası nitelik taşıyan veri madenciliğini en yaygın kullanan bilim dalları; veritabanı sistemleri, istatistik, matematik, makine öğrenmesi, görselleme ve bilişim bilimleridir (Han ve Kamber, 2006:29). Veri madenciliği, verinin bütünü kullanması bakımından diğer istatistiksel verilerden ayrılmaktadır. Bu yöntemle, geleneksel yollarla elde edilmiş küçük verilerle çalışma yerine daha kolay değerlendirme yapabilecek, yeni bağımsız veriler tercih edilebilmektedir (Weiss ve Zhang, 2003:426).

Veri madenciliği, reklamcılık, biyoinformatik, veritabanı pazarlama, dolandırıcılık tespiti, e-ticaret, sağlık, güvenlik gibi alanların yanın da farklı alanlarda da uygulanabilen, değişik bakış açısı ve çalışması ile veri analizinden bilgi keşfetme süreci olarak bilinir (Jain, 2011).

Birliktelik kuralları, “kümeleme, karar ağaçları, diskriminant analizi, yapay sinir ağları, genetik algoritmalar” vb. birçok veri madenciliği algoritmasını içerir. Bu algoritmalar sıradan bilgiyi bulup çıkarmak ve bir yöneticinin kararlarını yönlendirebilen özel bilgiye ulaşmak için çeşitli alanlardan elde edilen verileri işlemek amacıyla kullanılır (Wu ve Li, 2003).

En yaygın veri madenciliği algoritmaları ve modelleri içinde karar ağaçları, sınıflandırma ağaçları olarak ta adlandırılır (Bramer, 2007:6); birliktelik kuralları, kümeleme, sınıflandırma, çoklu lineer regresyon, sıralı örüntüler ve zaman serileri tahmini, örüntü tanıma ve özelliklerinin belirlenmesi sayılabilir. Sınıflandırma, regresyon ve zaman serisi analizleri gizli örüntülerin ortaya çıkarılmasında ve şekillendirilmesinde uygun iken, birliktelik kuralları, kümeleme ve sırasal keşif yaklaşımları, hava tahmini ve şiddeti araştırmak ve tanımlamak için yararlı araçlar olabilir (Tadesse 2009).

Sınıflandırma, günlük yaşamda çok sıklıkla başvuru alan bir işlemdir. Sınıflandırma ile nesnelere bölünerek ayrıştırılır, yani karşılıklı olarak özel ya da genel kategorilerden her biri bir sınıf olarak atanabilir. Pek çok pratik karar verme işlemi, bir sınıflandırma problemi olarak formüle edilebilir. Örneğin kişiler ya da nesnelere birçok kategoriden biri olabilir (Bramer, 2007:23).

Sınıflandırma, farklı sınıflardaki, değişik öğeleri ayırma sürecidir. Bu sınıflar, iş kuralları, sınıf sınırları veya bazı matematiksel fonksiyonlar olabilir. Sınıflandırma işlemi, sınıflandırılmış olan öğenin, bilinen bir sınıf değeri ile özellikleri arasındaki bir ilişki üzerine bina edilebilir. Bu sınıflandırma tipi, “denetimli öğrenme” olarak isimlendirilir. Eğer bir sınıfın bilinen örnekleri yoksa bu sınıflandırma denetimsizdir. En yaygın denetimsiz sınıflandırma yaklaşımı “kümeleme”dir. Kümeleme teknolojisinin en yaygın uygulamaları, perakende ürünlerde birliktelik analizi (market sepet analizi) ve dolandırıcılık tespittir (Nisbet, vd., 2009: 235).

Veri madenciliğinde denetimli öğrenme kavramı, bir sınıflandırma ile bilinen veriler temelinde bir sınıflandırma fonksiyonu öğretmek ya da bir sınıflandırma modeli inşa etmektir. Bu fonksiyon ya da model, veri tabanındaki verileri hedef niteliklere dönüştürür, dolayısıyla yeni veriler sınıf tahmininde kullanılabilir (Dong-Peng, vd.,2008:36).

Karar ağaçları, sınıflandırma ve tahmin açısından güçlü ve popüler araçlardır. Bu yöntemin çekici tarafı, yapay sinir ağlarının aksine, karar ağaçlarının kuralları temsil etmesidir. Başka bir deyişle bunları yorumlamak daha kolaydır (Nisbet, vd., 2009:465).

Veri madenciliğinde bir karar ağacı, hem sınıflandırıcıları, hem de regresyon modellerini temsil edecek şekilde kullanılabilir. Diğer yandan operasyonel araştırmalarda karar ağaçları, hiyerarşik kararlar modeli ve onların sonuçları ile ilişkili bilgiler ortaya koyar. Karar vericiler olması en fazla muhtemel hedefine ulaşacak şekilde strateji geliştirmek için karar ağaçlarını kullanır. Bir karar ağacı sınıflandırma amacıyla kullanıldığı zaman, genellikle “sınıflandırma ağacı”, regresyon amacıyla kullanıldığında ise “regresyon ağacı” olarak adlandırılır (Rokach ve Maimon:2008:5).

Karar ağaçları hâlihazırdaki kullanımıyla en popüler tüme varım metodudur. Karar ağaçları genellikle iki aşamada oluşturulurlar. Büyüme olduğu zaman bu algoritma her bir düğümde sınıflar arasındaki en iyi özellik ayırt ediciyi (veri alt seti) ortaya çıkarır ve daha sonra o özelliğe dayalı olarak bu verileri iki yeni düğüm halinde bölümlere ayırır. Bu, her bir tabaka için bir sınıf tahsis edilinceye kadar ortaya çıkan veri alt setine tekrar tekrar uygulanır. Budamanın ikinci aşaması en iyi dengeye erişebilmek için ağacın en az yararlı dallarını kesmek suretiyle işletilir. Daha basit bir model genellikle daha sağlamdır. Yani yeni veriler hakkında daha doğru sonuçlar ortaya çıkarır. Nihai ağaç etiketlenmiş birkaç bölgedeki bu özel alanı bölümlere ayırır (Nisbet, vd., 2009:300).

Karar ağacı yöntemlerinde parametrik istatistiksel varsayımlar yapılmaz. Öngörüler terminal düğümlerde birkaç mantıksal “if-then” şartıyla sunulabilirler. Normal bir veri dağılımında veya değişkenler ve tepki değişkeni arasındaki lineer ilişkilerde örtülü varsayımlar yoktur. Karar ağacı yöntemleri, değişkenlerin öngörü sağlayabildikleri zamanın ötesini analistlerin bilmedikleri yerlerde veri madenciliği için oldukça uygundur. Bu nedenle karar ağacı yöntemleri ilişkileri açığa çıkarabilir ve onları daha fazla bilişimsel yoğun yöntemlerin gözden kaçırdığı birkaç karar kuralı halinde ifadelendirebilirler (Nisbet, vd., 2009:278-279).

Bir karar ağacı, öz nitelikler değeri üzerine bölünme olarak bilinen bir işlem tarafından oluşturulur yani outlook gibi bir öznitelik testi ve ardından olası değerlerin her biri için bir dal oluşturmadır. Sürekli öznitelikli test durumunda normal olarak değer “daha az ya da eşit” ya da “daha büyük” bölünmüş değer olarak bilinen bir değer verir. Her bir dal, sadece bir sınıflandırma ile etiketli oluncaya kadar bölünme işlemi devam eder (Bramer, 2007:43-44).

Çekici bir sınıflandırma yöntemi olan karar ağacı, kök düğümden aşağı doğru yaprak düğümlerinde sonlanıncaya kadar uzayan, dallar tarafından bağlantıları sağlanmış, karar düğümlerinin bir koleksiyonunu içerir. Karar ağacı diyagramının en üstüne yerleştirilmiş olan kök düğümden başlayarak, dalın her bir olası sonucu ile karar düğümleri test edilir. Her bir dal daha sonra diğer bir karar düğmesi ya da sınıflandırma yaprak düğmesine yol açar (Larose, 2005:107). Karar ağaçlarının popüler algoritmalarından birisi de BFTree (En iyi - ilk Karar Ağacı- Best-first Decision Tree) algoritmasıdır. BFTree algoritması, böl ve yönet mantığına dayanır. Öncelikle bir nitelik kök olarak alınır ve bu nitelik üzerinden bazı kriterlere göre gruplara ayrılır. Daha sonra kök düğümden her grup genişletilerek eğitim verileri alt gruplara bölünür. Sadece karşılayan verileri kullanarak seçilen her grup için bu işlem tekrarlanır. Her işlemde, genişlemeye en uygun iyi alt grup seçilir. Bu süreç belirli bir genişleme katsayısına göre tüm düğümler net olana kadar devam eder (Akçetin ve Çelik, 2014).

Literatür Özeti

Konuyla ilgili literatürde farklı veri setleri üzerinden yapılmış çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Bunlardan Dota, vd., (2015), topraktan elde edilmiş kirli su verilerini kullanarak sınıflandırma yapmış ve mevcut verileri en iyi sınıflandıran algoritmanın BFTree algoritması olduğunu tespit etmiştir. Kumar vd., (2013), toprak ve arazi verilerini kullanarak BFTree algoritmasıyla sınıflandırma yapmışlar ve uygun arazi kullanımı, toprak ve su koruma uygulamalarında karar ağaçlarının önemli bir model olduğunu ortaya koymuşlardır. Aksu ve Güzeller (2016), Türkiye'deki Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programına (PISA) katılan öğrencilere ait verileri, WEKA programı kullanılarak karar ağaçlarıyla sınıflandırmışlar ve bulunan sonuçlar başka yöntemlerle kıyaslanarak, buluntuların başarısına vurgu yapmışlardır. Hota ve Dewangan (2016), UCI depo sisteminden indirdikleri kalp verilerini kullanarak, çeşitli makine öğrenme teknikleriyle sınıflandırma yapmışlar ve en iyi sonucu veren algoritmanın CART olduğunu belirlemişlerdir. Sulaiman vd., (2015), öğrenci veri setindeki çeşitli ders verileri kullanılarak, bir dersin başarısına diğer derslerin etki edip etmediğini araştırmak için, karar ağaçlarına ait J48, Cart ve BFTree algoritmalarıyla sınıflandırma analizleri yapmışlar ve en iyi performans gösteren algoritmanın J48 algoritması olduğunu ortaya koymuşlardır. Thepade vd., (2015), multimedya verilerini, WEKA programınca desteklenen farklı ailelere ait 12 algoritma ile test etmiş ve basit lojistik sınıflayıcının en iyi performanslı sınıflayıcı olduğunu tespit etmişlerdir. Ma vd., (2008), internet ağ trafiği verilerini kullanarak çeşitli algoritmalarla sınıflandırmalar yapmışlar ve C4.5 algoritmasını ağ trafiğini en iyi tanımlayan algoritma olarak bulmuşlardır. Ayık vd. (2007), Atatürk Üniversitesi öğrencilerine ait veritabanındaki tüm verileri kullanarak sınıflandırma analizi yapmışlardır. Kaya vd., (2012), Epileptik EEG işaretlerini karar ağaçları ve karar kurallarını kullanarak sınıflandırmış ve tanı performanslarının oldukça yüksek olduğunu tespit etmişlerdir.

Veri Seti ve Yöntem

Bu çalışmada Yatırım Teşviklerinde bölgesel teşvik uygulamalarına ilişkin 2009-2016 yılları arası 32.023 işletmeye ait veriler kullanılmıştır. Analizde uygulamaya temel teşkil edecek sınıflarla birlikte toplam 9 sütun başlığı tanımlanmıştır. Excel makroları kullanılarak veri madenciliğinde kullanılan standart algoritmaların yanı sıra bulanık mantık ve genetik algoritma analizleri yapılacak şekilde veri ambarı hazırlanmıştır. Gerekli dönüşümler yapıldıktan sonra veriler “veriset.arff” adlı metin dosyasına yazdırılmıştır.

Verilerde; sermaye türünde yerli için 1, yabancı için 2, sektörde; imalat için 1, tarım için 2, hizmet için 3, madencilik için 4 ve diğer sektör için 5 değeri, yatırım cinsinde tevsî için 1, yeni yatırım için 2 ve modernizasyon için 3 değeri atanmıştır. Gelir vergisi stopaj desteğinde muaf olanlar için 1, muaf olmayanlar için 2 değeri girilmiştir. Sigorta Primi İşveren Hissesi Desteği; var olanlar için 1, olmayanlar için 2, vergi indiriminde; var değeri için 1, yok değeri için 2, faiz desteğinde de var değeri için 1, yok değeri için 2 değeri atanmıştır. İstihdamda işletmede çalışan personele göre, büyük için 1, küçük için 2, mikro için 3 ve orta için 4 değeri tanımlanmıştır. Sınıflar ise uygun için 1 ve uygun değil için 2 değerini almıştır.

Uygulama

Yapılan çalışmada Waikato Üniversitesince geliştirilmiş olan WEKA Programının (Waikato Environment for Knowledge Analysis) 3.7.2 sürümü kullanılmıştır (Wekafull paket). WEKA Programı, açık kaynak kodlu bir yazılımdır. Bu program pek çok sınıflandırma, kümeleme ve birliktelik kurallarına ait algoritmayı desteklemektedir. WEKA, metin tabanlı pek çok dosya tiplerinin yanı sıra, veritabanlarını ve verilerin olduğu URL adreslerini de desteklemektedir. WEKA programının bu sürümünde, bulanık mantık ve genetik algoritma desteği de bulunmaktadır.

Mevcut veri seti ile yapılan 10 kat çapraz doğrulama ve tam eğitimli set kullanılarak yapılan uygulama sonucunda izleyen tablodaki sonuçlar algoritmaların başarımlarına göre sıralanarak sunulmuştur:

Tablo 1

WEKA ile Elde Edilen Analiz Sonuçları

Algoritmalar	Doğru sınıflandırılan Örnek	Kappa İstatistiği	Ortalama Mutlak Hata	Ortalama Hata Karekök	Görelî Mutlak Hata %	Görelî Hata Karekök %	TP Oranı	FP Oranı	F-Ölçütü
BFTree	25519	0.3074	0.2813	0.3789	80.617	90.7028	0.797	0.539	0.774
J48	25511	0.3058	0.2872	0.3801	82.294	90.9894	0.797	0.54	0.773
SimpleCART	25495	0.3043	0.2846	0.379	81.5516	90.7438	0.796	0.541	0.773
JRip	25480	0.3324	0.3063	0.392	87.7636	93.8513	0.796	0.504	0.779
RandomForest	25480	0.314	0.2791	0.379	79.9862	90.7385	0.796	0.528	0.775
Fuzzy.FURIA	25446	0.3411	0.2059	0.4369	59.0049	104.599	0.795	0.49	0.781
Kstar	25377	0.181	0.2884	0.378	82.6534	90.4974	0.792	0.661	0.738
Ridor	25345	0.2356	0.2085	0.4566	59.7513	109.319	0.791	0.607	0.754
ADTree	25335	0.2763	0.367	0.3984	105.1658	95.3886	0.791	0.563	0.764
NaiveBayes	25202	0.3295	0.2898	0.3836	83.0387	91.8296	0.787	0.487	0.775
NBTree	25202	0.3295	0.2898	0.3836	83.0387	91.8296	0.787	0.487	0.775
Fuzzy.OWENN	25200	0.2985	0.2799	0.3965	80.2005	94.9282	0.787	0.527	0.769
LADTree	25200	0.2036	0.2883	0.3794	82.6243	90.8264	0.787	0.631	0.744
Fuzzy.VQNN	25176	0.3364	0.2339	0.4043	67.0298	96.7846	0.786	0.476	0.776
Genetic Programmaning	24890	0.1808	0.2227	0.4719	63.823	112.982	0.777	0.636	0.736
OneR	24775	0.0593	0.2263	0.4757	64.8521	113.889	0.774	0.733	0.698

Yapılan uygulama çalışmasında WEKA programınca desteklenen pek çok algoritma denenmiş, başarımlar dereceleri Tablo 1’de verilmiştir. Bu çalışmada karar ağaçları, karar kuralları, Bayes, bulanık mantık ve genetik algoritma gibi çeşitli sınıflara ait algoritmalar kullanılarak modeller oluşturulmuş ve oluşturulan modellerin başarımlar dereceleri karşılaştırılmıştır.

BFTree algoritması, 25519 doğru sınıflandırılmış örnek derecesiyle en başarılı algoritma olmuştur. Bu algoritmanın, sınıflar arası uyumu veren kappa istatistiği 0.3074, birinci sınıftaki doğru olarak sınıflandırılmış kayıtların sayısını veren TP (True Positive) oranı 0.797, birinci sınıfta sınıflandırılmış, ikinci sınıftaki kayıtların sayısını veren FP (False Positive) oranı 0.539 olarak elde edilmiştir. Kesinlik ve duyarlılığın harmonik ortalaması olan F-ölçütü (Coşkun ve Baykal, 2011) ise 0.774 olarak bulunmuştur. BFTree algoritmasından sonra en başarılı algoritma ise 25511 doğru örnek sınıflandırmasıyla J48 algoritması olmuştur. Bu algoritmaların kappa istatistiği 0.3058, TP oranı 0.795, FP oranı, 0.54 ve F-Ölçütü 0.773 olarak bulunmuştur. Bulanık mantık sınıflandırma grubundan en başarılı algoritma 25446 doğru sınıflandırma oranıyla FURIA (Fuzzy Unordered Rule Induction Algorithm) algoritmasıdır. Bu algoritmanın kappa istatistiği 0.3411, TP oranı 0.795, FP oranı 0.49 ve F-Ölçütü 0.781 olarak hesaplanmıştır. Genetik Programlama ile doğru sınıflandırılan örnek sayısı 24890’dır. Bu sınıflandırıcının kappa istatistiği 0.1808, TP oranı 0.777, FP oranı 0.636 ve F-ölçütü 0.736’dır. Diğer algoritmaların başarımlar dereceleri ise tablodaki gibidir. F-ölçütü aşağıdaki formülle elde edilmektedir:

$$F - \text{Ölçütü} = \frac{2 \times \text{Duyarlılık} \times \text{Kesinlik}}{\text{Duyarlılık} + \text{Kesinlik}}$$

Formülde kullanılan kesinlik ve duyarlık ise aşağıdaki şekilde hesaplanmaktadır:

$$\text{Kesinlik} = \frac{TP}{TP + FP}$$

$$\text{Duyarlılık} = \frac{TP}{TP + FN}$$

Sınıflandırma başarısı en yüksek olarak bulunan BFTree algoritmasıyla üretilen ağacın büyüklüğü (Size of the Tree) 929 ve yaprak düğüm sayısı (Number of Leaf Nodes) 465'tir. Bu büyüklükteki bir ağacı grafik olarak sunmak pek mümkün olmadığından ancak ağacın baş kısmı izleyen şekilde sunulmuştur:

```
SermayeT=(1)
|  Sektoru=(1)
|  |  istihdam=(1) | (3)
|  |  |  Cinsi=(2): 2(2180.0/55.0)
|  |  |  Cinsi!=(2)
|  |  |  |  Cinsi=(1) | (2)
|  |  |  |  |  GVMuafiyet=(2): 2(10.0/0.0)
|  |  |  |  |  GVMuafiyet!=(2)
|  |  |  |  |  |  istihdam=(1): 2(2.0/0.0)
|  |  |  |  |  |  istihdam!=(1): 2(51.0/12.0)
|  |  |  |  |  Cinsi!=(1) | (2)
|  |  |  |  |  |  vergiindirimi=(1): 2(3.0/0.0)
|  |  |  |  |  |  vergiindirimi!=(1)
|  |  |  |  |  |  GVMuafiyet=(1): 2(26.0/12.0)
|  |  |  |  |  |  GVMuafiyet!=(1): 2(7.0/4.0)
|  |  |  |  |  istihdam!=(1) | (3)
|  |  |  |  |  Cinsi=(1) | (2)
|  |  |  |  |  |  Cinsi=(1)
|  |  |  |  |  |  |  istihdam=(4): 2(13.0/0.0)
|  |  |  |  |  |  |  istihdam!=(4)
|  |  |  |  |  |  |  SPDestegi=(1): 2(2.0/0.0)
|  |  |  |  |  |  |  SPDestegi!=(1): 2(26.0/4.0)
|  |  |  |  |  |  Cinsi!=(1)
```

Şekil 1. BFTree Algoritmasının Ürettiği Bazı Sınıflar

Ayrıca Tablo 2'de yer aldığı biçimiyle veriler iki ayrı gruba ayrılarak yatırım teşvikinde yararlanmada hangi grubun daha belirleyici olduğu araştırılmıştır. Yapılan analize göre gelir vergisi stopajı desteği, faiz indirimi, sigorta primi desteği ve vergi indiriminin yer aldığı grupta doğru sınıflandırılan örnek, kappa istatistiği, TP, FP

oranları ve F-ölçütünün daha yüksek, sermaye türü, sektörü, yatırım cinsi ve istihdamın yer aldığı ikinci grupta ise daha düşük olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 2

Gruplara göre Analiz Sonuçları

	Doğru sınıflandırılan Örnek	Kappa İstatistiği	TP Oranı	FP Oranı	F Ölçütü
Gelir Vergisi Stopajı Desteği, Faiz İndirimi, Sigorta Primi Desteği ve Vergi İndirimi	27130	0.6768	0.847	0.086	0.853
Sermaye Türü, Sektörü, Yatırım Cinsi ve İstihdam	19024	0.2331	0.594	0.385	0.523

Sonuç

Bu çalışmada, veri madenciliği ile yatırım teşvik verileri üzerinde analizler yapılmıştır. Veri madenciliği, gizli, önemli, önceden bilinmeyen, yararlı örüntüleri ortaya çıkaran bir analiz tekniğidir. Veri madenciliğinde standart algoritmaların yanı sıra yapay sinir ağları, bulanık mantık ve genetik algoritmalar gibi yapay zekâ yöntemleri de kullanılabilir. Bu çalışmada da WEKA programınca desteklenen pek çok algoritma denenmiş ve yatırım teşvik verilerini en başarılı sınıflandıran algoritma olarak BFTree algoritması tespit edilmiştir. Ayrıca bu çalışmada yatırım teşviklerinden yararlanmada gelir vergisi stopajı desteği, faiz indirimi, sigorta primi desteği ve vergi indiriminden oluşan indirim grubunun, sermaye türü, sektörü, cinsi ve istihdam oluşan gruba göre daha belirleyici olduğu anlaşılmaktadır.

Kaynakça

- Akçetin, E. ve Çelik, U. (2014). İstenmeyen Elektronik Posta (Spam) Tespitinde Karar Ağacı Algoritmalarının Performans Kıyaslaması, *Internet Uygulamaları ve Yönetimi Dergisi*, 214/5(2), s.43-56
- Aksu, G., Güzeller, C. O. (2016). PISA 2012 Matematik Okuryazarlığı Puanlarının Karar Ağacı Yöntemiyle Sınıflandırılması: Türkiye Örnekleme, *Eğitim ve Bilim*, Cilt 41, Sayı: 185, s. 101-122
- Ayık, Y. Z., Özdemir, A. ve Yavuz U. (2007). Lise Türü Ve Lise Mezuniyet Başarısının, Kazanılan Fakülte İle İlişkinin Veri Madenciliği Tekniği İle Analizi., *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 10, Sayı 2, s.441-454
- Baykal, A. ve Coşkun C. (2011). Veri Madenciliğinde Sınıflandırma Algoritmalarının Bir Örnek Üzerinde Karşılaştırılması, <http://ab.org.tr/ab11/bildiri/67.pdf>, 18.01.2017
- Bramer, M. (2007), *Principles of Data Mining*, Springer, London
- Dong-Peng, Y., Li, J., Lun, R. and Chao, Z. (2008). Applications of Data Mining Methods in the Evaluation of Client Credibility, *Applications of Data Mining in E-Business and Finance C. Soares et al. (Eds.)*, IOS Press, Amsterdam, p.35-43
- Dota, M. A, Cugnasca, C, E. and Domingos, S. B. (2015). Comparative analysis of decision tree algorithms on quality of water contaminated with soil, *Ciência Rural*, Santa Maria, v.45, n.2, p.267-273
- Han, J. and Kamber, M. (2006). *Data Mining: Concepts and Techniques*,
- Hota, H.S. and Dewangan, S. (2016). Classification of Health Care Data Using Machine Learning Technique, *International Journal of Engineering Science Invention*, Volume 5, Issue 9, September 2016, p. 17-20 Inc., Publication, New Jersey
- Jain, Y. K., Yadav, V. K. and Panday, G. S., (2011), "An Efficient Association Rule Hiding Algorithm for Privacy Preserving Data Mining", *International Journal On Computer Science And Engineering*, Vol. 3 No. 7, p. 2792-2798. Jersey.
- Kaya, Y., Ertuğrul, Ö. F. ve Tekin R. (2012). Batman University International participated Science and Culture Symposium, *Batman University Journal of Life Sciences*, Volume 1, Number 2, p.403-413
- Kumar, N., Reddy, G. P. O. and Chatterji, S. (2013). Evaluation of Best First Decision Tree on Categorical Soil Survey Data for Land Capability Classification, *International Journal of Computer Applications* (0975 – 8887), Volume 72– No.4, June 2013,p. 9-12
- Larose, D. T. (2005). *Discovering Knowledge In Data*, Wiley Publication, New
- Larose, D. T. (2006). *Data Mining Methods and Models*, A John Wiley & Sons,
- Ma, Y., Qian, Z., Shou, G. and Hu, Y. (2008). Study on Preliminary Performance of Algorithms for Network Traffic Identification, *2008 International Conference on Computer Science and Software Engineering*, p.629-633
- Nisbet, R., Elder, J., and Miner, G. (2009). *Handbook of Statistical Analysis and Data Mining Applications*, Elsevier Inc, Burlington.

- Özkan, Y. (2008). Veri Madenciliği Yöntemleri, Papatya Yayınları, İstanbul
- Rokach, L. and Maimon, O.(2008), Data Mining with Decision Trees, World Scientific, New Jersey
Second Edition, Morgan Kaufmann Publications, San Francisco
- Sulaiman ,A., Akinbowale, B., Moshood, H. A. and Ronke, B. (2015). Comparative Analysis of Decision Tree Algorithms for Predicting Undergraduate Students' Performance in Computer Programming, A Multidisciplinary Journal Publication of the Faculty of Science, Adeleke University, Ede, Nigeria, 2015 Edition Vol 2., p.79-92
- Tadesse, T., Wardlow, B. And Hayes, M.J. (2009). The Application of Data Mining for Drought Monitoring and Prediction, Data Mining Applications for Empowering Knowledge Societies, Edited by Hakikur Rahman, Information Science Reference, New York, p.280-291
- Thepade, S. D. and Kalbhor, M. M. (2015). Image Cataloging using Bayes, Function, Lazy, Rule, Tree classifier Families with Row mean of Fourier Transformed Image Content, 2015 International Conference on Information Processing (ICIP) Vishwakarma Institute of Technology., p.680-684
- Weiss, S. M. And Zhang, T. (2003). Performance Analysis and Evaluation, The Handbook of Data Mining, Edited by. Nong Ye, Lawrence Erlbaum Associates Publishers. London, pp.436-439
- Wu, T. and Li, X. (2003). Data Storage and Management, The Handbook of Data Mining, *Edited by*. Nong Ye, Lawrence Erlbaum Associates Publishers. London, p.393-407
- <http://www.ekonomi.gov.tr/portal/content/conn/UCM/uuid/dDocName:EK-107151>, 28.02.2017).

ABELL MODELİ'NİN ANALİTİK HİYERARŞİ PROSES YÖNTEMİ İLE ANALİZİ

Yrd. Doç. Dr. Cihat KARTAL¹ & Yrd. Doç. Dr. İsmail GÖKDENİZ²
Mine ORHAN³

Öz

Abell Modeli, üç boyut çerçevesinde iş tanımı yapmak için kullanılmaktadır. Abell, farklı seviyelerde yapılan iş tanımlarının farklı anlamlar taşıdığını söylemektedir. Bu seviyelerden biri de program seviyesidir. Program seviyesinde iş tanımı, konumlandırma ve pazar bölümlendirme kararlarına yardımcı olmaktadır. Bu çalışmada iş tanımı program seviyesinde ele alınarak üç boyutun göreceli önemleri başka bir ifade ile boyutların öncelikleri belirlenmiştir. Boyutların göreceli önemleri sırasıyla; pazarlama karması alternatifleri, müşteri ihtiyaçları ve müşteri segmentleri olarak bulunmuştur. Bununla birlikte çalışmada Abell Modeli temel alınarak bir işletmenin konumunun belirlenmesi Analitik Hiyerarşi Proses (AHP) yöntemiyle yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Abell Modeli, Konumlandırma, Analitik Hiyerarşi Proses

The Analysis of Abell's Model by Using Analytic Hierarchy Process Method

Abstract

Abell Model is used for making business definition in the frame of three dimensions. Abell stated that the business definitions made in different levels have different meanings. One of these levels is program level. Business definition in program level aids the decisions of positioning and market segmentation. The relative importance of three dimensions, which meant priorities of dimensions in other words, was described by handling the business definitions of this study within program level. The relative importance of the dimensions was determined as the following: marketing mix alternatives, customer needs, and customer segments. In the meantime, the positioning of a business organization based on Abell Model was identified with Analytic Hierarchy Process (AHP) method in the study.

Keywords: Abell Model, Positioning, Analytic Hierarchy Process

- 1 Kırıkkale Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İşletme Bölümü. dr_cihat_kartal@yahoo.com
- 2 Kırıkkale Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İşletme Bölümü. isgokdeniz@gmail.com
- 3 Doktora Öğrencisi. Kırıkkale Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İşletme Bölümü. mineorhann@gmail.com

Giriş

Zamanla değişen tüketici istek ve ihtiyaçları, işletmelerin pazarlama faaliyetlerinin de değişmesine neden olmuştur. Artık değişen tüketici ihtiyaçlarını kitlesel pazarlama yaklaşımı ile karşılamak mümkün olmamaktadır (Dibb, 1998). Bu nedenle işletmeler tüm pazara hitap etmek yerine pazarı bölümlendirerek bir ya da birkaç bölüme hitap etmektedir. Pazar bölümlendirme, farklı ürün tercihlerine yanıt veren pazarları içermektedir (Bass, vd., 1968). Pazar bölümlerini belirleme süreci, hem tüketici ihtiyaçları ve satın alma alışkanlıklarını hem de değişen pazar koşullarını ve rekabeti içeren tüm pazarın analiz edilmesini gerektirmektedir (Segal ve Giacobbe, 1994). Pazar bölümlendirme, karlılık ve büyümenin ardındaki en önemli faktörlerden biri olan firma iş tanımına önemli bir girdi sağlamaktadır (Abell, 1993). Ayrıca pazar bölümlendirme, azami fırsat sunan pazar bölümlerinin belirlenmesini sağlamaktadır. Böylece firmalar, tüketici ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılama olanağı elde etmektedir (Kotler, 2002).

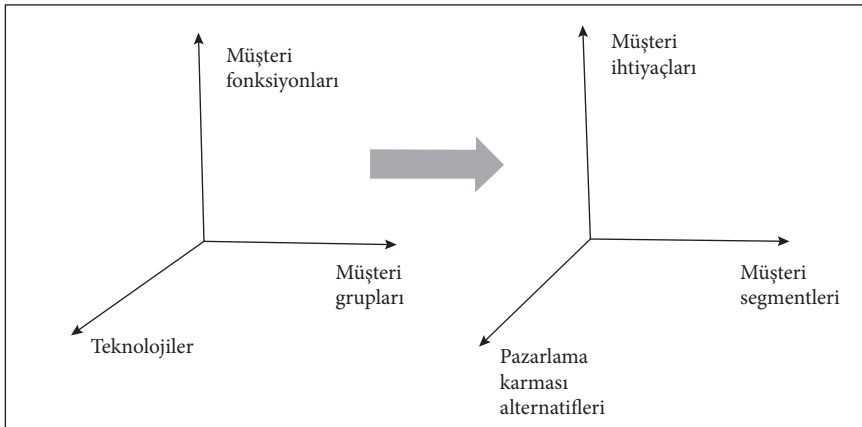
Pazar bölümü, benzer pazarlama karması ile hitap edilen, kısmen homojen müşteri grupları olarak tanımlanmaktadır (Palia, 1997). Bölümlendirme kavramı hedefleme ve konumlandırma kavramları ile ilişkilidir. Kotler'in bölümlendirme (segmentation), hedefleme (targeting), konumlandırma (positioning) teorisi sıralı süreçler olarak tanımlanmaktadır. Bölümlendirme potansiyel müşterilerin belirlenmesi sürecidir. Hedefleme en çekici bölüm ya da bölümleri seçmektir. Konumlandırma ise firmanın, hedef pazarın zihninde farklı bir yer işgal etmek için sürdürdüğü faaliyetlerdir (Muhamad, vd., 2012). Literatürde farklı yazarların konumlandırma tanımları bulunmaktadır. Bir yazara göre konumlandırma, ürünün belirli bir pazarda bulunduğu yerdir (Wind, 1990). Bir başka yazara göre ise konumlandırma, genellikle hedef bölümlerin seçilmesi anlamında kullanılırken bazen de reklam dünyasında, hedef bölümde reklamın rolü olarak daha dar bir anlamda kullanılmaktadır (Abell, 1980). Bu çalışmada konumlandırma kavramı Abell'in ifade ettiği gibi hedef bölüm seçimi anlamında kullanılmıştır.

Abell, iş tanımı yapmak için kullanılabilecek üç boyutlu bir model önermiştir. Model; müşteri grupları, müşteri fonksiyonları ve teknolojiler boyutlarından oluşmaktadır. Bu boyutlar, işletmede farklı düzeydeki yöneticilere karar alma ya da seçim yapma konusunda yardımcı olmaktadır (Abell, 1980).

Abell'e göre iş tanımı, farklı seviyelerde farklı anlamlar taşımaktadır. Bu seviyeler; firma(corporate) seviyesi, iş(business) seviyesi ve program seviyesi olarak ifade edilmektedir. Firma seviyesinde yapılan tanım, iş tanımı ve çeşitlendirme stratejisi açısından yeniden tanımlama sorularını içermekte iken iş seviyesinde ürün/pazar stratejisi seçimlerini içermektedir. Program seviyesinde yapılan iş tanımı ise bireysel iş içerisinde ürün ve pazar yöneticisi gibi program yöneticileri tarafından yapılan seçimleri içermektedir. Program seviyesinde Abell, iş tanımı yapmak için belirlediği modeldeki boyutları program seviyesi için daha uygun olan ifadeler ile değiştirmiş-

tir. Bu değişiklik sonucunda iş tanımı boyutları Şekil 1'de gösterildiği gibi müşteri grupları, müşteri segmentleri; müşteri fonksiyonları, müşteri ihtiyaçları; teknolojiler, pazarlama karması olarak ifade edilmiştir (Abell, 1980).

Literatürde Abell'in üç boyutlu iş tanımı modelini çalışma konusu yapan bazı çalışmalar bulunmaktadır (Biggadike, 1981; Fraizer ve Howell, 1983; McTavish, 1995; Walters ve Lancaster; 2000; Rangone ve Turconi, 2003; Lindgren ve Taran, 2011; Verganti ve Öberg, 2013; Weistein, 2014). Biggadike (1981) pazarlamacılar için bölümlendirme ve pozisyon düşüncelerinin pazar ve iş tanımının temel noktası olduğunu vurgulayarak bireysel bankacılık pazarını Abell Modeli ile göstermektedir. Bir başka çalışmada (Fraizer ve Howell, 1983) Abell'in düşüncesini desteklemek amaçlanmıştır ve sağlık ekipmanı satıcılarından toplanan verilere dayanarak bir endüstrideki iş tanımlarının çeşitliliği, Abell Modeli'nin iki boyutu (müşteri grupları, müşteri fonksiyonları) ile değerlendirilmiştir. Aynı zamanda Abell'in iki boyutu stratejik grupları belirlemek için kullanılmıştır. McTavish (1995) ise çalışmasında Abell'in üç boyutlu iş tanımına tedarik zincirindeki pozisyon boyutunu eklemiştir. Walters ve Lancaster (2000) Abell Modeli'nin tedarik zinciri fırsatlarını ve yapılarını keşfetmek için kullanılabilirliğini ifade etmektedir. Rangone ve Turconi (2003) ise Abell Modeli kullanılarak televizyon sektöründeki teknolojik gelişmeler sonucunda iş tanımlarının değişebileceğini göstermektedir. Lindgren ve Taran (2011) çalışmalarında, işletmenin iş yapma şeklinin radikal bir değişikliğe uğraması durumunu Abell Modeli ile uyumlu bir gösterimle açıklamışlardır. Verganti ve Öberg (2013) inovasyon alanını belirleyebilmek için Abell Modeli'nde olduğu gibi üç boyutlu benzer bir gösterim kullanmışlardır. Weistein (2014) ise çalışmasında Abell Modeli'nin müşteri grupları ve müşteri fonksiyonları boyutlarının pazar odaklı yaklaşım olduğunu, teknoloji boyutunun ise ürün odaklı yaklaşım olduğunu ifade etmiştir. Çalışmada, B2B teknoloji pazarlarında yapılan araştırmanın analizi sonucunda, teknoloji kullanımında pazar odaklı yaklaşımlardan yararlanan işletmelerin % 78'i başarılı bulunmuştur (Weistein, 2014).



Şekil 1 Abell Modeli Gösterimi (Abell, 1980)

Abell Modeli iş tanımı ya da pazar tanımı bağlamında yukarıda ifade edildiği gibi çeşitli araştırmalara konu olmuştur. Modelin uygulamasında dikkate alınması gereken bazı hususlar bulunmaktadır. Bunlardan biri Abell Modeli'nin içerdiği boyutların niteliğinin ve kapsamının farklı olmasıdır. Bu durum boyutların görece öneminin farklı olabileceğini göstermektedir. Ancak Abell Modeli'ndeki boyutların görece önemini nasıl belirleneceği konusunda literatür de herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca Abell'in konum seçimine yardımcı olan modelinde seçimin nasıl yapılacağı açıklanmamıştır. Wind (1990) konumlandırma düşüncesini değerlendirme ve konum belirleme konusunda Analitik Hiyerarşi Proses (AHP) yöntemini önermiştir. Bu çalışmada ise Abell Modeli'nin boyutlarının görece önemleri ve bunlara bağlı olarak bir işletmenin konum seçimi AHP yöntemi ile belirlenmeye çalışılmıştır.

Yöntem

Analitik Hiyerarşi Proses yöntemi çoğunlukla karmaşık problemlerin çözümünde kullanılan çok kriterli bir karar verme tekniğidir (Dağdeviren ve Yüksel, 2007). Bu çalışmada Analitik Hiyerarşi Proses (AHP) yöntemi kullanılmıştır ve analiz Export Choice (2000) programı ile yapılmıştır. AHP yöntemi birtakım kriter ya da faaliyetlerin görece önemini belirlemek için kullanılmaktadır (Wind ve Saaty, 1980). AHP aynı zaman da sıralama, seçme, değerlendirme, optimizasyon ve tahmin karar problemlerinde de kullanılmaktadır (Golden, vd., 1989). AHP sürecinde öncelikle karmaşık problem hiyerarşik olarak ifade edilmektedir, ardından bir ölçüm metodu kullanılarak hiyerarşinin her sınıfındaki unsurların öncelikleri belirlenmektedir ve son olarak öncelikleri ve elde edilen verilerin tutarlılıklarını belirlemek amacıyla analiz yapılmaktadır (Wind ve Saaty, 1980).

AHP analizi aşağıda ifade edildiği gibi yapılmaktadır (Golden vd., 1989);

AHP yönteminde ilk olarak $A=(a_{ij})$ şeklinde ifade edilen ikili matrisler oluşturulur.

$$A = \begin{bmatrix} a_{11} & a_{12} & a_{1n} \\ a_{21} & a_{22} & a_{2n} \\ \vdots & a_{n2} & a_{nn} \end{bmatrix} \quad a_{ij} = 1/ji, \quad ij=1,2,\dots,n$$

Bu çalışmada ikili karşılaştırma matrisleri belirlenirken Tablo 1'de gösterilen Saaty (1990)'nin değerlendirme ölçeğinden yararlanılmıştır.

Tablo 1

Temel AHP Değerlendirme Ölçeği (Saaty, 1990)

Önem	Tanım	Açıklama
1	Eşit derecede önemli	İki faktör aynı derecede önemlidir
3	Biraz önemli	Bir faktör diğerine göre biraz önemlidir
5	Oldukça önemli	Bir faktör diğerine göre oldukça önemlidir
7	Çok daha önemli	Biri faktör diğerine göre çok daha önemlidir
9	Kesin önemli	Bir faktör diğerine göre kesin önemlidir
2,4,6,8	Ara değerler	Uzlaşmaya ihtiyaç duyulduğunda kullanılır

İkili karşılaştırma matrislerinin oluşturulmasının ardından öncelikler ya da ağırlık vektörleri formül (2.1) ile hesaplanır.

$$A_W = \lambda_{\max} W \quad (2.1)$$

λ_{\max} = maximum özdeğer W=özvektör

Tutarlılık hesaplaması ise formül (2.2) ile yapılır. Her n matrisinin boyutu için rastgele matris hesaplanır. Rastgele matris ve tutarlılık indeksi kullanılarak tutarlılık oranı (2.3) hesaplanır. Tutarlılık oranının 0.10'dan küçük olması gerekmektedir. Bu oran tutarsızlığın bir noktaya kadar beklenebilir olduğunu göstermektedir (Yüksel ve Akın, 2006).

Tutarlılık indeksi(C.I.):

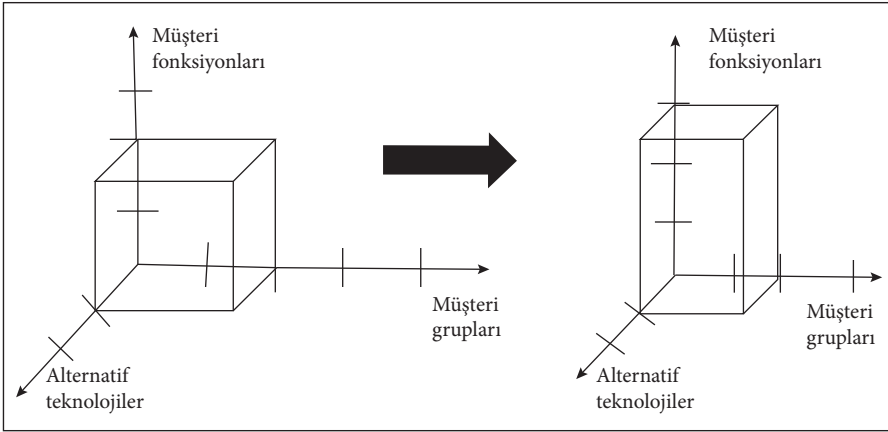
$$C.I. = \frac{\lambda_{\max} - n}{n - 1} \quad (2.2)$$

Tutarlılık oranı(C.R.): $C.R. = C.I./R.I.$ 0.1) (C.R.≤0.1) (2.3)

AHP Yöntemi İle Abell Modeli Boyutlarının Önceliklendirilmesi Ve Konum Seçimi

Abell Modeli iş tanımı yapmak amacıyla kullanılmaktadır. Abell (1980), iş tanımının iki boyut temelinde ele alınmasını eleştirerek üç boyut temelinde yapılması gerektiğini ifade etmektedir. Ürün ve pazar iki boyut ile şu şekilde tanımlanmaktadır: Ürünler, müşteri fonksiyonları ve teknoloji açısından; pazarlar ise müşteri grupları ve müşteri fonksiyonları açısından tanımlanmaktadır. Abell (1980) bu yaklaşımın pazarı tanımlamakta yetersiz kaldığını ve hikayenin sadece üçte ikisini açıklayabileceğini belirtmektedir. Hikayenin tamamını açıklamanın ise üç boyut ile mümkün olacağını söylemektedir. Pazarı tanımlayan üç boyut müşteri grupları, müşteri fonksiyonları

ve teknolojilerdir. Müşteri grubu boyutu, müşteri kategorilerini ya da tatmin edilen kişileri; müşteri fonksiyonu boyutu, müşteri ihtiyaçları ya da tatmin edilen ihtiyacın ne olduğunu; teknoloji boyutu ise ihtiyaçların nasıl ya da hangi yolla tatmin edildiğini ifade etmektedir (Abell, 1980). Abell Modeli'nin gösterimi Şekil 2'de olduğu gibi bir dikey eksen iki yatay eksen olmak üzere üç eksenli oluşmaktadır. Eksenlerin her biri birer boyutu temsil etmektedir. Boyutlar üzerinde incelenen sektörle ilgili bilgiler yer almaktadır. İlgili sektörde, analiz edilen bir işletmeye ilişkin bilgiler doğrultusunda eksenler üzerine çizilen üç boyutlu şekil, işletmenin iş tanımını ya da başka bir ifadeyle pazar tanımını ifade etmektedir. Pazardaki değişiklikler doğrultusunda bu üç boyuttan oluşan alan Şekil 2'deki örnek gösterimde olduğu gibi değişmektedir. Abell Modeli bu yönüyle dinamik bir modeldir. Ayrıca bu model işletmelerin büyüme alanları belirlemesine ve boyut bazında farklılaştırma yapabilmesine olanak sağlamaktadır (Rudnicki, 2014). Model aynı zamanda işletmelere zamanla değişen müşteri gruplarına hitap edilebilme, farklılaşan ihtiyaçları karşılama ve değişen teknolojiye uyum sağlayarak rekabet gücünü artırma imkanı tanımaktadır (Nijsen, 2013).



Şekil 2 Abell Modeli'nde Pazar veya İş Tanımı Değişimi

Abell (1980)'e göre farklı seviyelerde yapılan iş tanımları farklı anlamlar taşımaktadır. Program seviyesi bu seviyelerden biridir. Program seviyesinde, Abell Modeli, konumlandırma ve bölümlendirme kararlarının alınmasına yardımcı olmaktadır. Bu çalışmada konum seçimi yapmak amacıyla modelde bulunan üç boyut (müşteri segmentleri, müşteri ihtiyaçları, pazarlama karması) için, literatürden yararlanılarak AHP yöntemine uygun bir şekilde alt faktörler belirlenmiştir. Bu alt faktörler Tablo 2'de gösterilmektedir. Alt faktörler, araştırma konusu yapılan bir sağlık işletmesi olan hastane için uygun olarak belirlenmiştir. Abell Modeli'nin üç boyutu için belirlenen alt faktörlere ve bu alt faktörlerin açıklamalarına aşağıda yer verilmiştir.

Müşteri segmentleri boyutu; coğrafik özellikler (bölge, şehir büyüklüğü, iklim), davranışsal özellikler (kullanım sıklığı, sadakat, satın alma isteği), psikoğrafik özellikler (yaşam biçimi, kişilik, değerler) ve demografik özellikler (yaş, cinsiyet, gelir, eğitim) olmak üzere dört alt faktör içermektedir (Moenaert vd., 2008).

Müşteri ihtiyaçları boyutu alt faktörleri belirlenirken Ware ve Synder'in (1975) çalışmasından yararlanılmıştır. Bu boyut, günün her saati hastaneden hizmet alabilmek anlamında kullanılan ulaşılabilirlik; acil bakım, yeterli personel gibi konuları içeren bulunma; bakımın sürekliliği gibi konuları içeren süreklilik; tüm imkanların bulunması, modernlik gibi kavramları içeren kalite alt faktörlerinden oluşmaktadır.

Pazarlama karması boyutu alt faktörleri olarak Booms ve Bitner tarafından ileri sürülen 7P (ürün, fiyat, dağıtım, tutundurma, katılımcılar, süreç, fiziksel kanıt) kullanılmıştır (Brown, vd., 1991). Literatürde, 4P, 7P, 8P gibi farklı pazarlama karması elemanları kullanılmaktadır. Bu çalışmanın sağlık işletmesi olan bir hastanede yapılması sebebiyle hizmet sektöründe kullanılan 7P pazarlama karması seçilmiştir.

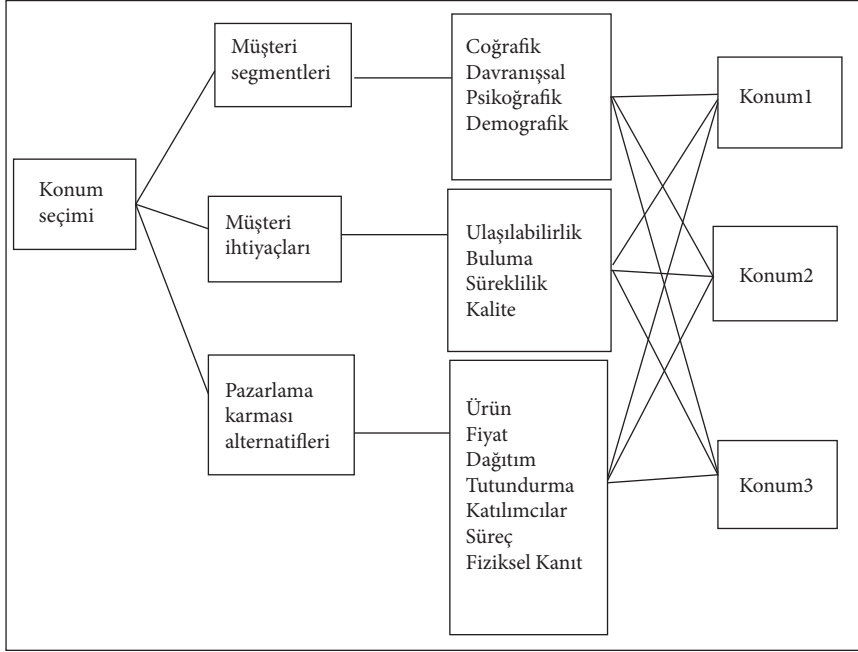
Tablo 2

Abell Modeli Boyutlarının Alt Faktörleri

Müşteri segmentleri (Moenaert vd., 2008)	Müşteri ihtiyaçları (Ware and Synder, 1975)	Pazarlama karması (Brown vd., 1991)
Coğrafik (Geographic)	Ulaşılabilirlik (Accessibility)	Ürün (Product)
Davranışsal (Behavioural)	Bulunma (Availability)	Fiyat (Price)
Psikoğrafik (Psychographic)	Süreklilik (Continuity)	Dağıtım (Place)
Demografik (Demographic)	Kalite (Quality)	Tutundurma (Promotion)
		Katılımcılar (Participants)
		Süreç (Process)
		Fiziksel kanıt (Physical evidence)

En iyi konum seçimi yapabilmek için boyutlar ve alt faktörler hiyerarşik olarak Şekil 3'teki gibi gösterilebilir. Bu çalışmada belirlenen üç alternatif konum şu şekildedir: Konum 1, sağlık okuryazarlığı olan kesim; Konum 2, özel sağlık sigortası olan kesim; Konum 3 ise genel sağlık sigortası olan kesimdir.

Konum seçimi için hiyerarşik yapının oluşturulmasından sonra ikili karşılaştırma matrisleri belirlenmiştir. İkili karşılaştırma matrislerinin tamamı ekte verilmiştir. Bu matrisler hastanenin üst yönetiminde ve karar verme sürecinde yer alan kişilerden oluşan bir uzman ekibin görüşüne göre Saaty (1990)'nin önerdiği ölçek temelinde oluşturulmuştur.



Şekil 3 En İyi Konum Seçimi

Abell Modeli alt boyutlarının ikili karşılaştırmaları neticesinde önem dereceleri Tablo 3.'te görüldüğü gibi sırası ile pazarlama karması alternatifleri boyutu 0.528, müşteri ihtiyaçları boyutu 0.333, müşteri segmentleri boyutu 0.140 olarak bulunmuştur. Ağırlıklara göre en önemli boyutun pazarlama karması alternatifleri boyutu olduğu görülmektedir. Boyutların önceliklerinin belirlenmesindeki ikili karşılaştırma matrislerinin tutarlılık oranının (0.05) AHP yönteminin varsayımlarına göre kabul edilebilir olduğu saptanmıştır.

Tablo 3

Abell Modeli Alt Boyut Ağırlıkları

Boyutlar	Yerel ağırlıklar
Müşteri segmentleri	0.140
Müşteri ihtiyaçları	0.333
Pazarlama karması alternatifleri	0.528
T. O. : 0.05	

Abell Modeli boyutlarının alt faktörlerinin yerel ağırlıkları ve konumların yerel ağırlıkları Tablo 4'te gösterilmektedir. Elde edilen sonuçlara göre müşteri segmenti boyutunun alt faktörleri önem derecelerine göre sırası ile; demografik özellikler 0.518, davranışsal özellikler 0.255, psikoğrafik özellikler 0.169, coğrafik özellikler 0.057 olarak bulunmuştur. Müşteri ihtiyaçları boyutunun alt faktörleri önem derecelerine göre sırası ile; kalite 0.487, süreklilik 0.303, bulunma 0.139, ulaşılabilirlik 0.071 olarak belirlenmiştir. Pazarlama karması alternatifleri boyutunun alt faktörlerinin önem dereceleri ise; fiyat 0.345, tutundurma 0.230, fiziksel kanıt 0.157, katılımcılar 0.111, süreç 0.056, dağıtım 0.055, ürün 0.047 olarak saptanmıştır. Özetle en önemli müşteri segmentinin demografik özellikler, en önemli müşteri ihtiyacının kalite, en önemli pazarlama karmasının ise fiyat olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 4

Abell Modeli Alt Faktörleri ve Konumlar

Boyutlar	Alt faktörler	Yerel ağırlıklar	Konumlar	Yerel ağırlıklar
Müşteri segmentleri	Coğrafik	0.057	Konum 1	0.206
	Davranışsal	0.255		
	Psikoğrafik	0.169		
	Demografik	0.518		
Müşteri ihtiyaçları	Ulaşılabilirlik	0.071	Konum 2	0.454
	Bulunma	0.139		
	Süreklilik	0.303	Konum 3	0.339
	Kalite	0.487		
Pazarlama karması alternatifleri	Ürün	0.047	Konum 3	0.339
	Fiyat	0.345		
	Dağıtım	0.055		
	Tutundurma	0.230		
	Katılımcılar	0.111		
	Süreç	0.056		
	Fiziksel kanıt	0.157		

Konum ağırlıkları ise Tablo 4'te gösterildiği gibi sırasıyla; konum2 0.454, konum3 0.339, konum1 0.206 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu sonuca göre araştırmaya konu olan hastane için en iyi konumun özel sağlık sigortalı kesim olduğu saptanmıştır.

Sonuç

İşletmede farklı seviyelerde iş tanımı yapmak amacıyla kullanılan Abell Modeli'nde program seviyesinde iş tanımı, konumlandırma ve pazar bölümlendirme kararlarını içermektedir. Üç boyutlu Abell Modeli'nin literatürde, program seviyesinde incelenmediği görülmüş ve modelin boyutlarının göreceli önemlerinin belirlenmesine ilişkin bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada modelde bulunan söz konusu üç boyutun göreceli önemlerinin farklı olacağı düşüncesi ile bir sağlık işletmesi için boyutların göreceli önemleri belirlenmiştir. Öncelikleri belirleyebilmek için AHP yöntemi kullanılmıştır. AHP yöntemine uygun olarak öncelikle Abell Modeli boyutları ve literatürden yararlanılarak belirlenen alt faktörler hiyerarşik olarak ifade edilmiştir. Hiyerarşik yapı oluşturulduktan sonra uzman ekibin görüşü alınarak ikili karşılaştırma matrisleri belirlenmiş ve tutarlılık oranları ile matrislerin ağırlıkları hesaplanmıştır. Hesaplamalar sonucunda tutarlılık oranlarının 0.10'dan küçük olduğu görülmüştür. Ağırlık hesaplamaları neticesinde ise boyutların göreceli önemleri sırasıyla pazarlama karması alternatifleri, müşteri ihtiyaçları ve müşteri segmentleri olarak bulunmuştur. Dolayısıyla araştırma yapılan sağlık işletmesi için en önemli boyutun pazarlama karması alternatifleri olduğu saptanmıştır.

Bu çalışmada Abell Modeli boyutlarının alt faktörlerinin öncelikleri de belirlenmiştir. Müşteri segmentleri boyutunun alt faktörlerinden en yüksek ağırlık demografik özellikler alt faktörüne, müşteri ihtiyaçları boyutunun alt faktörlerinden en yüksek ağırlık kalite alt faktörüne, pazarlama karması alternatifleri boyutunun alt faktörlerinden ise en yüksek ağırlık fiyat alt faktörüne aittir.

AHP yöntemi karar vermek ya da seçim yapmak amacıyla kullanılmaktadır. Bu çalışmada da konum seçimi AHP yöntemi ile yapılmıştır ve uygulama yapılan hastane için üç alternatif konum belirlenmiştir. Bu alternatif konumların ağırlıkları konum1 0.206, konum2 0.454, konum3 0.339 olarak bulunmuştur. Ağırlıklara bakıldığında hastanenin 0.454 ağırlık ile seçeceği konum özel sağlık sigortasına sahip olan kesim başka bir ifade ile konum 2'dir. Konumlandırma için kullanılan Abell Modeli'nde konum seçiminin nasıl yapılacağına ilişkin bir çalışmaya rastlanmadığı için bu çalışmada konum seçimi yapılarak bu eksiklik giderilmek amaçlanmıştır. Çalışmanın, işletmelere konum belirleme konusunda ya da hedef pazar seçimi kararlarında yardımcı olacağına inanılmaktadır. Bundan sonraki çalışmalarda Abell Modeli'nin farklı alanlarda karar alma ya da seçim yapma konularında kullanılabileceği düşünülmektedir.

Ekler

Tablo 1

Konum seçimi için müşteri segmentleri, müşteri ihtiyaçları, pazarlama karması karşılaştırma matrisi

Konum	Müşteri segmentleri	Müşteri ihtiyaçları	Pazarlama karması alternatifleri	Local weights
Müşteri segmentleri	1	1/3	1/3	0.140
Müşteri ihtiyaçları	3	1	1/2	0.333
Pazarlama karması alternatifleri	3	2	1	0.528
T. O. : 0.05				

Tablo 2

Müşteri segmentleri faktörü açısından alt faktörlerin karşılaştırma matrisi

Müşteri segmentleri	Coğrafik	Davranışsal	Psikoğrafik	Demografik	Local weights
Coğrafik	1	1/5	1/4	1/6	0.057
Davranışsal	5	1	2	1/3	0.255
Psikoğrafik	4	1/2	1	1/3	0.169
Demografik	6	3	3	1	0.518
T. O. : 0.05					

Tablo 3

Müşteri ihtiyaçları faktörü açısından alt faktörlerin karşılaştırma matrisi

Müşteri ihtiyaçları	Ulaşılabilirlik	Bulunma	Süreklilik	Kalite	Local weights
Ulaşılabilirlik	1	1/3	1/4	1/5	0.071
Bulunma	3	1	1/3	1/4	0.139
Süreklilik	4	3	1	1/2	0.303
Kalite	5	4	2	1	0.487
T. O. : 0.04					

Tablo 4

Pazarlama karması alternatifleri faktörü açısından alt faktörlerin karşılaştırma matrisi

Pazarlama karması alternatifleri	Ürün	Fiyat	Dağıtım	Tutundurma	İnsan	Süreç	Fiziksel kanıt	Local weights
Ürün	1	1/5	1	1/3	1/3	1/3	1/3	0.047
Fiyat	5	1	5	3	3	5	3	0.345
Dağıtım	1	1/5	1	1/5	1/3	2	1/3	0.055
Tutundurma	3	1/3	5	1	5	5	1	0.230
İnsan	3	1/3	3	1/5	1	2	1	0.111
Süreç	3	1/5	1/2	1/5	1/2	1	1/5	0.056
Fiziksel kanıt	3	1/3	3	1	1	5	1	0.157
T. O. : 0.08								

Tablo 5

Coğrafi alt faktörü açısından konum karşılaştırma matrisi

Coğrafi	Konum 1	Konum 2	Konum 3	Yerel Ağırlıklar
Konum 1	1	2	1/3	0.230
Konum 2	1/2	1	1/5	0.122
Konum 3	3	5	1	0.648
T. O. : 0.00				

Tablo 6

Davranışsal alt faktörü açısından konum karşılaştırma matrisi

Davranışsal	Konum 1	Konum 2	Konum 3	Yerel Ağırlıklar
Konum 1	1	1/5	1/3	0.101
Konum 2	5	1	4	0.674
Konum 3	3	1/4	1	0.226
T. O. : 0.08				

Tablo 7

Psikoğrafik alt faktörü açısından konum karşılaştırma matrisi

Psikoğrafik	Konum 1	Konum 2	Konum 3	Yerel Ağırlıklar
Konum 1	1	1/5	1/3	0.109
Konum 2	5	1	2	0.582
Konum 3	3	1/2	1	0.309
T. O. : 0.00				

Tablo 8

Demografik alt faktörü açısından konum karşılaştırma matrisi

Demografik	Konum 1	Konum 2	Konum 3	Yerel Ağırlıklar
Konum 1	1	1/4	1/3	0.122
Konum 2	4	1	2	0.558
Konum 3	3	1/2	1	0.320
T. O. : 0.02				

Tablo 9

Ulaşılabilirlik alt faktörü açısından konum karşılaştırma matrisi

Ulaşılabilirlik	Konum 1	Konum 2	Konum 3	Yerel Ağırlıklar
Konum 1	1	3	2	0.540
Konum 2	1/3	1	1/2	0.163
Konum 3	1/2	2	1	0.297
T. O. : 0.01				

Tablo 10

Bulunma alt faktörü açısından konum karşılaştırma matrisi

Bulunma	Konum 1	Konum 2	Konum 3	Yerel Ağırlıklar
Konum 1	1	1/3	1/5	0.105
Konum 2	3	1	1/3	0.258
Konum 3	5	3	1	0.637
T. O. : 0.04				

Tablo 11

Süreklilik alt faktörü açısından konum karşılaştırma matrisi

Süreklilik	Konum 1	Konum 2	Konum 3	Yerel Ağırlıklar
Konum 1	1	1/7	1/5	0.072
Konum 2	7	1	3	0.649
Konum 3	5	1/3	1	0.279
T. O. : 0.06				

Tablo 12

Algılanan kalite alt faktörü açısından konum karşılaştırma matrisi

Kalite	Konum 1	Konum 2	Konum 3	Yerel Ağırlıklar
Konum 1	1	1/7	1/3	0.088
Konum 2	7	1	3	0.669
Konum 3	3	1/3	1	0.243
T. O. : 0.01				

Tablo 13

Ürün alt faktörü açısından konum karşılaştırma matrisi

Ürün	Konum 1	Konum 2	Konum 3	Yerel Ağırlıklar
Konum 1	1	1/5	1/4	0.094
Konum 2	5	1	3	0.627
Konum 3	4	1/3	1	0.280
T. O. : 0.08				

Tablo 14

Fiyat alt faktörü açısından konum karşılaştırma matrisi

Fiyat	Konum 1	Konum 2	Konum 3	Yerel Ağırlıklar
Konum 1	1	3	2	0.528
Konum 2	1/3	1	1/3	0.140
Konum 3	1/2	3	1	0.333
T. O. : 0.05				

Tablo 15

Dağıtım alt faktörü açısından konum karşılaştırma matrisi

Dağıtım	Konum 1	Konum 2	Konum 3	Yerel Ağırlıklar
Konum 1	1	1/5	1/4	0.094
Konum 2	5	1	3	0.627
Konum 3	4	1/3	1	0.280
T. O. : 0.08				

Tablo 16

Tutundurma alt faktörü açısından konum karşılaştırma matrisi

Tutundurma	Konum 1	Konum 2	Konum 3	Yerel Ağırlıklar
Konum 1	1	1/2	1/4	0.131
Konum 2	2	1	1/4	0.208
Konum 3	4	4	1	0.661
T. O. : 0.05				

Tablo 17

İnsan alt faktörü açısından konum karşılaştırma matrisi

İnsan	Konum 1	Konum 2	Konum 3	Yerel Ağırlıklar
Konum 1	1	1/5	1/3	0.101
Konum 2	5	1	4	0.674
Konum 3	3	1/4	1	0.226
T. O. : 0.08				

Tablo 18

Süreç alt faktörü açısından konum karşılaştırma matrisi

Süreç	Konum 1	Konum 2	Konum 3	Yerel Ağırlıklar
Konum 1	1	1/3	1/2	0.163
Konum 2	3	1	2	0.540
Konum 3	2	1/2	1	0.297
T. O. : 0.01				

Tablo 19

Fiziksel kanıt alt faktörü açısından konum karşılaştırma matrisi

Fiziksel kanıt	Konum 1	Konum 2	Konum 3	Yerel Ağırlıklar
Konum 1	1	1/8	1/2	0.084
Konum 2	8	1	6	0.769
Konum 3	2	1/6	1	0.147
T. O. : 0.02				

Kaynakça

- Abell, D. F., (1980). *Defining the Business: The Starting Point of Strategic Planning*. Prentive Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.
- Abell, D. F., (1993). *Managing with dual strategies*. The Free Press, New York.
- Bass, F. M., Tigert D. J. and Lonsdale, T. L. (1968). Market Segmentation: Group Versus Individual Behavior, *Journal of Marketin Research*, 5(3), 264-270.
- Biggadike, E. R. (1981). The Contributions of Marketing To Strategic Management. *Academy of Management Review*, 6(4), 621-632.
- Brown, S. W., Gummesson, Edvardsson, B. and Gustavsson, B. (1991). *Services Quality: Multidisciplinary and Multinational Perspectives*. Lexington Books, United States of America.
- Dağdeviren, M. ve Yüksel, İ. (2007). Personnel Selection Using Analytic Network Process. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*. 11, 99-118.
- Dibb, S. (1998). Market Segmentation: Strategies for Success. *Marketing Intelligence & Planning*, 16(7), 394-406.
- Fraizer, G. L. and Howell, R. D. (1983). Business Definition and Performance. *Journal of Marketing*, 47(2), 59-67.
- Golden, B. L., Wasil, E. A. and Harker, P. T. (1989). *The Analytic Hierarchy Process*. Weihert- Druck GmbH. Darmstadt, Berlin.
- Kotler, P. (2002). *Marketing Management: Millenium Edition*. Pearson Custom Publishing, United States of America.
- Lindgren, P. and Taran, Y. (2011). Business Models and Business Model Innovation in a “Secure and Distributed Cloud Clustering (DISC) Society”. 159-167.
- McTavish, R. (1995). One Moe Time: What Business Are You In? 28(2), 49-60.
- Moenaert, R., Robben, H. and Gouw, P. (2008). *Visionary Marketing: Building Sustainable Business*.
- Muhamad, R., Melewar, T. C. and Alwi, S. F. S. (2012). Segmentation and Brand Positioning for Islamic financial services. *European Journal of Marketing*, 46(7/8), 900-921.
- Nijssen, E. J.(2013). *The aAt of Entrepreneurial Marketing: An Effectual Approach*.
- Palia, A. P. (1997). Plotting Brand Trajectories With The Compete PPM Package: A Market Segmentation Analysis and Positioning Tool. *Developments In Business Simulation & Experiential Learning*, 24, 172-176.
- Rangone, A. and Turconi, A. (2003). The Television (R)evolution Within The Multimedia Convergence : A Strategic Reference Framework. *Management Decision*, 41(1/2), 48-71.
- Rudnicki, W. and Vagner, I. (2014). Methods of Strategic Analysis and Proposal Method of Measuring Productivity of a Company, 25, 175-184.
- Saaty, T. L. (1990). How To Make A Decision: The Analytic Hierarchy Process. *European Journal Of Operational Research*, 48, 9-26.

- Segal, M. N. and Giacobbe, R. W. (1994). Market Segmentation and Competitive Analysis for Supermarket Retailing. *International Journal of Retail & Distribution Management*, 22(1), 38-48.
- Verganti, R. and Öberg, A. (2013). Interpreting and Envisioning: A Hermeneutic Framework to Look at Radical Innovation of Meanings. *Industrial Marketing Management*, 42, 86-95.
- Walters, D. and Lancaster, G. (2000). Implementing Value Strategy Through The Value Chain. *Management Decision*, 38(3), 160-178.
- Ware, J. E. and Synder, M. K. (1975). Dimensions of Patient Attitudes Regarding Doctors and Medical Care Services. *Medical Care*, 13(8), 669-682.
- Weistein, A. (2014). Target Market Selection In B2B Technology Markets. *Journal of Marketing Analytics*, 2(1), 59-69.
- Wind, Y. J. (1990). Positioning Analysis and Strategies. *The Interface of Marketing Strategy*. 387-412.
- Wind, Y. and Saaty, T. L. (1980). Marketing Applications of The Analytic Hierarchy Process. *Management Science*, 26(7), 641-658.
- Yüksel, İ. ve Akın, A. (2006). Analitik Hiyerarşi Proses Yöntemiyle İşletmelerde Strateji Belirleme. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 7(2) 254-268.

OKUMA ÇEMBERİ YÖNTEMİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİNE ETKİSİ¹

Müjgan BALANTEKİN² & Yrd. Doç. Dr. Salim PİLAV³

Öz

Bu araştırmanın amacı, okuma çemberi yönteminin ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ili Etimesgut ilçesinde 2015 - 2016 eğitim - öğretim yılında öğrenim görmekte olan ortaokul yedinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, 2 deney ve 2 kontrol grubunda bulunan toplam 117 öğrenciden ibarettir. Bu öğrencilerin 58'i deney, 59'u ise kontrol grubundadır. Uygulama 5.5 ay (22 hafta) sürmüştür. Dersler, deney grubunda Türkçe Dersi Öğretim Programı'na dayalı öğretime ek olarak yeni bir strateji olan okuma çemberi yöntemine göre; kontrol gruplarında ise sadece Türkçe Dersi Öğretim Programı'na dayalı öğretime göre işlenmiştir. Öğrenciler programın belirlediği şekilde okumaya yönlendirilmiştir. Ön - test ve son - test uygulama sonuçlarına göre deney grubunda okuduğunu anlama becerisi, kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde daha çok artış göstermiştir. Bu artış, deney öncesi okuduğunu anlama becerisi düşük olanlarda, yüksek olanlara göre daha çok gerçekleşmiştir.

Anahtar Sözcükler: Okuma Çemberi Yöntemi, Okuduğunu Anlama, Okuma Becerisi, Okuma Tutumları.

The Effect of the Reading Circle Method on Understanding Skills

Abstract

The purpose of this study is to determine the reading circle's effect on the understanding skills of the seventh-grade students of the secondary school. The study group of the study consists of seventh - grade students of middle school who are studying in the city of Etimesgut in the province of Ankara in the academic year of 2015 - 2016. The sample of the study consisted of a total of 117 students in 2 experimental groups and 2 control groups. Of these students, 58 are in the experiment and 59 are in the control group. The application lasted 5.5 months (22 weeks). The lessons are based on the Turkish teaching curriculum in the experimental group, in addition to the reading circle method, which is a new strategy; in the control groups, the lessons are only based on the Turkish Teaching Curriculum. The students are directed to read in the program's way. According to pre - test and post - test application results, the ability of comprehension in the experimental group increased significantly compared to the control group. This increase was greater in the low-understanding comprehension skills than in the high-achieving ones.

Keywords: Reading Circle Method, Reading Comprehension, Reading Skill, Reading Attitudes.

- 1 Bu çalışma Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında kabul edilen Yüksek Lisans tezinden üretilmiştir.
- 2 Türkçe Öğretmeni. Ankara, Etimesgut, Şehit Adil Erdoğan Ortaokulu. mujganbalantekin@yahoo.com
- 3 Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı. spilav@kku.edu.tr

Giriş

Uygulanmakta olan eğitim sistemimizde, okuma - anlamaya dayanan etkinlikler oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Öğretme - öğrenme süreci içerisinde yer alan okuma çalışmaları, anlamaya yönelik etkinliklerle desteklenmediğinde, yapılacak olan öğrenmelerden hedeflenen düzeyde verim alınamayabilir. Bu nedenle, okuma - anlamaya dayalı çalışmalarda, mevcut olan bilgi, duygu ve düşünceleri anlamaya, kavramaya, bu bilgileri yorumlamaya, öğrencilerin belirli dil ve zihinsel becerileri kazanmalarına bağlıdır.

“Okumuyoruz”, “okuyan bir toplum değiliz”, ifadeleri herhalde en sık duyduğumuz ama çözümü için çok fazla çaba göstermediğimiz serzenişlerden ikisidir. Biz de bu akıma kapılılık ve “Neden okumuyoruz?” sorusunu soralım. Buna birçok neden sayılabilir. Sözel bir kültürümüz olması, okumaya önem vermememiz, okumanın para etmemesi, zamanın olmaması, yetişkinlerin ve öğretmenlerin yeterli model olamamaları bunlardan bazılarıdır. Okuma çemberi fikri, ülkemizde pek de alışık olmadığımız kitap kulübü uygulamasına dayanmaktadır. Kitap kulübünde, aynı kitabı okuyan kişiler (Kitap kulübü yetişkinler arasında yaygındır.) belirli aralıklarla bir araya gelir ve okunan bölümle ilgili tartışılır. Okuma çemberi, kitap kulüplerini okul ortamına uyarlamak isteyen öğretmenlerin ürünüdür. Okuma çemberini ilk uygulayan 1982 yılında Karen Smith, bu ismi ilk kullananlar ise 1984 yılında Kathy Short ve Gloria Kaufman olmuştur. Okuma çemberi, öğrencilerin seçtikleri kitaplara göre oluşturulan gruplarda, bireysel olarak okudukları bölümleri belirli aralarda tartıştıkları bir öğretim yöntemidir. Yöntemin temel amaçları, öğrencilerde okuma alışkanlığı ve okuduğunu anlama becerisi kazandırmaktadır (Avcı, Yüksel ve Akıncı, 2010: 6).

İşcan vd. (2013: 13)'nin yaptıkları araştırmada ise ankete katılan öğrencilerin %56'sı da okudukları kitabı kendi aralarında tartışmadıklarını söylemişlerdir. Ergenlik çağındaki bu çocukların birbirlerinin düşüncelerinden yoğun olarak etkilendikleri bu dönemde öğretmene büyük görevler düştüğü, öğretmenin derste kitap hakkında sohbetler açabileceği, kitap hakkında münazaralar yaptırabileceği böylece çocuklara kitap okuma alışkanlığının edinilmesinde önemli mesafeler alınacağı da belirtilmiştir.

Okuma çemberinin öğrenciler üzerine etkisine ilişkin Türkiye’de Avcı ve Yüksel tarafından yapılmış tek bir çalışma bulunmaktadır. Bu çalışma, ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri ile yürütülmüş, araştırma yöntemi olarak da örnek olaydan faydalanılmıştır. Avcı ve Yüksel (2011) tarafından yapılan çalışmada okuma çemberinin okuduğunu anlama üzerine etkisini araştırmak için tek grup kullanılmıştır. Oysa okuma çemberinin okuduğunu anlama üzerine net bir biçimde ortaya koymak için deneysel çalışmaya ihtiyaç söz konusudur (Avcı, 2013: 540). Bu nedenle Avcı vd. (2013) de okuma çemberinin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisini belirlemek amacıyla deney sürecinde ön – test ve son – test uygulamaları arasında 34’ü deney, 33’ü ise kontrol grubundan olan 45 günlük bir uygulama süreci gerçekleştirmiştir (2013: 538).

Yöntemle ilgili Avcı ve Yüksel (2011)'in de belirttiği gibi geçmişte yapılan araştırmalar da şunu göstermektedir: Yöntemin uygulanması sonucunda, öğrencilere kitap okuma alışkanlığı kazandırma, okumayı sevdirmeye ve okuduğunu anlama becerisi bakımından oldukça etkili olduğu görülmüştür. Özellikle okuduğunu anlama becerisi düşük olan öğrencilerin bu becerilerinin gelişmesini ve artmasını sağlamaktadır. Süreç sonunda öğrencilerin kendilerine olan öz güvenleri artmakta, başarıma duygusu ve okuduklarını başkalarıyla paylaşma hazzı öğrencilerin diğer becerilerinin de gelişmesine katkı sağlamaktadır. Bir yıl gibi zaman zarfında yöntemin uygulandığı bir sınıfta öğrenciler, en az beş veya altı kitap okumuş bir o kadar kitabın da özetini dinlemiş, dolayısıyla farklı bakış açıları kazanmış ve farklı deneyimler elde etmişlerdir. Yöntem, aynı zamanda bir grup etkinliği olduğu için öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmekte, karşısındaki kişinin sözünü bölmeden dinleme, dinlerken göz teması kurma, topluluk önünde konuşma, duygu ve düşüncelerini serbestçe ifade etme, grupla - takımla çalışma ve empati kurma gibi sosyal becerileri de kazandırmaktadır.

Bireysel okuma, dünyada ve ülkemizde, hem yetişkinler arasında hem de okullarda öğrencilerce genel olarak başvurulan bir tarzdır. Okuma çemberinde ise kitap okuma bireysel olmasına rağmen elde edilen kazanımlar başkalarıyla paylaşılmaktadır. Kitap okunması bittikten sonra da, ortak bir ürün ortaya konmaktadır. Yöntem, bireysel okuma uygulaması ile iş birliğine dayalı öğretim yönteminin birleştirilmiş halidir. Kuramsal açıdan ise yapılandırmacılığa (okuyucu tepkisi teorisi, araştırmaya dayalı öğrenme teorisi ve şema teorisi) ve sosyo-kültürel teoriye dayanmaktadır (Avcı vd., 2010: 7). Karatay (2015: 9)'a göre de okullarda öğrencilere sunulan öğretim uygulamalarının ilgi çekici ve çeşitli olması kadar, herhangi bir bilgiyi, konuyu, olayı, durumu ve edebi bir eseri bilişsel süreçleri işleterek kendi kendine veya grupça iş birlikli öğrenme için doğru anlama, analiz etme ve değerlendirme gibi yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirici nitelikte olması da önemlidir. Çünkü insan sadece düşünen ve kendi kendine öğrenebilen bir varlık değil; aynı zamanda içinde yaşadığı toplumun bireyi olan sosyal bir varlıktır.

Öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini, hayat boyunca kullanacakları düşünülürse kendilerini sürekli geliştirmeleri gereken bu becerilerin ilk aşamasını oluşturur. Sadece Türkçe dersi için değil, diğer derslerde de bu becerilerin geliştirilmesi önemlidir. Çünkü okuma ve anlamaya dayalı becerileri geliştirilmemiş çocukların diğer derslerde de doğal olarak başarısı düşmekte, yaşam boyunca öğrenim hayatlarında, akademik başarıyı yakalayamamaktadırlar. Okuma eğitiminde farklı yöntem ve teknikler kullanılmaktadır. Bunların etkililiği üzerine çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Dünyada otuz yıla yakın süredir uygulanan, fakat Türkiye'de yaygın olarak kullanılmayan yöntemlerden biri de okuma çemberidir. Okuma çemberi yöntemi, klasik okuma ve anlama çalışmalarından farklı bir yapı içerisinde, öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini arttırarak üst düzeyde zihinsel becerilerini geliştirmelerine imkân sağlamak ve okuma alışkanlığı kazandırmak amacıyla ortaya konan farklı bir uygulamadır. Okuma çemberini diğer yöntemlerden farklı kılan ise, öğrencilerin belirli

aralıklarla toplanması ve her hafta okudukları kitapları belirledikleri bölüme kadar tartışmaları, hem düşük hem de yüksek yetenekli öğrencilerin kitabı okumaları için zaman tanınması, öğrencilerin kendilerine uygun kitabı seçmelerine izin verilmesidir. Ayrıca öğrenciye kitap okuma kültürü kazandırmada hem iş birliği hem de bireysel okumanın birlikte gerçekleştirildiği etkili bir yöntemdir.

Yöntem, birçok teoriyi bir arada barındırdığından daha etkili olmaktadır. Toplantılar belirli aralıklarla yapılmakta bu sayede hem düşük hem de yüksek yetenekli öğrenciler okumalarını bitirebilmektedir. Kitaplar, öğrencilerin seviyeleri ve farklı ilgileri dikkate alınarak seçilmektedir. Okuyucu tepkisi teorisine göre okunan kitaptan herkes farklı şeyler öğrenir ve anlar. Çünkü herkes okuduğu kitabı kendi yaşantısına göre farklı bir biçimde yorumlar. Şema teorisine göre de her kişinin okuduklarından edindikleri geçmişte yaşadıklarına göre farklılık arz etmektedir. Yapılan çalışmada her bir öğrenci farklı rolleri yapmakta ve her toplantıda mutlaka roller değişmektedir. Ancak yapılan toplantılarda mutlaka olması gereken roller: *sorgulayıcı*, *bağ kurucu*, *sanatçı*, *bölüm uzmanıdır*. Grup toplantılarında her öğrenci yaptıklarını ve çalışmalarını arkadaşlarıyla paylaşır.

Bu yöntem sayesinde öğrenciler tarafından, bölümlere ayrılan kitabın her sayfası ayrıntılı olarak okunmakta, üzerinde düşünülmekte, sonrasında ise tartışılmakta, öğrendiklerini arkadaşlarıyla paylaşmaktadırlar. Bu nedenle de öğrenciler kitabı daha iyi anlamakta ve kavramaktadırlar. Halbuki bireysel okumada kitap sadece okunur ve sayfalar öylesine geçilir, bir sayfa veya bölümü kişi anlamasa bile daha çok kitabın geneline konsantre olduğundan o parçalar hızlıca geçilir ve öğrenci tarafından sorgulanmaz. Oysa okuma çemberinde; bölüm uzmanı, okunan bölümde geçen, ilginç, komik, önemli, dikkat çekici pasajları seçerek bunları grup toplantısında diğer öğrencilere okur, bunu neden seçtiğini ve önemini açıklar. *Sanatçı*, okunan bölümün kendisinde uyandırdığı duygu ile ilgili bir ürün ortaya koyar bu ürünün de daha çok resim olması istenir. *Sorgulayıcı*, tartışmayı yürütmek için açık uçlu sorular hazırlar ve grup üyelerinin tartışmaya katılmalarını sağlar. *Bağ kurucu*, okunan bölümle gerçek yaşam arasında bağ kurar. Bu rollere ek olarak *özetleyici*, *sözcük avcısı*, vd. sayesinde okunan kitap üzerinde ayrıntılı durulduğundan anlama ve kavrama daha çok gerçekleşmektedir. Yine öğrenci anlamadığı kısımları, anlayan başka arkadaşından öğrenme imkânına sahiptir.

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, gerçek deneme modelleri arasında yer alan ön-test – son-test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır (Karasar, 2005, akt. Avcı vd., 2013: 541). Araştırmada deneysel desenin gereği olarak (Büyüköztürk, 2007, akt. Avcı vd., 2013: 541) yansız atama yöntemi ile ikisi deney, ikisi kontrol olmak üzere toplam dört grup oluşturulmuştur.

Nicel ve nitel veri toplama yöntemlerinin bir arada kullanılması hem söz konusu araştırmayla ilgili daha ayrıntılı verilere ulaşmayı hem de bulguların birbirini tamamlamasını sağlamaya yöneliktir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ili merkez ilçesi (Etimesgut) Şehit Adil Erdoğan Ortaokulu'nda öğrenci olan yedinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma yedinci sınıf (F/G, D/M) şubelerine devam eden öğrenciler ile yürütülmüştür.

Etimesgut ilçesi sınırları içerisinde yer alan Şehit Adil Erdoğan Ortaokulu'nun yedinci sınıf (F/G, D/M) şubelerinden F ve D şubesi deney grubu, G ve M şubesi kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırma okulu, araştırmacının burada görev yapıyor olması bakımından tercih edilmiştir. Uygulama için diğer yedinci sınıf Türkçe öğretmenine okuma çemberi ve planlanan araştırma hakkında bilgi verilmiştir. 7/ D- M şubesinin Türkçe öğretmeni uygulamayı kabul etmiştir. Kontrol grupları ise araştırmanın sahibi olan ve uygulamayı birlikte yapacağı Türkçe öğretmeni ile yapılan görüşme sonucunda deney grubu ile akademik başarı, öğrenci sayısı ve cinsiyet dağılımı yönünden benzer niteliklere sahip olması sebebiyle tercih edilmiştir.

Deney ve Kontrol Gruplarının Benzerliği

1.deney grubunda 30, 2. deney grubunda 30 öğrenci, 1.kontrol grubunda 30, 2. kontrol grubunda ise 30 öğrenci bulunmaktadır. Deney ve kontrol grupları, Tablo 3'ten de anlaşılacağı gibi okuduğunu anlama becerisi yönünden de birbirine benzemektedir. Aşağıdaki tablolarda da görüldüğü üzere 1. deney ve 1. kontrol grubu ($t = 0.23, p > 0.05$). 2. deney ve 2. kontrol grubu ($t = 0.62, p > 0.05$).

Tablo 3: 1.

Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Testi Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonuçları

Grup	Öğrenci sayısı	Ortalama	Standart sapma	t	p
Deney	30	45.1	11.0	0.23	0.82
Kontrol	30	44.3	13.7		

1. deney ve 1. kontrol grupları, Tablo 3'ten de anlaşılacağı gibi okuduğunu anlama becerisi yönünden de birbirine benzemektedir ($t = 0.23, p > 0.05$).

Tablo 4: 2.

Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Testi Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik t Testi Sonuçları

Grup	Öğrenci sayısı	Ortalama	Standart sapma	T	p
Deney	30	50.4	13.9	0.62	0.54
Kontrol	30	52.8	14.3		

2. deney ve 2. kontrol grupları, Tablo 4'ten de anlaşılacağı gibi okuduğunu anlama becerisi yönünden de birbirine benzemektedir ($t = 0.62, p > 0.05$).

Son teste, 2.deney grubundan iki öğrenci, 1. kontrol grubundan bir öğrenci ikinci dönem başka bir okula nakil olmalarından ötürü katılamamıştır. Karşılaştırmalı istatistiksel analizler için 1. deney grubundan 30, 1. kontrol grubundan 29 öğrencinin verileri ile 2. deney grubundan 28, 2. kontrol grubundan ise 30 öğrencinin verileri kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Şehit Adil Erdoğan Ortaokul'unun yedinci sınıflarında 117 öğrenciye anket ve ön test - son test uygulaması ve 12 öğrenci ve iki Türkçe öğretmeni ile görüşme yapılması yoluyla gerçekleştirilen veriler toplanmıştır. Araştırma verileri örneklem olarak alınan öğrencilerin "Okuduğunu Anlama Testi"ne verdikleri cevaplardan elde edilmiştir. Ekler kısmında ise "Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği" "Okuduğunu Anlama ve Çözümleme Becerileri Ölçeği" ile elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

Dört grupta da deney öncesinde ve sonrasında ölçümler yapılmıştır. Deney gruplarında Türkçe öğretmenleri, ortaokul yedinci sınıf öğretim programına dayalı etkinliklere ek olarak okuma çemberi yöntemini uygulamıştır. Kontrol gruplarında ise öğretim programına ek herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Hem deney hem de kontrol gruplarında uygulama öncesinde ve sonrasında "Okuduğunu Anlama Ölçeği" uygulanmıştır.

Deney ve kontrol grupları random yöntemiyle seçilmiş. Ölçeğin ön test uygulamasında grupların okuduğunu anlama becerileri (**1.Deney Grubu Ort= 45.1, 1.Kontrol Grubu Ort= 44.3**) (**2.Deney Grubu Ort= 50.4, 2.Kontrol Grubu Ort=52.8**) **benzer çıkmıştır ($p > 0.05$)**. Araştırmada deney grubunda okuma çemberi yöntemine göre, kontrol grubuna ise programın yönlendirdiği şekilde öğrenciler okumaya yönlendirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Okuduğunu Anlama Ölçeği

Ölçek, Çiftçi (2007) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin orijinalinde, okuduğunu anlamaya yönelik 102 soru yer almaktadır. Sorular 34 kazanımı ölçmeye yöneliktir. Ölçekte, verilen bir metni anlama, ana fikri bulma, bütünün anlamını bozan metni bulma, parçaya sonuç bulma, metni özetleme, kelimenin anlamını bilme gibi okuduğunu anlama becerilerini ölçen sorular yer almaktadır. Ölçeğin orijinalinin içerik geçerliği için uzman görüşü alınmıştır.

Ölçekteki soruların tamamının cevaplanması çok uzun zaman alacağından içerisinden sadece 80'i bu araştırma kapsamında kullanılmıştır. Bunun için ilk olarak okuduğunu anlamayı ölçmeye yönelik 30 temel kazanım seçilmiş ve bu kazanımlara ait 80 soru alınmıştır. Kazanımların seçiminde uzman görüşü alınmıştır. Ölçek sorularından her doğru cevaba "1" puan, yanlış cevap ve yanıtlanmayan sorulara "0" verilmiştir.

Bu ölçeğe ek olarak ayrıca nitel (yarı yapılandırılmış öğrenci/ öğretmen formu) ve nicel (öğrenci anketi) anketler kullanılmıştır.

Uygulama

Araştırma, 2015- 2016 eğitim-öğretim yılı I. ve II. dönemde "Ekim, Kasım, Aralık, Ocak, Şubat, Mart" aylarında gerçekleştirilmiştir. Ekim ayında deneysel uygulama başlamadan bir hafta önce ise deney ve kontrol gruplarına Okuduğunu Anlama Testi, Türkçe öğretmenleri tarafından iki ders saati içerisinde (iki oturum olarak) tüm sınıflara aynı saatte ön-test olarak uygulanmıştır. Test uygulaması bizzat araştırmacı tarafından yapılmıştır. Her oturum için 40 dakika süre verilmiştir. Okuma metinleri ve sorular için gerekli açıklamalar araştırmacı tarafından bu 40 dakikalık sürenin dışında yapılmıştır.

Yukarıda da açıklandığı gibi, deney gruplarında okuma çemberi yöntemi uygulanmıştır. Uygulamanın ilk aşamasını, kitapların seçimi ve temini oluşturmuştur. Kitap seçiminde, yaş düzeyine uygunluk, ilgi çekicilik ve "100 Temel Eser" şartları aranmıştır. Kitap seçimi, branşı dolayısıyla, çocuk edebiyatı hakkında yeterli bilgiye sahip olması ve öğrencileri tanıması nedeniyle Türkçe öğretmenleri tarafından yapılmıştır. Kitaplar, öğrencilerin ilgilerinin farklı olacağı düşüncesiyle farklı konulardan ve türlerden seçilmiş, konulara Türkçe öğretmenleri karar vermiştir.

Seçilen kitapların isimleri, türü ve yazarları; Yalnız Efe (hikâye / öykü) Ömer SEYFETTİN, Halime Kaptan (roman) Rıfat ILGAZ, Aldı Sözü Anadolu (deneme / sohbet) Mehmet ÖNDER, Sol Ayağım (otobiyografik roman) Christy BROWN, Benim Küçük Dostlarım(anı / hatıra) Halide Nusret ZORLUTUNA. Bu kitapların her birinden grupların altışar adet alması sağlanmış olup, bu sayı sınıf mevcudunun

30 olması ve tekniğin özelliği gereği her grupta en fazla altı öğrenci bulunabilmesi nedeniyle tercih edilmiştir.

Uygulamada ikinci işlem olarak, kitap okumaya başlamadan bir hafta önce, ön – test uygulaması yapılmıştır. Uygulamanın üçüncü aşamasında yöntem uygulanmaya başlanmış, kitaplar önce öğrencilere öğretmen tarafından kısaca tanıtılmış ve öğrencilerden seçim yapmaları istenmiştir. Kitap seçimine göre beş tane altı kişilik grup oluşturulmuştur. Gruplar, aynı gün yaptıkları ilk toplantılarında, o aşamadan sonraki her toplantı için okuyacakları sayfa sayısına, kimlerin hangi görevleri hangi sırada yapacaklarına ve projenin türüne karar vermişlerdir. Grup ismi olarak bazı öğrenciler kitabın adını seçerken, bir kısmı da “Karadeniz Çiçekleri”, “Kitap Canavarları”... gibi grup isimlerini tercih etmişlerdir.

Öğretmenin de yönlendirmesiyle, her grup kitabını üç bölüme ayırmıştır. Bu işlemlerden sonra öğretmen, tekniğin gereği olarak üstlenilen rollerin neler olduğunu ve grup tartışmalarının nasıl yapılması gerektiğini öğrencilere anlatmak için küçük bir hikâye üzerinden uygulama yapmıştır. Bu uygulamada öğretmen her grubun yapacağı işi bu hikâyeye bağlı olarak açıklamıştır. Bu işlemten sonra kitapların okunması ve tartışılması sürecine geçilmiştir.

Öğrenciler, her hafta perşembe veya cuma günleri bir ders saatinde grup toplantılarını yapmışlardır. Toplantıların aynı gün ve saatte yapılmasına mümkün olduğunca özen gösterilmiştir. Toplantılarda, öncelikle her öğrenci kendi rolleri (bölüm uzmanı, sorgulayıcı, sanatçı, bağ kurucu...) kapsamında ürettiklerini arkadaşlarıyla paylaşmış, ardından grup okunan bölüm üzerinde tartışmıştır. Toplantılar gruptaki öğrenci sayının fazla olması nedeniyle 40 dakika sürmüştür. Okulda yeterli zaman olmaması nedeniyle, kitap okuma işi ise evde yapılmıştır. Planlandığı şekliyle uygulama, gruplar tarafından seçilen her bir kitap için haftada bir gün olmak üzere dört hafta sürmüştür. Dördüncü hafta ise gruplar farklı projelerle bir ders saati içerisinde kitaplarını sınıfa sunmuşlardır.

Takip eden günlerde diğer gruplar da, haftada bir defa olmak üzere toplam dört toplantı yapmışlardır. Dördüncü haftanın sonunda gruplar okudukları kitapları, seçtikleri projelerle sınıf arkadaşlarına sunmuşlardır. Yani her bir kitap için 4 haftalık (1 ay) süre verilmiştir. Proje olarak üç grup “PowerPoint” veya görsel sunumu, bir grup ise gazete-dergi hazırlamayı veya resimli kitap oluşturmayı diğer gruplar da karakterlerden birine mektup yazıp arkadaşlarıyla paylaşmayı tercih etmiştir. Bu projeler ilk toplantıda gruplara form olarak dağıtılmış ve içlerinden birisini seçmeleri istenmiştir. En son sunumla birlikte deney sonlanmıştır. Uygulamalar toplamda beş buçuk ay sürmüştür. Tüm sunumlar bittikten bir hafta sonra okuduğunu anlama testi, son test olarak uygulanmıştır. Son test uygulaması eğitim - öğretim yılının ikinci dönemi nisanın ilk haftasında yapılmış ve çalışma sonlandırılmıştır.

Avcı ve Yüksel (2015: 246) tarafından bir kitabın daha uzun aralıklarla okunması öğrencilerin kitaptan soğumasına yol açabileceğinden büyük öğrencilerde okuma süresi bir ayı geçmemelidir, diye belirtilmiştir.

Deneyisel işlemin bitmesinden bir hafta sonra, “Okuduğunu Anlama Testi” son-test, nisanın ilk haftası, uygulanmıştır. Ayrıca araştırmacı ve yöntemi uygulayan diğer Türkçe öğretmeni tarafından her iki deney grubundan üst, orta, alt seviyelerden ikişer öğrenci seçilmiş nitel anket formu kullanılarak öğrencilerin uygulanan yöntemle ilgili görüşleri alınmıştır. Yöntemi uygulayan diğer öğretmen de görüşünü nitel anket formunda belirtmiştir. Yine yukarıda belirtildiği üzere araştırmacı tarafından uzman görüşü de alınarak hazırlanan nicel anket formu ise her iki deney grubuna uygulanarak öğrencilerin grup çalışmaları ve projelerine, okudukları kitabı anlayıp anlamadıklarına dair görüşleri alınmıştır.

Kontrol grubunda ise Türkçe öğretmenleri, ortaokul yedinci sınıf öğretim programı çerçevesinde önceden planlanmış olduğu etkinlikler ve programın öngördüğü şekilde öğrencileri okumaya yönlendirilmiştir Deney grubuna önerilen kitapların aynı kontrol grubuna da önerilmiştir. Ayrıca klasik yöntemle kitap kontrolü bir öğrenci görevlendirilerek sağlanmış, tavsiye edilen kitaplardan ise kontrol grubuna sınav yapılmıştır.

Veri Çözümleme Teknikleri

Okuduğunu Anlama Ölçeği ile elde edilen veriler, www.socscistatistics.com sitesindeki istatistiksel hesaplayıcılar kullanılarak analiz edilmiştir. “Okuduğunu Anlama Ölçeği”nin deneyden önceki uygulamasında deney ve kontrol grupları arasında fark olup olmadığını anlamak için bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. Her iki grupta, deney öncesi ve sonrası değişimleri test etmek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Ayrıca, yöntemin etkisini net bir biçimde anlamak amacıyla deney grubu, “Okuduğunu Anlama Testi”nden aldıkları puanlara göre düşük ve yüksek beceri düzeyine sahip olanlar şeklinde iki gruba ayrılmıştır. Ön-testten 0- 40 puan alanlar alt, 41 - 80 puan alanlar üst beceri grubu olarak adlandırılmıştır. Bu grupların ön-testte göre son-testteki değişimlerinin test edilmesinde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır.

Araştırmacı tarafından uzman görüşü de alınarak hazırlanan nitel anket, yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formu, son testin uygulandığı aynı hafta içerisinde her iki deney grubundan Türkçe öğretmenleri tarafından iki üst, iki orta, iki düşük seviyeden öğrencilerin seçilmesi ve bu anketin öğrencilere uygulanmasıyla okuma çemberi yöntemine ilişkin tutumlarıyla ilgili veriler elde edilmiştir. Yine nicel anket formu da her iki deney grubuna son testin uygulandığı bir sonraki haftada içerisinde uygulanmış, öğrencilerin grup çalışmaları ve projelerine, kitabı anlayıp anlamadıklarına, ilişkin görüşleri de alınmıştır.

Bulgular

Bu çalışmada “Okuma çemberinin ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisinin incelenmesi” amaçlanmış, “Okuma çemberi daha önce de farklı sınıf seviyelerinden ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerine Avcı vd. (2011; 2013)’nin uygulaması sonucunda olduğu gibi ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin de okuduğunu anlama becerisini geliştirmektedir” ve “Okuma çemberi, okuduğunu anlama becerisi düşük olan ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisini, yüksek olanlara göre daha çok geliştirmektedir” şeklinde iki araştırma varsayımı sınanmıştır. Çalışmanın amacı doğrultusunda, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri, “Okuduğunu Anlama Testi” ile ölçülmüştür.

Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisi

Araştırmanın “Okuma çemberi, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisini geliştirmektedir” şeklinde ifade edilen birinci varsayımını test etmek amacıyla “Okuduğunu Anlama Testi”nin deney ve kontrol grupları için ön - test ve son - test uygulanması sonucu elde edilen bulgulara Tablo 5 ve 6’da yer verilmiştir. Tablo 5 ve 6’da deney ve kontrol grupları için ön - test ve son - test uygulamalarından elde edilen bulgulara ait betimleyici istatistik sonuçları yer almaktadır.

Tablo 5: 1.

Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Testi Ön ve Son Test Puanları

Gruplar	Ön test			Son test		
	Ortalama	Standart sapma	Ortanca	Ortalama	Standart sapma	Ortanca
Deney	45.1	11.0	45.5	52.5	12.7	50.0
Kontrol	43.8	13.8	44.5	51.4	17.4	60.0

Tablo 6: 2.

Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Testi Ön ve Son Test Puanları

Gruplar	Ön test			Son test		
	Ortalama	Standart sapma	Ortanca	Ortalama	Standart sapma	Ortanca
Deney	51.6	13.6	52.5	57.6	14.4	62.5
Kontrol	52.8	14.3	54.0	48.2	18.6	50.3

Tablo 7: 1.

Deney Grubu İçin Deney Öncesi ve Sonrası Okuduğunu Anlama Testi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile Analiz Sonuçları

Son test – Ön test	Öğrenci sayısı	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif sıra	7	7.1	49.5	3.50	0.0005
Pozitif sıra	21	17.0	356.5		
Eşit	2	-	-		

Tablo 7’de yer alan bulgulara göre, 1. deney grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($z = 3.50, p < 0.05$). Fark puanlarının sıra ortalamaları ve sıra toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehine olduğu görülmektedir. Buradan hareketle 1. deney grubunun okuduğunu anlama becerilerinde deney öncesine göre deney sonrasında bariz bir biçimde geliştiği söylenebilir. Elde edilen sonuç, okuma çemberinin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki olumlu etkisini desteklemektedir.

Tablo 8: 1.

Kontrol Grubu İçin Deney Öncesi ve Sonrası Okuduğunu Anlama Testi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile Analiz Sonuçları

Son test – Ön test	Öğrenci sayısı	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif sıra	7	9.9	69.0	3.21	0.001
Pozitif sıra	22	16.6	366.0		
Eşit	-	-	-		

Tablo 8’de yer alan bulgulara göre, 1. kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($z = 3.21, p < 0.05$). Bu sonuca göre, normal öğretim programı uygulanan kontrol grubu öğrencilerinde okuduğunu anlama becerileri gelişmiştir.

Tablo 9: 2.

Deney Grubu İçin Deney Öncesi ve Sonrası Okuduğunu Anlama Testi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile Analiz Sonuçları

Son test – Ön test	Öğrenci sayısı	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif sıra	5	10.5	52.5	3.28	0.001
Pozitif sıra	22	14.8	325.5		
Eşit	1	-	-		

Tablo 9’da yer alan bulgulara göre, 2. deney grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($z = 3.28, p < 0.05$). Fark puanlarının sıra ortalamaları ve sıra toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehine olduğu görülmektedir. Buradan hareketle deney grubunun okuduğunu anlama becerilerinde deney öncesine göre deney sonrasında bariz bir biçimde geliştiği söylenebilir. Elde edilen sonuç, okuma çemberinin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisini desteklemektedir.

Tablo 10: 2.

Kontrol Grubu İçin Deney Öncesi ve Sonrası Okuduğunu Anlama Testi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile Analiz Sonuçları

Son test – Ön test	Öğrenci sayısı	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	P
Negatif sıra	14	17.4	243	-1.30	0.194
Pozitif sıra	13	10.4	135		
Eşit	3	-	-		

Tablo 10’da yer alan bulgulara göre, 2. kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($z = -1.30, p > 0.05$). Bu sonuca göre, normal öğretim programı uygulanan kontrol grubu öğrencilerinde okuduğunu anlama becerileri anlamlı gelişmemiştir. Aşağıdaki tablolarda ise 2 deney ve 2 kontrol grubunun alt ve üst beceri grupları için ön-test ve son-test uygulamalarından elde edilen bulgulara ait betimleyici istatistik sonuçları yer almaktadır.

Tablo 11: 1.

Deney Grubunun Alt ve Üst Beceri Gruplarının Okuduğunu Anlama Testi Ön ve Son - Test Puanları

Gruplar	Ön test			Son test		
	Ortalama	Standart sapma	Ortanca	Ortalama	Standart sapma	Ortanca
Alt	33.4	3.6	34.5	43.0	11.1	45.0
Üst	51.8	7.5	51.0	58.0	10.1	60.5

Tablo 12: 1.

Deney Grubu Alt Beceri Grubu İçin Deney Öncesi ve Sonrası Okuduğunu Anlama Testi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile Analiz Sonuçları

Son test – Ön test	Öğrenci sayısı	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif sıra	3	2.0	6.0	2.40	0.016
Pozitif sıra	8	7.5	60.0		
Eşit	-	-	-		

Tablo 12’de yer alan bulgulara göre, alt beceri grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($z = 2.40, p < 0.05$). Fark puanlarının sıra ortalamaları ve sıra toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son - test puanı lehine olduğu görülmektedir. Buna göre “Okuduğunu anlama becerisi düşük olan yedinci sınıf ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisini, yüksek olanlara göre daha çok geliştirmektedir.” ikinci varsayım da sınanmıştır. Okuma çemberinin okuduğunu anlama becerisi düşük olan öğrencilerin bu becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 13: 1.

Deney Grubu Üst Beceri Grubu İçin Deney Öncesi ve Sonrası Okuduğunu Anlama Testi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son test – Ön test	Öğrenci sayısı	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif sıra	4	6.6	26.5	2.37	0.018
Pozitif sıra	13	9.7	126.5		
Eşit	2	-	-		

Tablo 13'te yer alan bulgulara göre, üst beceri grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı fark bulunmaktadır ($z = 2.37, p < 0.05$).

Tablo 14: 1.

Kontrol Grubunun Alt ve Üst Beceri Gruplarının Okuduğunu Anlama Testi Ön ve Son-Test Puanları

Gruplar	Ön test			Son test		
	Ortalama	Standart sapma	Ortanca	Ortalama	Standart sapma	Ortanca
Alt	29.8	5.0	29.0	33.1	12.7	29.0
Üst	52.4	9.6	50.8	62.6	7.1	64.3

Tablo 14'te okuduğunu anlama açısından alt ve üst beceri için ön - test ve son - test uygulamalarından elde edilen bulgulara ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 15: 1.

Kontrol Grubunun Alt Beceri Grubu İçin Deney Öncesi ve Sonrası Okuduğunu Anlama Testi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile Analiz Sonuçları

Son test – Ön test	Öğrenci sayısı	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif sıra	5	5.7	28.5	0.40	0.689
Pozitif sıra	6	6.3	37.5		
Eşit	-	-	-		

Tablo 15'te yer alan bulgulara göre, alt beceri grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($z = 0.40, p > 0.05$).

Tablo 16: 1.

Kontrol Grubu Üst Beceri Grubu İçin Deney Öncesi ve Sonrası Okuduğunu Anlama Testi Puanlarının Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

Son test – Ön test	Öğrenci sayısı	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif sıra	2	3.0	6.0	3.46	0.0005
Pozitif sıra	16	10.3	165.0		
Eşit	-	-	-		

Tablo 16’da yer alan bulgulara göre, üst beceri grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı fark bulunmaktadır ($z = 3.46, p < 0.05$).

Tablo 17: 2.

Deney Grubunun Alt ve Üst Beceri Gruplarının Okuduğunu Anlama Testi Ön ve Son - Test Puanları

Gruplar	Ortalama	Ön test		Son test		
		Standart sapma	Ortanca	Ortalama	Standart sapma	Ortanca
Alt	35.4	4.0	36.5	44.7	14.1	48.0
Üst	58.1	10.1	56.0	62.7	11.2	64.5

Tablo 18: 2.

Deney Grubu Alt Beceri Grubu İçin Deney Öncesi ve Sonrası Okuduğunu Anlama Testi Puanlarının Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi ile Analiz Sonuçları

Son test – Ön test	Öğrenci sayısı	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif sıra	2	3.5	7.0	1.54	-
Pozitif sıra	6	4.8	29.0		
Eşit	-	-	-		

Tablo 18’de yer alan bulgulara göre, alt beceri grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında **öğrenci sayısı 10’dan az olduğu için p değeri hesaplanamamıştır.**

Tablo 19 2.

Deney Grubu Üst Beceri Grubu İçin Deney Öncesi ve Sonrası Okuduğunu Anlama Testi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son test – Ön test	Öğrenci sayısı	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif sıra	3	6.2	18.5		
Pozitif sıra	16	10.7	171.5	3.08	0.002
Eşit	1	-	-		

Tablo 19’da yer alan bulgulara göre, üst beceri grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı fark bulunmaktadır ($z = 3.08, p < 0.05$).

Tablo 20: 2.

Kontrol Grubunun Alt ve Üst Beceri Gruplarının Okuduğunu Anlama Testi Ön ve Son-Test Puanları

Gruplar	Ortalama	Ön test		Ortalama	Son test	
		Standart sapma	Ortanca		Standart sapma	Ortanca
Alt	26.0	7.6	23.0	21.8	8.8	20.0
Üst	58.1	7.6	56.0	53.4	15.2	56.5

Tablo 21: 2.

Kontrol Grubunun Alt Beceri Grubu İçin Deney Öncesi ve Sonrası Okuduğunu Anlama Testi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile Analiz Sonuçları

Son test – Ön test	Öğrenci sayısı	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif sıra	4	3.5	14.0		
Pozitif sıra	1	1.0	1.0	-1.75	-
Eşit	-	-	-		

Tablo 21’de yer alan bulgulara göre, alt beceri grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında **öğrenci sayısı 10’den az olduğu için p değeri hesaplanamamıştır.**

Tablo 22: 2.

Kontrol Grubu Üst Beceri Grubu İçin Deney Öncesi ve Sonrası Okuduğunu Anlama Testi Puanlarının Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

Son test – Ön test	Öğrenci sayısı	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif sıra	10	15.4	154.0		
Pozitif sıra	12	8.3	99.0	-0.89	0.37
Eşit	3	-	-		

Tablo 22’de yer alan bulgulara göre, üst beceri grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında **anlamlı fark bulunmamaktadır** ($z = -0.89, p > 0.05$).

Okuma çemberinin “okuma alışkanlığı” kazandırmada da etkili bir yöntem olduğu söylenebilir. Beş buçuk ayın sonunda çalışmalar bittikten sonra uygulanan yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme nitel anket formunda “Yaptığın bu çalışmalar sana neler kazandırdı?” sorusuna öğrenci, “Kitap okuma alışkanlığı kazandırdı.” diyerek açık ve net bir şekilde belirtmiştir. Ayrıca bir başka öğrenci “Arkadaşlarımızla tartışıp eksiklerimizi tamamladık.” ifadesiyle de daha iyi öğrenmelerini ve öğrenmede kalıcılığı da, birbirlerinin yanlışlarını düzeltmelerine bağlamaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmaya katılan öğrencilerin uygulama öncesi **1. deney grubunun** ön test puan ortalaması **45.1** iken, son test puan ortalaması **52.5’ e çıkmıştır. 2. deney grubunun** ön test puan ortalaması **51.6** iken, son test puan ortalaması **57.6’ya çıkmıştır**. Ortalamadaki artış istatistiki olarak da anlamlıdır ($p < 0.05$). Okuduğunu anlama becerisi, bu yönden anlama becerisi düşük olan öğrencilerde daha çok artış göstermiştir ($p < 0.05$). Bu bulgulara göre, okuduğunu anlama becerisi düşük öğrencilerin okuma çemberinden daha çok yarar sağladığı düşünülebilir.

Sonuçlarda görüldüğü üzere her iki deney grubunda da okuma çemberi yönteminin uygulamasının etkisinin görülebildiği, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştiğinin gözlemlendiği söylenebilir. 1. kontrol grubunun notlarında da anlamlı bir artış gözlemlenmiştir 2. kontrol grubunun notlarında ise artış gözlemlenmemiştir. Sınıflar alt ve üst beceri gruplarına ayrıldıklarında ise 1. deney grubunun hem alt hem de üst seviye öğrencilerin notlarında anlamlı bir artış görülmüştür. Ancak 1. kontrol grubunun alt seviye öğrencilerinde artış görülmezken üst seviye grubu öğrencilerinde anlamlı bir artış görülmüştür. 2. deney ve kontrol gruplarındaki alt seviye öğrencilerinin sayısı 10’dan az olduğu için p değeri hesaplanamamış olmakla birlikte, bu öğrencilerin not değişimleri de 1. deney ve kontrol grubu alt seviye öğrencilerinin not değişimleriyle benzerlik göstermektedir. 2. deney grubunun üst seviye

öğrencilerinin notlarında anlamlı bir artış gözlemlenmişken, 2. kontrol grubunda üst seviye öğrencilerinde bu artış gözlemlenmemiştir.

Okuma çemberi yöntemi öğrenciler ve öğretmenler tarafından beğenilmiş olup, okunan kitaplar öğrenciler tarafından en ince ayrıntısına kadar irdelenerek, sorgulanarak okunmuş, kitap üzerinden yapılan tartışmalar sayesinde hem okudukları hem de arkadaşlarından dinlemiş oldukları kitapları kolayca ve rahatlıkla anlamışlardır. Ayrıca öğrenciler, kitapla ilgili yapılan tartışma sayesinde farklı bakış açılarını da dinleyerek kitabı farklı yönleriyle özümstediklerini ifade etmişlerdir.

Araştırma kapsamında uygulanan test ile ölçülen okuduğunu anlama becerisi 2. deney grubunun üst seviye öğrencilerinin becerilerinde anlamlı bir artış olmuştur ($p < 0.05$), bununla birlikte 2. kontrol grubunun üst seviye öğrencilerinin becerilerinde bir azalma görülmüştür ($p > 0.05$). Ancak, hem 1. deney grubunun hem de 1. kontrol grubunun üst seviye öğrencilerinin notlarında anlamlı bir artış görülmüştür ($p < 0.05$). Bu sonuçlar neticesinde, okuma çemberi metodunun üst seviye öğrencilerinin de yarısına önemli bir katkısının olduğu kanısına varılmıştır.

Okuma çemberinin okuduğunu anlama üzerine etkisi birçok araştırmanın bulguları ile desteklenmektedir. Mizerka (1999) tarafından beşinci sınıflar, Olsen (2007) tarafından dokuzuncu sınıflar, Camp (2006) tarafından on birinci sınıflar, Briggs (2010) tarafından üçüncü sınıflar ile Avcı ve Yüksel (2011) tarafından dördüncü sınıflar ile yapılan araştırmalarda okuma çemberinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirdiği tespit edilmiştir (akt. Avcı vd. 2013: 547). Yine Avcı vd. tarafından 2013'te beşinci sınıflar ile yapılan araştırmada da okuma çemberinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirdiği tespit edilmiştir. Bu çalışmada da, okuma çemberi, daha önce yapılan benzer araştırmalara paralel olarak yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmiştir. Bu da göstermektedir ki farklı düzeylerde olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi, yapılacak alternatif çalışma ve uygulamalarla geliştirilebilir.

Bu yöntemde bireysel okumalardan farklı olarak öğrenciler belli bir sürece yayılmış kitabı en ince ayrıntısına kadar okumakta, araştırmakta, sorgulamakta, anladıklarını ve öğrendiklerini arkadaşlarıyla paylaşmakta, böylece diğer arkadaşlarının öğrendiklerinden de faydalanmakta hatta anlayamadığı bölümleri arkadaşından öğrenebilmektedir. Buradan yola çıkarak da okuma çemberi yöntemiyle kitabı okuyan öğrencinin, okuduğu kitabı ayrıntılı ve anlayarak okuma için çaba harcaması, verilen rollere bağlı olarak öğrendiklerini, araştırdıklarını yazıya dökmesi ve bütün yapmış olduklarını arkadaşlarıyla paylaşması, kitap üzerine tartışmalara katılması, grup içi iletişim kurma, verilen sorumlulukları zamanında yerine getirme çabası gibi nedenlerle okuduğunu anlama becerisini geliştirdiği söylenebilir. Yine bu bağlamda söz konusu yöntemin diğer dil becerilerine de katkı sağladığı düşünülmektedir. Bu sonuçlardan hareketle okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisi düşük olan öğrencilerin bu becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin ders dışı kitaplarla tanıştıkları 6 - 8 yaş dönemi aynı zamanda hayata tanıma ve gerçeği araştırma isteği duyulan dönemdir. Bu dönemde ders kitapları dışında şiir, roman, hikâye, masal tarzı kitaplara da gereksinim duyulmaktadır. Bireyler daha bu yaşlarda farkında olmadan okuma alışkanlığı kazanmada ilk adımları atmaktadırlar. Önemli olan bu yaşlardan sonra da okuma isteğinin bireyde bir ihtiyaca dönüştürülmesidir (Ersoy, 2007: 180; Yılmaz, 1993: 57; Aytas, 2005: 461; MEB, 2012: 7). Okuma ilgisinin, çocukluk döneminde kazanılması ve ergenlik döneminde desteklenerek alışkanlık haline dönüştürülmesi gerekmektedir. Okumanın alışkanlık haline gelebilmesi için çocuğun okumayı bir zevk ve gereksinim olarak algılaması önemlidir (Yılmaz, Aksaçlıoğlu, 2007: 5).

Okuma çemberi yöntemi, bazı araştırmacılar tarafından edebiyat halkası olarak nitelendirilmiştir. Karatay'ın (2015: 10) makalesinde edebiyat halkasından Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin zorunlu ve seçmeli derslerde öğrencilerinin hem bağımsız okuma becerilerini hem de eleştirel düşünme ve okuma alışkanlıklarını geliştirmeleri için bir fırsat olduğundan bahsedilmiştir.

Çocuklara okuma zevk ve alışkanlığını kazandırmaya çalışırken aynı zamanda onların okuduğunu anlama becerisi de geliştirilmelidir. Bunu yaparken de emredici bir üslup kullanılmamalı, aksine güdüleyici ve özendirici bir yaklaşımla ailenin de desteği alınmalıdır. Bu bağlamda, son dönemlerde bilimsel etkililiği ortaya konmuş alternatif yöntemlerden de faydalanılmalıdır.

Okumayı öğrenmenin en iyi yolu okumaktır ilkesinden hareketle okullarda okuma kulüpleri kurulmalı veya sınıflarda okuma saatleri düzenlenmelidir. Öğretmenler okumayı özgün ve sıcak bir sınıf atmosferinde ilginç etkinlikler geliştirerek, çağdaş teknik ve stratejiler kullanarak öğrencilerine sevdiren öğretmelidir (Çakıcı ve Altunay, 2006: 45). Okullarda okuma kulüpleri, okuma grupları, okur- yazar buluşması gibi etkinlikler düzenlenerek okuma günlük hayatın içinde etkin bir hale dönüştürülmelidir (Pilav, Üstten, 2014: 780).

Sonuç olarak, okuma çemberi, okuma alışkanlığı kazandırmada, okuduğunu anlama becerisini geliştirmede ve sosyal ilişkileri kuvvetlendirmede etkili bir öğretim yöntemidir. Yöntem yaygın olarak kullanıldığında, ülkemizin bir eksiklik olan, okuma alışkanlığını kazandırmada etkin rol oynayacaktır. Özellikle başlangıç aşamalarında öğretmene ilave yük getireceği açıktır. Fakat öğrenciyi kazandıracığı yararlar düşünüldüğünde harcanan emeğe değeceği kesindir. Öğrencileri sürekli okumaya yönlendireceğinden hem aileleri hem de öğretmenleri okuma seferberliğine katabilir (Avcı vd., 2010: 21).

Kaynakça

- Altunay, Uğur ve Çakıcı, Dilek, "Etkili Okuma ve Okuduğunu Anlama", *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 330, Nisan 2006, S.40- 46.
- Avcı, Süleyman; Yüksel, Arzu ve Akıncı, Tuncay, "Okuma Alışkanlığı Kazandırmada Etkili Bir Yöntem: Okuma Çemberi", *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, S. 32, 2010, S. 5- 24
- Avcı, Süleyman ve Yüksel, Arzu, " Okuma Çemberi Yöntemine Göre Kitap Okumanın Öğrencilere Bilişsel ve Duyuşsal Katkıları", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Educational Sciences: Theory & Practice - 11(3), Yaz/Summer 2011, 1285- 1300.*
- Avcı, Süleyman; Baysal, Nurdan; Gül, Mehtap ve Yüksel, Arzu "Okuma Çemberi Yönteminin Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi", *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(4), Ekim 2013, 535- 550.
- Aytaş, Gıyasettin, "Okuma Eğitimi", *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Güz, C. 3, S. 4, 2005, S. 1 - 9.
- Aytaş, Gıyasettin ve Kardeş, Demet, " Dezavantajlı Öğrencilerin Okuma Anlama Gelişimleri", *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic Volume 9/11 Fall 2014, P. 79 – 92.*
- Balci, Ahmet (2009), İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlık ve İlgileri Üzerine Bir Araştırma, *Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*
- Bamberger, Richard (1990), Okuma Alışkanlığını Geliştirme, Çev. : Çapar, Bengü, *Kültür Bakanlığı, Ankara.*
- Çetin, Yakup ve Karaata, Cemal, "Türk Öğrencilerin Kitap Okumama Sorununa Çözüm Önerileri", *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19/1, 2010,202 – 215.
- Çetin, İsmet Vd. (2015), Dil Ve Edebiyat Öğretim Yöntemleri, *Nobel Yayınları.*
- Çiftçi, Ömer (2007), İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programında Belirtilen Okuduğunu Anlamaya İlgili Kazanımlara Ulaşma Düzeyinin Belirlenmesi, *Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*
- Demirel, Özcan (1999), İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi, *Meb, İstanbul*
- Doğan, Yusuf (2013), Dinleme Eğitimi, *Pegem A Akademi, Ankara.*
- Dökmen, Üstün (1994), Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko - Sosyal Bir Araştırma, *Meb Yayınları, İstanbul.*
- Duran, Erol ve Sezgin, Betül, "İlköğretim 4 ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının ve İlgilerin Belirlenmesi", *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic Volume 7/4, Fall 2012, P. 1649 - 1662.*
- Ekici, Gülay (2015), Etkinlik Örnekleriyle Güncel- Öğrenme- Öğretme Yaklaşımları- III, Pegem A Akademi, Ankara. Göğüş, Beşir (1978), Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi, *Gül Yayınevi, Ankara.*
- Gülşah, Mete, (2012), "İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Üzerine Bir Araştırma" (Malatya İli Örneği). *Dil Ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 43 - 66.
- Güneş, Firdevs, "Okuma ve Zihni Yönetme", *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt/Volume: 9, Sayı/Issue: 18, 2012, S. 1 – 15.*

- Güneş, Firdevs (2014), Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller, *Pegem A Akademi, Ankara*.
- İşcan, Adem; Arıkan, İsmail Baha ve Alkış Küçükaydın Menşure, “ İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerin Kitap Okuma Alışkanlıkları ve Okumaya İlişkin Tutumları”, *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, Yıl:4, Sayı:11, Haziran 2013, S. 1 - 16*.
- Karatay, Halit, “İlköğretim Öğrencilerinin Okuduğunu Kavrama ile İlgili Bilişsel Farkındalıkları” , *Tübar-Xvıı, Bahar 2010, S. 457 - 475*.
- Karatay, Halit, “ Eleştirel Düşünme ve Okuma Alışkanlığı Becerilerinin Geliştirilmesi İçin Edebiyat Halkası: Kitap Eleştirisi Modeli”, *Milli Eğitim, Güz 2015, Sayı 208*.
- Meb, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (2004), İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, Meb Basımevi, Ankara.
- Meb, (2005), İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, (6, 7, 8. Sınıflar), Ankara.
- Meb, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (2006), İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı, Meb Basımevi, Ankara.
- Pilav, Salim ve Uslu Üstten, Aliye, “ Lise Öğrencilerinin Okuma İlgi ve Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma”, *Eğitimde Kuram ve Uygulama Articles /Makaleler Journal Of Theory And Practice İn Education, 2014, 10(4): 764 - 782*
- Sidekli, Sabri (2010), İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Anlama Becerilerini Geliştirme (Eylem Araştırması), Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sever, Sedat (2013), Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürü, Tudem, Ankara.
- Sever, Sedat (2013), Çocuk ve Edebiyat, Tudem, Ankara.
- Temizyürek, Fahri; Kahraman Çolakoğlu, Bülent ve Coşkun, Seçil, “Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 11(2), Bahar 2013, 114 – 150*.
- Tezcan, Mahmut, “Çocuklara Okuma Alışkanlıkları Kazandırmak” *Türk Dili, C. 49 (400), 1984, Ss. 322 – 325*. Topçu, Ümmühan Bilgin, “Türk Edebiyatı Dersinde Okuma Becerisini Geliştirme Görevi: Beklentiler, Sınırlar, Öneriler”, *Başkent University Journal Of Education, 2014,1(1), 19 - 26*.
- Topçuoğlu Ünal ve Fulya Yeğen, Ümit, “ Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Yöntem-Tekniklerini ve Araç-Gereçlerini Kullanma Durumları”, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic Volume 8/4 Spring 2013, P. 1351 - 1365*.
- Yalçın, Alemdar (2006), Türkçe Öğretim Yöntemleri, Yeni Yaklaşımlar, Akçağ Yayınları.
- Yaşar, Şefik ve Belet, S. Dilek, “Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri ile Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi”, *Eğitimde Kuram ve Uygulama Journal Of Theory And Practice İn Education Makaleler/Articles, 2007, 3 (1): 69 - 86, Issn: 1304 - 9496*.
- Yıldırım, Kasım (2010), İş Birlikli Öğrenme Yönteminin Okumaya İlişkin Bazı Değişkenler Üzerindeki Etkisi ve Yönteme İlişkin Öğrenci - Veli Görüşleri, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.

Müjgan BALANTEKİN, Yrd. Doç. Dr. Salim PİLAV

Yılmaz, Bülent, “Öğrencilerin Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıklarında Ebeveynlerin Duyarlılığı”, **Bilgi Dünyası**, 2004, 5(2): 115- 136.

[Http://Mebk12.Meb.Gov.Tr/Meb_İys_Dosyalar/41/07/713797/Dosyalar/Listele_Dosya_889827.Html](http://Mebk12.Meb.Gov.Tr/Meb_İys_Dosyalar/41/07/713797/Dosyalar/Listele_Dosya_889827.Html)
(27 Eylül 2014)

Meb, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (2012), Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı, [Https://Ttkb.Meb.Gov.Tr/Dosyalar/Programlar/İlkogretim/Okumabecerileri.Pdf](https://Ttkb.Meb.Gov.Tr/Dosyalar/Programlar/İlkogretim/Okumabecerileri.Pdf)

Meb, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (2015), Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı, [Http://Ttkb.Meb.Gov.Tr/Www/Ogretim-Programlari/Icerik/72](http://Ttkb.Meb.Gov.Tr/Www/Ogretim-Programlari/Icerik/72)

[Http://Www.Trthaber.Com/Haber/Gundem/Avrupada-Yuzde-21-Turkiyede-10-Binde-1-72919.Html.Erisim](http://Www.Trthaber.Com/Haber/Gundem/Avrupada-Yuzde-21-Turkiyede-10-Binde-1-72919.Html.Erisim) Tarihi ve Saati: 09 Ağustos 2016, 16.12.

BEYİN METAFORU VE EĞİTİME YANSIMALARI

Arş. Gör. Yağmur KOÇ BAŞARAN¹

Öz

Durumların, olayların veya olguların benzetme yoluyla mecazi biçimde ifade edilmesi olarak tanımlanan metafor, örgütleri anlama ve açıklama açısından oldukça etkili bir araçtır. Beyin; farklı bilgileri aynı anda işleyen, depolayan ve bütünleştiren veya değiştiren bir sistemdir. Beynin temel amaçlarından biri çevreye uyum sağlamaktır. Bu nedenle de beyin, çevresinde ortaya çıkan değişimlere, uyarılara tepki vermekte ve yeni davranışlar oluşturmaktadır. Beyin metaforuna göre ise beyin ile örgütler arasında benzerlikler bulunmaktadır. Bu çalışmada önemli metaforlardan biri olan beyin metaforu ve beyin metaforunun eğitime yansımaları incelenmiştir. Ayrıca çalışmada; örgütler, “enformasyon işleyen beyinler olarak örgütler”, “karışık öğrenme sistemleri (siberetik sistemler) olarak örgütler” ve “holografik beyinler olarak örgütler” olmak üzere üç kategoride ele alınmış; beyin metaforunun, eğitim örgütlerindeki durumu tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Metafor, Beyin Metaforu, Eğitim Örgütleri

Brain Metaphor and its Reflections on Education

Abstract

The metaphor, defined as metaphorically expressing situations, events or phenomena by analogy, is a very effective tool for understanding and explaining organizations. The brain is a system that processes, stores, integrates or modifies different kinds of information at the same time. One of the main aims of the brain is to adapt to the environment. Therefore, the brain reacts to the changes and stimulus that occur around it and creates new behaviors. According to the brain metaphor, there are similarities between brain and organizations. In this study, brain metaphor which is one of important metaphors and reflections of brain metaphor in education were examined. Also in this study; organizations were approached into three categories as “organizations as information processing brains”, “organizations as complex learning systems (cybernetic systems)” and “organizations as holographic brains” and the status of the brain metaphor in educational organizations was discussed.

Keywords: Metaphor, Brain Metaphor, Educational Organizations

1 Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü. kochyagmur@gmail.com

Giriş

Örgütlerin ruhlarına açılan bir pencere (Burkue, 1992) olarak ifade edilen “metafor”; örgütleri anlama, kavrama ve açıklamada kullanılan etkili araçlardan biridir (Alpaslan-Danışman, 2015). Nitekim metafor, benzetme yapılarak sosyal gerçeğin mecazi biçimde anlatılmasıdır (Balcı, 2010). Türk Dil Kurumu (2017) ise metaforu, “bir ilgi veya benzetme sonucu gerçek anlamından başka anlamda kullanılan söz, mecaz” olarak tanımlamaktadır. Bu kavrama ait ilk çalışmalar Aristoteles’in milattan önceki “Poetika/Politika” eserinde görülmektedir. Eserde metafor, “bir sözcüğe kendi özel anlamının dışında bir anlam verilmesi; cinsin anlamının türe, türün anlamının cins ve bir türün anlamının başka bir türe verilmesi” olarak tanımlanmaktadır (Aristoteles, 1987, 59). Dahası Platon’un “Devlet” eserinde; Sokrates’in insan ruhu için balmumu metaforunu kullandığı, Platon’un ise ünlü mağara metaforu ile idealar kuramını tartıştığı görülmektedir (Aydın, 2006; Platon, 2013).

Lakoff ve Johnson’a (2003) göre metafor kavramının irdelenmesi edebiyat sınırları içerisinde yer almakla birlikte çoğu insan için metafor, şiire yönelik bir imaj ve söz sanatlarının gösterim aracıdır. Dahası metafor, fikirlerin ve eylemlerin değil dile özgü bir özellik diğer bir deyişle sözcüklerin bir özelliği olarak görülmektedir. Aksine metafor, yalnızca dilsel bir konu olmayıp günlük yaşamdaki düşünce ve eylemlerin temelinde yer alan bu nedenle de sözcüklerin değil kavramların bir niteliğidir. Başka bir ifadeyle bireylerin nasıl algıladığı, nasıl düşündüğü ve ne yaptığı ile ilgili olan kavramsal sistemlerin çoğu metaforik bir özelliğe sahiptir. Dilbilimsel olarak metaforik ifade kesinlikle mümkündür; çünkü bir insanın kavramsal sisteminde metaforlar bulunmaktadır. Dolayısıyla da metaforların doğası gereği kavramsal nitelikte olduğu ve soyut fikirlerden oluştuğu; metaforik dilin ise metaforik kavramların dışı vurumu ve soyut fikirlerin ortaya çıktığı dilsel ifadeler olduğu görülmektedir. Örneğin, “vakit nakittir” kavramsal bir metafordur. “Vaktini harcıyorsun, sana ayıracak zamanım yok, vakit geçirmek için neler yapıyorsun?” gibi ifadeler “vakit nakittir” kavramsal metaforundan ortaya çıkan dilsel metaforlardır. Bu nedenle de metaforik kavram ile metaforik dilin birbirinden farklı olduğu ileri sürülmektedir (Lakoff ve Johnson, 2003).

Belirli amaçları gerçekleştirmek üzere bir araya gelen bireylerden oluşan örgütlerin, varlıklarını sürdürebilmeleri için öncelikle çevreye uyum göstermesi gerektiği söylenebilir. Örgütlerin etkili bir değişme ve gelişme yaşayabilmesinin ise uyum sürecindeki başarısına bağlı olduğu açıktır. Metaforlar yolu ile örgütleri ve örgütlerin içinde buldukları ortamı derinlemesine incelemek mümkündür. Böylelikle örgütlerin içeriği, deneyimleri ve ürettiklerine ilişkin birçok konunun anlamlandırılması ve keşfedilmesi söz konusu olmaktadır (Alpaslan-Danışman, 2015). Nitekim Balcı’ya (2008) göre metaforlar farklı bakış açıları sunmakta; bu farklı bakış açıları da örgütlerin daha iyi anlaşılmasına yardımcı etmektedir. Dahası metaforlar, örgütsel problemlerin belirlenmesi, araştırılması, örgütsel davranış ve olayların yorumlanmasında temel olmaktadır. Bu bağlamda birçok faaliyeti gerçekleştirerek varlığını sürdürebil-

len örgütleri anlamının ve çözümlemenin büyük ölçüde önemli olduğu; metaforların ise bu konuda yardımcı olabileceği ifade edilebilir.

Örgütlerin metaforlar kullanılarak analiz edildiği çalışmalardan biri Morgan'ın (1998) yaptığı çalışmadır. Bu çalışmada örgütleri okuyabilmek diğer bir ifadeyle örgütleri anlamak için; makine olarak örgütler, organizma olarak örgütler, kültür olarak örgütler, politika olarak örgütler, tahakküm araçları olarak örgütler, ruhların hapisanesi olarak örgütler, akış ve dönüşüm olarak örgütler ve beyin olarak örgütler olmak üzere çeşitli metaforlar kullanılmıştır. Bu çalışmada; önemli metaforlardan biri olan beyin metaforunun tüm yönleriyle anlaşılmasını sağlamak, söz konusu metaforun örgüte sağlayabileceği faydalara ilişkin farkındalık oluşturmak amacıyla ve literatürde özellikle beyin metaforunu bütüncül ve kapsamlı biçimde ele alan derleme bir çalışmaya rastlanılmamasından dolayı beyin metaforu incelenmiştir.

Beyin Olarak Örgütler

Bireylerin bilgiyi nasıl aldığı, işlediği, dönüştürdüğü, muhafaza ettiği ve son olarak da bildiklerini nasıl öğrendiği konusu oldukça merak edilen bir durumdur. Biyolojik olarak hem fiziki hareket kontrolü hem de bilginin işlenmesi, aktarılması ve saklanması ise birbirleriyle bağlantılı nöronlardan oluşan beynin temel işlevleri arasındadır. Beyin metaforuna göre beyin ve örgütlerin çalışma sistemi arasında benzerlikler bulunmaktadır (Leblebici, 2008). Genel anlamda örgütlere beyin olarak bakıldığında ise enformasyon işleme sistemleri, öğrenme kapasiteleri ve güçlükleri, holografik kapasite dağılımları ve bir dizi beyin gibi düşünme faaliyetleri akla gelmektedir (Morgan, 2011). Bu bağlamda yapılan çalışmada Morgan'ın (1998) sınıflandırmasında olduğu gibi beyin olarak örgütler; “enformasyon işleyen beyinler olarak örgütler”, “karmaşık öğrenme sistemleri (sibernetik sistemler) olarak örgütler” ve “holografik beyinler olarak örgütler” başlıklarında ele alınmıştır.

Enformasyon İşleyen Beyinler Olarak Örgütler

Beyin; aynı anda farklı bilgileri işleyen ve saklayan gerektiğinde bu bilgileri yeni bilgilerle bütünleştirip değerlendiren ve bir sonuca ulaşmayı sağlayan bir sistem olarak tanımlanmaktadır. Bu işlevlerinin yanı sıra beyin, çevresinde meydana gelen değişimlere ve uyarılara anında tepki vererek yeni davranış örüntüleri ortaya çıkarmakta diğer bir ifadeyle çevresine uyum sağlamaktadır. Örgütlerin de çevreye uyum sağlayarak varlıklarını sürdürebilmesi için beyin gibi becerilere sahip olması beklenmektedir (Garud ve Kotha, 1994; Wilson, 2000). Bu doğrultuda “enformasyon işleyen beyinler” olarak ele alınan örgütler; bilgi, iletişim ve karar alma sistemlerinden oluşan bir yapıdır (Morgan, 1998). Enformasyon işleyen beyinler olarak ifade edilen örgütler; bilgi alma-verme, bilgi depolama, bilgiyi geri çağırma işlemlerini yaparak kararlar alan; danışma ve iletişim temelli sistemler olarak değerlendirilmektedir.

(Balci, 2006). Örgütlere yönelik olan bu bakış açısı, daha önceden Simon ve March'ın (1957) yer aldığı bir araştırma ekibi tarafından tespit edilen “karar alma yaklaşımı” doğrultusunda ortaya çıkmıştır (Morgan, 1998).

Simon (1957), bireylerin karar verirken her zaman rasyonel davranmadığını, hatta kararların rasyonel olmayan bireysel ve sosyal faktörlerden etkilendiğini ifade etmiştir. Bu nedenle de Simon (1957), örgütlerde karar verme sürecinin; rasyonel bir seçim sürecinden ziyade sınırlı bilginin işlendiği tatmin edici bir seçim süreci olarak ele alınması gerektiğini ileri sürmüştür (Akt., Sezgin, 2012). Simon ve arkadaşlarının (1957) örgütlere olan bu yaklaşımı, örgütlerin rasyonel kararlar alabilmesi için enformasyon işleme yollarının geliştirilmesi gerekliliğine dikkat çekmiştir. Enformasyon işleme yollarının geliştirilmesi için yapılan düzenlemeler ise örgütlere, tüm faaliyetleri yönetmekten sorumlu “merkezi bir beyin” işlevi kazandırmıştır (Akt., Morgan, 1998).

Karmaşık Öğrenme Sistemleri (Sibernetik Sistemler) Olarak Örgütler

“Sibernetik” kavramı ilk kez 1940 yılında matematikçi Norbert Wiener’in dümeni anlamına gelen “kubertenos” kavramını “makine ve organizmaların çevreden gelen olumsuz dönütlerden faydalanarak kendi kendilerini kontrol etme” olarak tanımlamasıyla gündeme gelmiştir (Leblebici, 2008). Ana konusu enformasyonun, iletişimin ve denetimin incelenmesi olan “sibernetik”, bilgi alış-verişi ile düzenleme yapma ve kontrol etme anlamına gelmektedir (Morgan, 1998). Sibernetik, insanın sinir sistemini karmaşık elektronik bilgisayarlarla karşılaştırarak insan beyninin doğasını açıklamaya çalışan bir bilimdir. Bu bilim örgüte uygulanarak örgütün doğasını açıklamak üzere kullanılmaktadır (Başaran, 1982).

Kendi kendini yönetme ve çalışma sistemi (Balci, 2010) olarak da ifade edilen sibernetiğin temelinde, sistemdeki giriş-çıkış hareketleri ve besleme süreci yer almaktadır. Canlı ve cansız sistemlerin iletişim ve kontrol süreçlerini analiz eden sibernetik, bu süreçleri ayrıntılı bir şekilde inceleyen otomatik kontrol sistemlerinin geliştirilmesini gerektirmektedir (Bursalıoğlu, 2012). Çevre ile sistem sürekli bir enformasyon alış-verişi olması ve buna bağlı olarak da değişimlerin izlenerek uygun tepkilerin verilmesi için geliştirilecek sistemlerde olması gereken özellikler; çevresinde olanları anlama, izleme ve inceleme yeterliğine sahip olma, enformasyon ile davranışı yönlendiren işleyiş normları arasında ilişki kurabilme, normlarda meydana gelen kritik sapmaları fark edebilme, çelişkili durumların meydana gelmesi halinde düzeltme faaliyetine yönelebilmek olarak sıralanmaktadır (Morgan, 1998).

Sibernetik sistem, örgütlerin enformasyon alt sistemlerinin yapısını betimlemek üzere kullanılmaktadır. Bu sürecin önemli bileşeni ise “istenen ve gözlenen durumlar arasındaki farkı azaltmak amacıyla eyleme yönlendiren nedensel döngü” olarak ifade edilen olumsuz besleme döngüsüdür (Balci, 2003). Sibernetiğe göre bir örgüt için fiziksel enerji girdisi ne değerde ise bilgi girdisi de o değerdedir. Bu nedenle de örgütlerin bilgi girdisi olmadan yaşaması olası değildir. Bilgi girdisinin önemli bir bö-

lümü de örgütsel kararların uygulanışından ve sonuçlarından elde edilen dönütlerdir. Bu dönütler ne kadar hızlı ve doğru olarak fark edilirse kararlar da o kadar doğru ve geçerli biçimde verilmektedir (Başaran, 1982).

Görüldüğü üzere beyin ve bilgisayar gibi sibernetik sistemler, sistemin genel işleyişine ilişkin oluşan hataları fark ederek düzeltme yapabilmekte diğer bir ifadeyle kendi kendilerini sorgulayabilmektedir. Bu bağlamda örgütlere beyin temelinde sibernetik açıdan yaklaşım “öğrenen örgüt” kavramını ortaya çıkarmaktadır (Keys, 1991). Bu çerçevede çalışmada sırasıyla “öğrenme”, “örgütsel öğrenme” ve “öğrenen örgüt” kavramlarına değinilmiştir.

Öğrenme, örgütsel öğrenme ve türleri. Öğrenme genel anlamda; “kavramsal düzenlemeler yapma süreci”, “belli bilgi, beceri ve anlayışlar edinme”, “yaşantı sonucu ya da yineleme yoluyla davranışta oluşan oldukça sürekli bir değişiklik” olarak tanımlanmaktadır. Daha ayrıntılı bir biçimde ele almak gerekirse öğrenme; algılama, depolama, geri çağırma, unutmaya gibi farklı süreç ve işleyişlerle yakından ilgili olan fizyolojik ve ruhsal bir mekanizmadır (Bakırcıoğlu, 2012). Örgütsel öğrenme ise örgütlerin kendi faaliyetleri ile ilgili bilgileri toplayıp, düzenleyip; bu bilgileri çalışanların verimini artırmak için kullanmaları olarak tanımlanabilir (Dikmen, 1999). Huber (1991) örgütsel öğrenmenin; bilginin edinilmesi, bilginin dağıtılması, bilginin yorumlanması ve örgütsel hafıza olmak üzere dört süreci kapsadığını belirtmektedir. Örgütsel öğrenme tek döngülü ve çift döngülü öğrenme olmak üzere iki türde ele alınmaktadır (Argyris ve Schön, 1996).

Tek döngülü öğrenme. Araçsal öğrenme olarak ifade edilen tek döngülü öğrenme, örgütün stratejilerini sürdürmesi ve amaçlarına ulaşması için sistemde değişiklik yapmaksızın, hataların fark edilerek düzeltilmesine dayanan bir öğrenmedir (Argyris ve Schön, 1996; Dikmen, 1999). Bu öğrenme bir termostatın çalışma süreci ile benzerlik göstermektedir. Şöyle ki termostat, ortamın çok sıcak veya çok soğuk olduğunu tespit ederek sıcaklığın artırılmasını veya azaltılmasını sağlamakta; kısaca termostat, belirli işleyiş normları çerçevesinde hatayı belirleyerek düzeltme yapmaktadır. Bu durum sonucunda ise tek döngülü öğrenme gerçekleşmektedir (Hatch, 1997).

Çift döngülü öğrenme. Çift döngülü öğrenme; örgütün stratejilerini, amaçlarını ve temel normlarını değiştirerek hatalarını fark edip düzeltmesini temel alan bir öğrenmedir (Argyris ve Schön, 1996). Morgan’a (1998) göre çift döngülü öğrenme sırasıyla; “çevreyi algılama, inceleme ve izleme”, “enfomasyonu işleyiş normlarıyla karşılaştırma”, “işleyiş normlarının doğruluğunu sorgulama” ve “uygun hareketi başlatma” süreçlerinden oluşmaktadır.

Yapılan açıklamalar ışığında tek döngülü öğrenme ve çift döngülü öğrenme karşılaştırılırsa, çift döngülü öğrenmede yer alan “sorgulama” sürecinin tek döngülü öğrenmede yer almadığı söylenebilir. Tek döngülü öğrenmede amacın, örgütü belirli bir rotada tutmak için hataları tespit edip düzeltme; çift döngülü öğrenmede ise amacın, hem tespit edilen hataları düzeltme hem de hataların tekrarlamaması için yapılması

gerekenleri sorgulayarak harekete geçme veya mevcut sistemi ortadan kaldırarak yeniden yapılanmayı sağlama olduğu ileri sürülebilir.

Örgütü oluşturan bireylerin tek bir organizma gibi hareket edebilmesi örgütsel öğrenmeye bağlıdır. Örgütsel öğrenmenin olabilmesi ise bireylerin aynı amaç etrafında yer almasına ve güçlü bir biçimde bu amaca ulaşmaya güdülenmelerine bağlıdır. Dolayısıyla örgütün; bilginin ortaya çıkması, elde edilmesi ve aktarılması konusunda bilinçlendirilmiş olması gerekmektedir (Bozkurt, 2003). Diğer taraftan örgütte bireysel öğrenmenin önünde duran engeller yok edilmedikçe örgütsel öğrenmenin de gerçekleşmesi mümkün değildir (Özden, 2013). Örgütlerde rastlanan öğrenme engellerini ise şu şekilde sıralamak mümkündür (Senge, 1993):

- ❖ Pozisyonum neyse ben oyum. Bu durum örgütte her çalışan, kendi pozisyonuna odaklandığı zaman ortaya çıkmaktadır. Örgütte ortak yapılan işler sonucunda ortaya çıkan sorunlar kimsenin sorumluluk alanına girmediği için de sürekli dışarıdan birinin işleri bozduğu inancı hâkimdir.
- ❖ Düşman dışarıda. “Pozisyonum neyse ben oyum” anlayışının bir uzantısı olan bu durum, örgütte işlerin ters gittiği zamanlarda herkesin suçu birbirinin üzerine atmasıyla meydana gelmektedir.
- ❖ Sorumluluk üstlenme kuruntusu. Örgütte sorunlar ortaya çıkmadan önce harekete geçilerek tepkisel bir davranışın sergilenmesi “sorumluluk üstlenme kuruntusu” olarak görülmektedir. Örgütte üstlenilmesi gereken gerçek sorumluluk, sorun ortaya çıkınca çözüme ilişkin nasıl katkıda bulunulacağını belirlemesidir.
- ❖ Olaylara takılıp kalma. Örgütte sürekli olaylar üzerine odaklanılarak bir önceki olayın bir sonraki olayı meydana getirdiğinin düşünülmesi, olayların temelinde yer alan nedenlerin görülmesini engeller. Dolayısıyla örgütte, kısa dönemli düşünceler ağır basar ve öğrenme gerçekleşmez.
- ❖ Haşlanmış kurbağa meselesi. Kaynar su içine bırakılan kurbağa hemen kendini dışarı atar; ancak kurbağa oda sıcaklığındaki suya bırakılır ve suyun sıcaklığı yavaş yavaş artırırsa kurbağa hiçbir şey yapmaz. Örgütler de kurbağa gibi ortaya çıkan ani değişimleri nasıl fark edeceğini öğrenemedikçe kurbağanın kaderini yaşamaktan kaçamayacaktır. Bu nedenle örgütler, hem ani oluşan değişimleri hem de yavaş yavaş meydana gelen değişimleri görmeyi öğrenmelidir.
- ❖ Tecrübeyle öğrenme hayali. En güçlü öğrenme tecrübeyle olmaktadır. Ancak eylemlerin sonuçları görülmediği takdirde tecrübeyle öğrenmek imkânsızdır. Örgütlerde sonuçları yıllar sonra ortaya çıkabilecek kritik kararlar alınabilmektedir. Örgütteki çalışanlar ise yıllar sonra ortaya çıkan tecrübelerden öğrenebilecek kadar güçlü hafızaya sahip değildir.

- ❖ Yönetici takım miti. Birçok örgütte yönetimin kritik kararları alabilen sağduyulu ve tecrübeli yöneticilerden oluştuğuna inanılmaktadır. Bu bağlamda da örgütte öğrenme ve öğrenme ile ilgili atılması gereken adımların yönetim aracılığıyla gerçekleşmesi beklenmektedir. Ancak birçok yönetim ekibi bu kapasiteye sahip değildir.

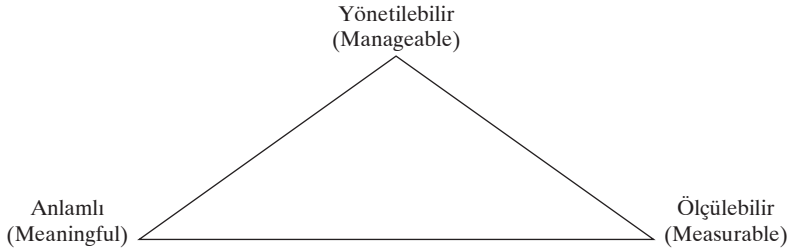
Örgütlerde öğrenmenin gerçekleşmesi için yukarıda açıklanan öğrenmenin önündeki engellerin ortadan kaldırılması gerekmektedir. Bu engellerin ortadan kaldırılması koşuluyla dinamik ve gelişmeye önem veren bir örgüt olan “öğrenen örgüt”ün oluşturulması mümkündür. Nitekim örgütsel öğrenme ve öğrenen örgütler kavramı birbirlerinin yerine kullanılmasına karşın aralarında fark bulunmaktadır. Örgütsel öğrenme, örgütte öğrenme ile ilgili faaliyetleri betimlemekte iken öğrenen örgütler, faaliyetlerini başarılı biçimde yürüten, yeni bilgileri davranışlara dönüştürebilen örgütleri betimlemektedir. Başka bir ifadeyle örgütsel öğrenme, öğrenen örgütlerin kapsamında yer alan bir faaliyettir (Bayraktaroğlu ve Kutanis, 2003; Akt., Tepeci ve Koçak, 2005).

Öğrenen örgüt. Her örgütün belirli amaçları ve performans ölçütleri bulunmaktadır. Örgüt çalışanlarının görevi ise yeterli düzeyde performans göstererek bu amaca ulaşılmasını sağlamaktır. Eğer amaçlara ulaşılamazsa, bu durum genellikle mevcut planlama ile sonuç arasındaki uyumsuzluğa neden olan bir hatadan kaynaklanmaktadır. Örgütler ise bu hatayı yukarıda bahsedilen iki öğrenme türü (tek döngülü ve çift döngülü öğrenme) ile çözmeye çalışmaktadır. Bazı örgütler çift döngülü öğrenmeyi benimseyerek bu öğrenme türüne yönelik örgütsel süreçler oluşturmaktadır. Bu örgütlerde zamanla öğrenme, kendi kendini idame ettirebilen sistemler haline gelmektedir. Sürekli öğrenmenin olduğu bu tarz örgütlere de “öğrenen örgüt” adı verilmektedir (Argyris ve Schön, 1996).

Öğrenen örgüt, örgütlerin de canlı organizmalar gibi farklılaşan çevre koşullarına göre davranış biçimlerini değiştirme yeteneğinin olduğunu; başka bir ifadeyle örgütlerin onları oluşturan canlı varlıklar gibi öğrenme kapasitesine sahip olduğunu kısaca örgütlerin “kolektif zekâ” gibi çalıştığını vurgulayan bir kavramdır (Özden, 2013). Senge’ye (1993) göre öğrenen örgütlerin oluşturulması mümkündür. Çünkü örgütleri oluşturan üyelerin doğasında öğrenmek ve öğrenmeyi sevmek vardır. Bu bakış açısıyla Senge (1993) öğrenen örgütü; örgüt üyelerinin arzu ettikleri sonuçları elde etmek için kapasitelerini sürekli genişlettiği, yenilikçi düşünme biçimlerinin ortaya çıktığı ve kolektif öğrenmenin nasıl öğrenileceğinin sürekli öğrenildiği örgüt olarak tanımlamaktadır.

Öğrenen örgüt; sahip olduğu niteliklerin, davranış desenlerinin, deneyim ve yaşantılarının farkında olup bunları anlamlandırmak için zihinsel modeller geliştiren örgüttür. Öğrenen örgütler, deneyimlerine farklı bakış açılarından bakarak bu süreçte yeniden öğrenmenin etkili bir biçimde nasıl gerçekleşeceğini keşfetmektedir. Kısaca öğrenen örgütler, kendinin farkında olan ve çevresini sürekli tarayan içe dö-

nük örgütlerdir (McGill ve Slocum, 1993). Garvin (1993) öğrenen örgütü; hem bilgi oluşturma, edinme, aktarma konusunda hem de yeni bilgi ve anlayışları yansıtacak biçimde davranışlarını değiştirme konusunda yetenekli olan örgüt olarak tanımlamaktadır. Bir örgütün öğrenen örgüt olabilmesi için yönetilebilir, anlamlı ve ölçülebilir olması gerekmektedir. Bu durum öğrenen örgütler için üç M kuralı olarak ifade edilmektedir. Üç M kuralı Şekil 1’de gösterilmektedir.



Şekil 1. Öğrenen Örgüt

Kaynak. Campbell ve Heather, 1994.

Şekil 1’e göre genellikle birbirinden bağımsız olarak değerlendirilen yönetilebilir, anlamlı ve ölçülebilir olma kavramları öğrenen örgütte birbirleriyle ilişkili olan kavramlar haline gelmektedir. Diğer bir ifadeyle yönetilebilir, anlamlı ve ölçülebilir olma kavramları bir üçgeni oluşturan köşelerde yer alıp birbirleriyle etkileşim içerisinde bulunduğu takdirde ortaya çıkan üçgen öğrenen örgütü betimlemektedir (Campbell ve Heather, 1994).

Öğrenen örgüt için yönetilebilir olma, yüksek beklentilerden ziyade işlevsel öneriler içeren uygulamaya dönük, anlaşılır ve daha açık ilkelerin olmasını; anlamlı olma, örgütün makul ve sağlam temellere dayandırılmış, kolay uygulanabilen bir tanımının olmasını; ölçülebilir olma ise öğrenme düzeyini ölçebilen etkili araçların olmasını ifade etmektedir. Bu özellikler olmadan diğer bir deyişle üç M kuralı sağlanmadan öğrenen örgütlerin ortaya çıkması pek mümkün değildir (Garvin, 1993).

Özetle söylemek gerekirse öğrenen örgüt, öğrenmeyi değişme ve gelişmenin temeli olarak gören; öğrenerek kendini yenileyen; takım halinde öğrenmeyi öngören kısaca öğrenme eylemini bir norm olarak kabul eden örgütlerdir (Balci, 2010).

Öğrenen örgüt özellikleri. Örgütlerin rekabet ortamında varlıklarını devam ettirebilmek için ulaşmak istedikleri bir amaç olan öğrenen örgüt geleneksel örgütlerden farklı birtakım özelliklere sahiptir (Atak, 2009). Bu bağlamda öğrenen örgütler; öğrenmeyi anlık bir olay değil bir süreç olarak ele alarak, öğrenmeyi fazladan bir iş olarak değil aksine işin doğal bir parçası olarak görürler. Takım ruhu ile sınırları aşan bir anlayışla öğrenen, ne öğrenildiğini ve ne nasıl öğrenileceğini değerlendiren öğrenen örgütler, tecrübenin gelecekteki öğrenmelere yardımcı olduğuna inanırlar ve örgütün temel bileşenlerini tehlikeye atmadan risk alırlar. Dahası bu örgütler, öğ-

renmeye istekli takımları veya çalışanları hem destekleyip motive eder hem de onları etkililik, kalitenin artırılması ve yenilikler konusunda eğitirler. Tüm ilişkilerin temelinde işbirliği olmasına özen gösteren ve deneyime dayalı öğrenmelere önem veren öğrenen örgütler, zayıf ve dikkat edilmesi gereken yönler ile başarılı ve hatalı öğrenmeler üzerinde dururlar ve topladıkları verileri, uygun süreler içerisinde doğru bir biçimde analiz ederek yararlı bilgiler haline dönüştürürler. Dolayısıyla bu örgütler yaratıcıdır; çalışanları tarafından sürekli yeniden yaratılırlar (Özgen ve Türk, 1996; Bozkurt, 2003; Özden, 2013).

Yapılan açıklamalar doğrultusunda öğrenen örgütlerde; her şeyin temelinde öğrenmenin yer aldığı, deneyimin öğrenme açısından gerekli olduğu, işbirliği ve takım çalışmalarına yer verildiği, çalışanların motivasyonlarının artırılarak onların öğrenmelerine destek vermenin oldukça önemli olduğu söylenebilir. Öğrenen örgütleri oluşturan temel bileşenler ve bu bileşenlere ilişkin özellikler Tablo 1’de kısaca açıklanmıştır.

Tablo 1

Öğrenen Örgütlerin Yapısı

Temel Bileşenler		
Destekleyici öğrenme ortamı	Somut öğrenme süreçleri	Liderlik
Çalışanlar; <ul style="list-style-type: none">• Farklı görüşlere sahip olduklarında, hata yaptıklarında ve farklı sorular sorduklarında kendilerini güvende hisseder.• Karşıt fikirlere saygı duyar ve değer verir.• Risk alır ve bilinmeyeni keşfeder.• Örgütsel işlemleri incelemek için zaman ayırır.	Örgütte; <ul style="list-style-type: none">• Bilgi üretilir, toplanır, yorumlanır ve dağıtılır.• Yeni öneriler ve teklifler denenir.• Teknolojik gelişmeler ve rakipler ile ilgili istihbarat elde edilir.• Sorunlar belirlenir ve çözülür.• Çalışanların becerileri geliştirilir.	Örgüt liderleri; <ul style="list-style-type: none">• Alternatif bakış açılarından yararlanmak istediğini gösterir.• Sorun tanımlama ve bilgi aktarma konularına zaman ayırmanın önemli olduğunu ifade eder.• Soru sorma ve dinleme süreçlerinde aktif rol alır.

Kaynak. Garvin, Edmondson ve Gino, 2008.

Tablo 1’den görüleceği üzere öğrenen örgütü oluşturan üç temel yapı taşı bulunmaktadır. Bu yapı taşları destekleyici öğrenme ortamı, somut öğrenme süreçleri ve etkili liderlik biçiminde sıralanmaktadır. Bu doğrultuda öğrenen örgütte çalışanların; kendilerini güvende hissetmesinin, liderler tarafından dinlenmesinin ve görüşlerine değer verilmesinin örgütün gelişimi açısından oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Tablo 1’de verilen özelliklere paralel olduğu görülen Watkins ve Marsick (1999) tarafından ortaya konan öğrenen örgüt modeline göre bu örgütlerde yerine getirilmesi zorunlu yedi eylem; sürekli öğrenme fırsatları yaratma, araştırmaya ve diyalog kurmaya teşvik etme, işbirliğini ve takım olarak öğrenmeyi destekleme, öğrenmeyi gerçekleştirmek ve öğrenilenleri paylaşmak için sistemler oluşturma, ortak bir vizyon doğrultusunda çalışanları güçlendirme, örgüt-çevre ilişkisini kurma ve öğrenme için stratejik liderlik sağlama olarak sıralanmaktadır.

Öğrenen örgütlerde yerine getirilmesi gereken eylemleri çalışan ve örgüt açısından iki kategoride değerlendirmek mümkündür. İlk üç eylemin, çalışanların bireysel ve grup içinde öğrenmelerini geliştirmelerine ve öğrendiklerini paylaşımlarına vurgu yaptığı; diğer dört eylemin ise öğrenmenin gerçekleşmesi ve öğrenilenlerin paylaşılması için örgütsel düzeyde yapılacaklara değindiği söylenebilir. Morgan’a (1998) göre öğrenen örgütler; önemli değişimleri fark edebilmek için çevresel koşullardaki değişimleri yakından izler ve buna hazırlıklı olur, işleyiş normlarını ve varsayımlarını sorgular; gerektiğinde işleyiş normlarını değiştirir. Dahası öğrenen örgütler uygun bir strateji belirleme ve örgüt modeli oluşturma konusunda çaba sarf eder, çift döngülü öğrenmeyi benimser ve tek döngülü öğrenmenin neden olacağı olumsuzlukları yaşamamak için gerekli önlemleri alır.

İnsan beyni gibi öğrenen örgütün de çevresel değişimleri fark edip ortaya çıkabilecek durumları tahmin eden aktif bir yapı olduğu, işleyişte meydana gelen hataları hem düzeltip hem de sorgulayarak gerektiğinde değişiklikler yaptığı dolayısıyla da sürekli bir öğrenme ve değişme yaşadığı ifade edilebilir.

Öğrenen örgüt disiplinleri. Öğrenen örgütleri geleneksel örgütlerden ayıran temel özellik, öğrenen örgütlerin belirli disiplinlere sahip olmasıdır. Öğrenen örgüt için hayati derecede önemli olan her disiplin, örgütün gelecekte arzu ettiği resmi gerçekleştirme kapasitesinin sürekli artırılmasına olanak tanımaktadır (Koçel, 2014). Senge’ye (1993) göre öğrenen örgütlerde beş disiplin (uygulamaya koymak için incelenmesi ve hâkim olunması gereken teori ve teknik bütünü) bulunmaktadır. Bu disiplinler şöyle sıralanmaktadır (Senge, 1993):

- ❖ Kişisel ustalık (hâkimiyet). Öğrenen örgütün temel taşı olan kişisel ustalık; kişisel görme ufkuna daimi açıklık sağlama ve derinleştirme, enerjiyi odaklama, sabrı geliştirme ve gerçekliği nesnel olarak görme disiplinidir. Öğrenen örgütlerde yüksek derecede kişisel ustalığa sahip bireyler, öğrenmeyi esas alarak kendileri için önemli olan sonuçları gerçekleştirme eğilimine sahip olan yetenekli bireylerdir.
- ❖ Zihni modeller. Zihinde yer etmiş, kökleşmiş varsayımlar, genellemeler, resimler, imgeler olan zihni modeller; bireylerin dünya görüşünü ve eylemlerini etkilemektedir. Çoğu zaman bireyler sahip oldukları zihni modellerin ve bu modellerden kaynaklanan davranışların farkında değildir. Nitekim mevcut zihni modeller örgütlerin öğrenmesini engelleyebilmektedir. Bu

nedenle öncelikle mevcut zihni modellerin ortaya çıkarılarak örgüt üyeleri tarafından öğrenilmesi ve incelenmesi sonrasında ise yeni zihni modellerin geliştirilerek öğrenme sürecine katkıda bulunulması ve öğrenme hızının artırılması gerekmektedir. Bu bağlamda zihni model disiplini, öğrenen örgüt açısından önemli bir disiplindir.

- ❖ Paylaşılan vizyon (görme gücünün oluşturulması). Örgütün ulaşmak için çabaladığı geleceğe ilişkin paylaşılan bir resim oluşturma kapasitesi olan “paylaşılan vizyon” öğrenen örgütlerde ortak bir kimlik yaratmasından dolayı hayati derecede önem taşıyan bir disiplindir. Çünkü örgütte paylaşılan bir vizyon varsa bireyler kendilerine söylendiği için değil, istedikleri için öğrenerek hem kendilerinin hem örgütün gelişmesine katkıda bulunurlar. Nitekim derinden paylaşılan amaç, değer ve görev duyguları olmadan belli bir büyüklüğü ve ölçüyü muhafaza ederek varlığını sürdüren bir örgüt düşünmek pek mümkün değildir.
- ❖ Takım (ekip) halinde öğrenme. Takım halinde öğrenme, takımındaki bireylerin kendi varsayımlarını askıya alıp gerçekçi “birlikte düşünme” faaliyetine girmesini, diyalog kurmasını öngören bir disiplindir. Örgütlerde temel öğrenme birimleri bireylerden ziyade takımlar olduğu için takım halinde öğrenme önemli bir konudur. Çünkü takımlar öğrenmedikçe örgütler de öğrenememektedir.
- ❖ Sistem düşüncesi. Sistem düşüncesi; kişisel ustalık, zihni modeller, paylaşılan vizyon, takım halinde öğrenme olarak sıralanan dört disiplini tutarlı bir biçimde teori ve uygulama bütünü olarak birleştiren disiplindir. Daha açık bir anlatımla; sistem düşüncesi, diğer disiplinlerin her birini güçlendirerek bütünün parçalarının toplamından daha fazla olduğunu ileri süren ve öğrenen örgütün en ince yönlerini anlaşılır kılan bir disiplindir.

Yapılan açıklamalar doğrultusunda, öğrenen örgütteki bireylerin bir sistem içerisinde, “kişisel ustalık ile eylemlerinin hayatlarını nasıl etkilediğini öğrenme ve uygulama konusunda içsel bir güdülenme yaşama; paylaşılan vizyon ile örgüte uzun dönemli bağlanma sağlama; zihni modeller ile sahip oldukları bakış açılarındaki yetersizlikleri açığa çıkararak değişime ve gelişime odaklanma; takım halinde öğrenme ile bireysel bakış açılarının ötesinde yer alan büyük resmi görme becerisini elde etme” eylemlerini gerçekleştirdiği söylenebilir.

Holografik Beyinler Olarak Örgütler

Holografi; bütünün, kendini oluşturan parçalarda veya bileşenlerde kendini yansıtması, temsil etmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda holografik örgüt ise “her yerde” olma özelliğinin bir gerekliliği olarak bilgilerin, aynı anda birçok parça ya da alt sistemde depolandığı ve işlendiği olağanüstü belleğe sahip, kendi kendini

örgütleyen örgüttür (Balci, 2006). Bu örgütlerin oluşması ve varlığını sürdürmesi için uyulması gereken temel ilkeler sırasıyla açıklanmaktadır.

Bütünü parçaların hepsine yerleştirmek. Bu ilke örgütte kültüre, enformasyon sistemlerine, yapıya ve rollere odaklanma sonucunda hayata geçirilmektedir. Daha açık bir anlatımla bu ilke; örgütün vizyonunun, değerlerinin, kültürünün tüm çalışanlara aktarılmasını; bütün çalışanların örgütle ilgili tüm bilgilere ulaşabilmesini; genişleyen örgütsel yapılar tasarlanmasını ve çalışanların rollerinin geniş biçimde tanımlanarak çalışanlara birden çok alanda beceri kazandırılmasını öngörmektedir (Morgan, 1998).

Kapasite fazlasına sahip olmak. Bu ilke, bir örgütün gelişmesi için gerekli durumlarda farklı becerileri ve zihniyeti ortaya koyabilmesini ifade etmektedir. Örgütler “işlevlerde fazlalık” yaklaşımı ile kapasite fazlasına sahip olabilmektedir. Bu yaklaşım ile örgüt çalışanları diğer çalışanların işlerini yapabilecek ve gerektiğinde yerine geçebilecek derecede birden çok beceriye sahip olmaktadır. Dolayısıyla çalışanlar dar iş tanımlarına odaklanmaktan uzaklaşarak örgütte ortaya çıkan tüm sorunlar ile ilgilenmeye yönelmektedir. Böylelikle de sistemin her parçasında kendi kendini örgütleme kapasitesi yaratılmaktadır (Morgan, 1998; Goldman, Tindal, McCullum ve Marr, 1999).

Zorunlu çeşitliliği sağlamak. Bu ilke örgütün, çevre koşullarıyla ve çevresel sorunlarla mücadele edebilmesi için çevresinin çeşitliliğine ve karmaşıklığına uygun şekilde iç çeşitliliğe sahip olmasını belirtmektedir. Örgütün, çevreyle bütüncül biçimde baş edebilmesi için zorunlu beceri ve yeteneklere sahip olarak kendi kendini örgütlemesi gerekmektedir (Morgan, 1998; Kasapoğlu, 2008).

Asgari spesifikasyon oluşturmak. Bu ilke, bir sistemin kendi kendini örgütleyebilmesi için gerekli yenilenmenin oluşmasına olanak tanıyan belli bir özerkliğe sahip olmasını ifade etmektedir. Örgütte aşırı tanımlamalardan, denetlemelerden kaçınılması ve sistemde “tasarlanmak” yerine kendi kendini tasarlama durumunun yaratılması beklenmektedir. Diğer taraftan bu ilke yetki-sorumluluk çerçevesinde de ele alınmaktadır. Daha açık bir anlatımla kendini besleme, sorunlarla baş etme, örgütlenme ve üretme sorumluluğuna sahip çalışana bu sorumluluklarını yerine getirebilmesi için özerkliğin sağlanması gerekmektedir. Önceden belirlenen katı kurallar, emirler ve yoğun bir denetim çalışanların hem yaratıcılığını engellemekte hem de tecrübeli olmalarına karşın çözebilecekleri sorunlar karşısında çaresiz kalmalarına neden olmaktadır (Morgan, 1998; Kasapoğlu, 2008).

Öğrenmeyi öğrenmek. Öğrenmeyi öğrenme, bir örgütün çevresinde meydana gelenlerden haberdar olmaması ve değişimlere uyum sağlayamaması durumunda varlığını sürdüremeyeceği gerçeğinden hareket etmektedir. Bu nedenle holografik tasarıma ilişkin bu son ilke, kendi kendini örgütleme için çift döngülü öğrenme kapasitesinin önemini vurgulamaktadır. Dolayısıyla yukarıda açıklanan öğrenen örgütü bu ilkenin bir sonucu olarak ele almak mümkündür (Morgan, 1998; Goldman, Tindal, McCullum ve Marr, 1999; Kasapoğlu, 2008).

Özetle örgütlerin kendi kendini örgütleyebilmesi için öncelikle yönetim tarafından gerekli özzerkliğin sağlanması, sonrasında ise tüm çalışanların örgüte ilişkin genel bilgileri öğrenmesi ve alanlarına yönelik ve alan dışı bilgi ve becerileri edinmesi beklenmektedir. Bu bağlamda holografik örgütlere ilişkin yukarıda sıralanan ilkelerin birbirleriyle ilişkili olduğu bu nedenle de birlikte ele alınması gerektiği söylenebilir.

Beyin Metaforunun Güçlü ve Zayıf Yönleri

Örgütleri beyine benzeterek inceleyen beyin metaforu, örgütlerin gelişme ve değişme göstererek varlıklarını sürdürmelerine ilişkin yönlendirici ilkeler ortaya koymaktadır. Ancak beyin metaforunun zayıf kaldığı bazı durumlar da mevcuttur. Tablo 2’de beyin metaforunun güçlü ve zayıf yönleri kısaca özetlenmiştir.

Tablo 2

Beyin Metaforunun Güçlü ve Zayıf Yönleri

<i>Güçlü Yönler</i>	<i>Zayıf Yönler</i>
<ul style="list-style-type: none">• Makine ve organizma metaforunun aksine; örgütü değişen çevre şartlarına uyma konusundaki potansiyeli açısından ele alır. Bu nedenle de dünya gerçekleriyle daha çok örtüşür.• Örgütleri dinamik bir yapıda ele alarak öğrenen örgütlerin ortaya çıkmasında etkili olur.• Öğrenen örgütlerin ihtiyaçlarını kapsamlı biçimde saptar. Öğrenme sürecinin gereklerini ve aksayan yönlerinin belirlenmesine katkıda bulunur.• Yeni enformasyon teknolojilerinin öğrenen örgütler tarafından nasıl kullanılabilceği konusunda güçlü bir yaklaşım ortaya koyar.• Denetim, liderlik, hiyerarşi, örgütsel tasarım vb. konulardaki geleneksel anlayış üzerinde sorgulamaya yönelterek yeni bir yönetim teorisinin oluşturmasını destekler.• Çalışanlara özerklik sağlayarak karar verme sürecinin parçası olmalarını öngörür. Böylelikle de çalışanların örgüte ilişkin aidiyet duygularını pekiştirir.	<ul style="list-style-type: none">• Beyine ilişkin herkes tarafından kabul edilen tutarlı bir imge yoktur. Bu nedenle de beyin, metafor olarak kullanıldığında beyni daha ayrıntılı açıklayabilecek farklı metaforlar arama ya da kullanma durumu ortaya çıkar. Ayrıca çelişki içeren bir olgu olan beyin, metafor olarak yönetimde kullanılmasının çelişkili sonuçlar doğurması da olasıdır.• Öğrenen örgüt oluşturma çabası örgütte çalışanı dışlayan yapay zekâ gibi yapıların meydana gelmesine neden olabilir.• Hem iktidar değişimini hem de zihniyet değişimini öngörür. Genellikle teorik olarak bu değişimlere ve “öğrenen örgütler” oluşturma düşüncesine kimse karşı durmaz. Ancak pratik olarak değişimlere karşı, güç sahipleri direnç gösterebilir.• Hiyerarşik yapıya sahip örgütlerin daha esnek modellere yönelme eğilimi, örgütte güç ve denetim açısından sorunlar yaşanmasına neden olabilir. Nitekim çalışanlara tanınan özerklikteki artış, yönetimin karar alma gücünü zedeleyebilir.

Kaynak. Morgan, 1998; Kasapoğlu, 2008’den yararlanılarak oluşturulmuştur.

Tablo 2'ye göre örgüt gerçeklerine daha uygun olma, öğrenen örgütleri ortaya çıkarma ve bu örgütlerin ihtiyaçlarını saptayarak eksikliklerini tamamlama, enforasyon teknolojilerinin kullanımını öngörme, çalışanlara özerklik tanıyarak yaratıcılıklarını geliştirme ve örgüte ilişkin geleneksel varsayımlar üzerinde sorgulamaya yöneltme beyin metaforunun başlıca güçlü yönleridir. Tablo 2'den anlaşılacağı üzere beyin metaforunun örgüte bakış açısının öngördüğü değişimlere (çalışanlara özerklik, öğrenen örgüt vb.) karşı yönetimin sorun çıkarabilmesi, bu değişimler sonucunda çalışanların ikinci plana atılmasına neden olan yapay zekâ gibi yapıların ortaya çıkabilmesi ve belki de en önemlisi; tam olarak keşfedilmemiş bir yapı olan beynin, örgütü açıklarken çelişkiler ortaya çıkarabilmesi bu metaforun başlıca zayıf yönleridir.

Eğitim Örgütlerinde Beyin Metaforu

Örgütlerin bilgi işleme özellikleri ile öğrenme yetenekleri üzerine eğilen beyin metaforu; öğrenme süreçleri, öğrenme süreçlerinin ihtiyaçları ve öğrenmenin olabilmesi için gereken örgütsel yapıyı inceleyen; kısaca öğrenme ve zekânın önemine vurgu yaparak örgütleri bir beyin olarak ele alan metafordur (Kızıldağ, Ağca ve Uğurlu, 2011; Alpaslan-Danışman, 2015). Bu bağlamda eğitim örgütlerinde beyin metaforunu, öğrenen örgütler açısından irdelemek mümkündür. Nitekim sistemli çözümler üretme, yeni yaklaşımlar deneme, deneyimlerden öğrenme ve öğrenmeye dayalı değişimin söz konusu olduğu öğrenen örgütler; beyin metaforunun “holografik” özelliğine göre yapılandırılmaktadır (Balcı, 2006).

Bilgi toplumunda eğitimin temel amacı büyük bir değişime uğramıştır. Geçmişte “belirli bilgilerin ezberlenmesi ve gerektiğinde geri çağrılarak kullanılması” olarak görülen bu amaç artık geçerliğini kaybetmiş durumdadır. Öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirmek ve bireylere nasıl öğrenecekleri konusunda yardımcı olmak eğitim sisteminin temel amacı ve görevidir. Bu amaç ve görevlerin gerçekleşebilmesi için de okulların “öğrenen okul” niteliğine sahip olması gerekmektedir (Çalık, 2010).

Bütünleşmiş alt sistemlere sahip, eşgüdüm ve dengenin sağlandığı, yetki akımının dikey değil yatay olduğu bir yapı olan öğrenen okul; eğitim paydaşlarının (yönetici, öğretmen vb.) yönetimin parçası olmasını öngören, saydam bir yönetim anlayışına sahiptir. Öğrenen okul, iç ve dış çevre koşullarına uyarak geleceğini yaratmak ve yeterliğini artırmak için vizyon oluşturur, sürekli bilgi edinir, beceri kazanır ve tutum geliştirir. Yüksek nitelikli bireylerin yer aldığı takım çalışmalarına yer veren öğrenen okul, öğrendiği bilimsel bilgiler yardımıyla üretime ilişkin teknolojiler geliştirerek ülke kalkınmasına yardımcı olur. Dahası kendini sürekli tanımak için çalışarak deneyimlerinden yararlanan öğrenen okul, gelirini giderinin üzerinde tutmak için çaba gösterip bağımsızlaşmak için çalışır. Sonuç olarak öğrenen okul, üretim sürecinden ve çıktularından dönüt alır; bu dönütlere göre kendini sürekli düzeltmeye ve yenilemeye çalışır (Başaran, 2000).

Öğrenen okula ilişkin yukarıda sıralanan özellikler ışığında bu okulların; öğrenme sürecinde işbirliğine, deneyime ve dönüte oldukça önem verdiği söylenebilir. Öğrenen okulda, yaşanan olaylardan ve hatalardan ders alınarak gerekli düzeltmelerin ve değişimlerin yapıldığı ifade edilebilir. Buna bağlı olarak da öğrenen okulda, yenilenmenin ve gelişmenin meydana geldiği ileri sürülebilir.

Eğitim örgütleri holografik örgütler açısından ele alındığında, beyindeki her hücrenin diğerlerinin görevlerini üstlendiği gibi bu örgütlerde de her bir çalışanın diğer çalışanların yerine alabilecek potansiyele sahip olması dolayısıyla da uzmanlaşmanın en aza indirgenmesi gerekmektedir. Daha açık bir ifadeyle eğitim örgütlerinde, bazı görevler için uzmanlaşmış çalışanlar olabilmesine rağmen bu görevlerin aynı zamanda tüm çalışanlar tarafından yapılabilmesi beklenmektedir. Holografik örgüt olmanın gereği olarak eğitim örgütlerinde; iş tanımlarının geniş aralıkta yapılması, çalışma saatlerinin ve denetim biçiminin çalışanlar tarafından belirlenmesi, birlikte kararların alınması, çalışanların birçok bilgi ve beceriye sahip olması ve genel örgütsel değerlere ilişkin ortak bir bakış açısının mevcut olması elzemdir (Kınacı, 2015).

Goldman vd. (1999) tarafından yapılan nitel araştırmada okulların, holografik örgüt özellikleri gösterip göstermediği ortaya konmuştur. Araştırma sonuçlarına göre okullar: “Kapasite fazlasının önemi” ilkesine uygun olarak; işbirliği yapma, etkili iletişim kurma, ortak sorumluluk alma, takım çalışması yapma, sorun çözme, ortak akla ve diğer çalışanların işleri ile ilgili bilgi sahibi olma özelliklerini göstermektedir. “Bütünü parçaların hepsine yerleştirme” ilkesine uygun olarak ise bilgi ve deneyimi paylaşma, farklı ihtiyaçların karşılanması ve sorunların çözülmesi için çeşitli uzmanlık alanlarına birlikte sahip olma, rol ve sorumlulukları açık biçimde tanımlama ve takımda yer alan tüm çalışanlara değerlendirmeye ilişkin dönütler verme özelliklerini taşımaktadır. Bunun yanı sıra “asgari spesifikasyon” ilkesine uygun olarak; sorun çözmeye yöneltme, sorunlara ilişkin çeşitli çözümler ortaya koyma, öğrenme sorunlarına ilişkin yaratıcı çözümler belirleme ve bireysel planlar oluşturma özelliklerine sahiptir. “Öğrenmeyi öğrenme/kendi kendini örgütleme” ilkesine uygun olarak ise öğrenen örgüt olma, temel öğretimsel ve yönetsel kararları tüm paydaşlarla birlikte alma, okula dayalı (site-based) örgütlenme ve kolaylaştırıcı liderlik özelliklerini göstermektedir.

Araştırma sonuçlarından da anlaşılacağı üzere okullar, holografik örgütler olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda holografik örgütler olan okullarda; okula dayalı yönetimin hâkim olduğu, temel kararların yöneticiler ve öğretmenler tarafından alındığı, çalışanların daha fazla sorumluluğa ve yetkiye sahip olduğu, bilginin paylaşıldığı ve sorunların çözümüne oldukça önem verildiği söylenebilir.

Sonuç

Örgütleri anlama ve açıklamada önemli metaforlardan biri olan beyin metaforu, örgütleri insan beynine benzeterek inceleyen bir yaklaşıma sahiptir. Bu metafor, örgütleri; enformasyon işleyen, öğrenen ve holografik özellikler taşıyan yapılar olarak ele almaktadır.

Örgütler tıpkı bir beyin gibi bilgileri alır, işler, depolar ve gerektiğinde kullanılmak üzere geri çağırır. Nitekim örgüt açısından etkili ve doğru kararlar almada enformasyon işleme süreci önemli bir yere sahiptir. Bu enformasyon sürecinde ortaya çıkan sapmaları fark eden ve düzeltme yapmayı öngören siberetik sistemler ise örgüt açısından ele alındığında, öncelikle örgütsel öğrenme ve buna bağlı olarak öğrenen örgüt ortaya çıkmaktadır. Yoğun olarak çift döngülü öğrenmenin gerçekleştiği öğrenen örgütler, öğrenerek kendini değiştiren ve geliştiren örgütlerdir. Takım çalışmalarına ve deneyimlere önem veren bu örgütler, hem çeşitli beceriler geliştirme hem de risk alma konusunda çalışanlarını desteklemektedir. Öğrenen örgütlerin tüm özelliklerini yansıtan holografik örgütler ise örgütün her parçasında, örgütün tamamının temsil edildiği örgütlerdir.

Örgütleri anlama açısından etkili bir metafor olan beyin metaforunun bazı belirsizlikleri içerdiğini söylemek mümkündür. Çünkü beynin, henüz tam olarak keşfedilmemiş bir yapı olması bu metaforun örgütler açısından kullanımını sınırlayabilmektedir. Buna karşın örgütleri çözümlenme ve yönlendirme konusunda, beyin metaforunun; ortaya koyduğu yaklaşımlar açısından oldukça yararlı ve önemli bir metafor olduğu ifade edilebilir.

Türk Eğitim Sistemi açısından okullara bakıldığında bu okulların hem öğrenen örgüt özellikleri taşımadığı hem de bu okulların holografik örgütlenmeye sahip olmadığı görülmektedir. Oysaki Türk Eğitim Sisteminde beyin metaforunun hayata geçirilmesinin önemli katkılar sağlayacağı söylenebilir. Bu metafor ile enformasyon teknolojilerini kullanma, çalışanlara özerklik tanıma ve çalışanların aidiyet duygusunu pekiştirme, yeniliğe açık olma sağlanabilir. Dahası Türk Eğitim Sistemi, holografik örgütlenmenin bir gereği olarak merkezi yönetimin bütün özelliklerini taşıyan yerinden yönetime ağırlık verebilir. Böylelikle okullar yetki kullanımı açısından daha güçlü olabilir ve belirli sınırlar içerisinde özerk davranarak çevresine uyum sağlayabilir.

Kaynakça

- Alpaslan-Danışman, S. (2015). Metaforların örgüt ve yönetim araştırmalarındaki yeri: ontolojik, epistemolojik ve metodolojik kabuller ışığında bir değerlendirme. *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(9), 45-64.
- Argyris, C. ve Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II: Theory, method, and practice*. United States of America: Addison-Wesley Series on Organizational Development.
- Aristoteles. (1987). *Poetika*. (İ. Tunalı, Çev.). İstanbul: Remzi.
- Atak, M. (2006). *Öğrenen örgüt ve örgütsel bağlılık ilişkisi. Yayımlanmamış doktora tezi*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Aydın, İ. H. (2006). Bir Felsefi Metafor "Yolda Olmak". *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 6(4), 9-22.
- Bakırcıoğlu, R. (2012). *Ansiklopedik eğitim ve psikoloji sözlüğü*. Ankara: Anı.
- Balci, A. (2003). Eğitim örgütlerine yeni bakış açıları: Kuram-araştırma ilişkisi. II. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 9(33), 26-61.
- Balci, A. (2006). Yeni Paradigmalar Işığında Türkiye Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi ve Yönetimi. *Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları Sempozyum Bildirileri* (248-268). Ankara: Pozitif.
- Balci, A. (2010). *Açıklamalı Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Başaran, İ. E. (1982). *Örgütsel davranışın yönetimi*. Ankara: Sevinç.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi: Nitelikli okul* (4. Baskı). Ankara: Feryal.
- Bozkurt, A. (2003). Öğrenen örgütler. C. Elma ve K. Demir (Ed.), *Yönetimde çağdaş yaklaşımlar uygulamalar ve sorunlar* (2. Baskı) içinde (43-60). Ankara: Anı.
- Burke, W.W. (1992). Metaphors to consult by. *Group and Organization Management*, 17(3), 255-259.
- Bursalhoğlu, Z. (2012). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama* (10. Baskı). Ankara: Pegem A Akademi.
- Campbell, T. ve Cairns, H. (1994). Developing and Measuring the Learning Organization. *Industrial and Commercial Training*, 26(7), 10-15.
- Çalık, T. (2003). Öğrenen örgütler olarak eğitim kurumları. Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 4(8), 115-130.
- Dikmen, Ç. (1999). Organizasyonel öğrenme ve öğrenen organizasyonlar. *Yönetim*, 10(34), 57-67.
- Garud, R., ve Kotha, S. (1994). Using the brain as a metaphor to model flexible production systems. *Academy Of Management Review*, 19(4), 571-698.
- Garvin, D. A. (1993). Building a learning organizatin. *Harvard Business Review*, 71(4), 26-61.
- Garvin, D. A., Edmondson, A. C., ve Gino, F. (2008). Is yours a learning organization? *Harvard Business Review*, 86(3), 109-119.
- Goldman, P., Tindal, G., McCullum, N., & Marr, J. (1999). *Organizational learning and the culture of reform: operationalizing the "organizations as brains" metaphor*. Presented at The Annual Meeting of the American Educational Research Association, Washington, DC.
- Hatch, M. J. (1997). *Organization Theory*. New York: Oxford University.

- Huber, G. P. (1991). Sculpting organizational learning:the contributing processes and the literatures. *Organization Science*, 2(1), 88-115.
- Kasapoğlu, R. (2008). Beyin metaforu. A. Balcı (Ed.) *Örgüt mecazları* içinde (s.49-66). Ankara: Ekinoks.
- Keyse, P. (1991). Operational research in organizations: A metaphorical analysis. *The Journal of the Operational Research Society*, 42(6), 435-446.
- Kınacı, Y. Z. (2015). *Kolhozlar, sovhozlar ve kibutlar: Kolektif örgüt yapılarının incelenmesi üzerine bir deneme*. 07.12.2016 tarihinde, http://www.academia.edu/10079148/Kolhozlar_Sovhozlar_ve_Kibutlar_Kolektif_%C3%96rg%C3%BCn_Yap%C4%B1lar%C4%B1n%C4%B1n_%C4%B0ncelenmesi_%C3%9Czerine_Bir_Deneme adresinden alınmıştır.
- Kızıldağ, D., Ağca, V. ve Uğurlu, Ö. Y. (2011). Örgütlerde hafıza kaybı ve etkileri: Tekstil sektöründen bir yansıma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 25(1), 193-206.
- Koçel, T. (2014). *İşletme Yöneticiliği* (Genişletilmiş 15. Baskı). İstanbul: Beta.
- Lakoff, G. ve Johnsen, M. (2003). *Metaphors We Live By*. London: The University Of Chicago.
- Leblebici, D. N. (2008). Örgüt kuramında paradigmlar ve metaforlar. *Selçuk Üniversitesi İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 9(15), 345-360.
- McGill, M. E. ve Slocum, J. W. (1993). Unlearning the organization. *Organizational Dynamics*, 22(2), 67-79.
- Morgan, G. (1998). *Yönetim ve Örgüt Teorilerinde Metafor*. (G. Bulut, Çev.) İstanbul: Türkiye Metal Sanayicileri Sendikası.
- Morgan, G. (2011). Reflections on images of organization and its implications for organization and environment. *Organization and Environment*, 24(4), 459-478.
- Özden, Y. (2013). *Eğitimde yeni değerler:Eğitimde dönüşüm* (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Özgen, H., ve Türk, M. (1996). Öğrenen organizasyon sistemi ve bir öğrenen organizasyon modeli. *Amme İdaresi Dergisi*, 29(2), 71-83.
- Platon. (2013). *Devlet*. (C. Saraçoğlu ve V. Atayman, Çev.). İstanbul: BS.
- Senge, P. (1993). *Beşinci Disiplin-Öğrenen Organizasyon Düşünüşü ve Uygulaması* (A. İldeniz ve A. Doğukan, Çev.). İstanbul: Alfa.
- Sezgin, O. (2012). Peter F. Drucker. Ö. Livvarçin ve D. Kurt (Ed.), *Yönetim biliminde 49 insan 49 teori* (2. Baskı) içinde (225-237). İstanbul: Beta.
- Tepeci, M., ve Koçak, G. N. (2005). Ekiplerde öğrenme: Öğrenen örgütler olmanın anahtarı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 379-393.
- TürkDilKurumu.(2016).*Metafor*.http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.59350ab8c96ba2.83710039 adresinden 25.05.2017 tarihinde alınmıştır.
- Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (1999). Sculpting the learning community: New forms of working and organizing. *NASSP Bulletin*, 83(604), 78-87.
- Wilson, M. A. (2000). Organizational Analysis Using Morgan's Metaphorical Process. *Doctoral dissertation*. University Alberta, Canada.

MİLLİ EĞİTİM BAKANLARININ EĞİTİM FAALİYETLERİ (1999-2016)¹

Bilgin CANKAR² & Prof. Dr. Ali TAŞ³

Öz

Bu çalışmada; 1999 yılından 2016 yılına kadar Millî Eğitim Bakanlarının eğitim faaliyetlerinin neler olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Literatür tarama yöntemi kullanılarak 1999 yılında iktidarda olan 57. Koalisyon Hükümeti Millî Eğitim Bakanı Metin Bostancı'dan başlanılarak AK PARTİ'nin kurduğu 64. Hükümetin Millî Eğitim Bakanı Nabi AVCI dâhil 7 Bakanın eğitim faaliyetleri incelenmiştir. Yapılan incelemede; koalisyon partileri ile tek parti arasında eğitim açısından görüş farklılıkları olabildiği gibi aynı parti tarafından kurulan hükümetlerin Millî Eğitim Bakanları arasında da farklı uygulamaların olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Politika, Eğitim, Bakan, Millî Eğitim Bakanlığı, Hükümet.

National Education Ministers and Educational Activities (1999-2016)

Abstract

In this study, the educational activities of the people who worked as Minister of National Education from 1999 to 2016 were investigated. Using the literature survey method, the educational activities of 7 ministers including Nabi AVCI, Minister of Education of the 64th Government of the AK Party, which is the government of the 57th Coalition Government, Metin Bostancı, who was in power in 1999, were examined. It has been determined that there are differences in opinion between the coalition parties and the single party in terms of education, and that the governments established by the same party have different practices even among the Ministers of National Education.

Keywords: Policy, Education, Minister, Ministry of Education, Government.

- 1 Bu çalışma, Bilgin CANKAR tarafından Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde daha önce hazırlanmış olan basılmamış Yüksek Lisans Tezinden üretilmiştir.
- 2 Okul Yöneticisi. Kırıkkale, 17 Ağustos Anadolu Mesleki ve Teknik Lisesi. bcankar19@gmail.com
- 3 Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü. atas865@gmail.com

Giriş

Ülkelerin eğitim konusunda yasal olarak belirlediği amaç ve hedeflerinin yanında her partinin de kendine ait bir ideolojisi (dünya görüşü) vardır. Aydoğan'a (2015) göre "Eğitim sisteminin dayandığı algı, eğitimle verilen dünya görüşü, eğitimin bireylere kazandırdığı perspektif olan eğitim paradigması insan-hayat, kültür-medeniyet, ahlak (karakter), öğrenme- öğretim ve eğitim kavramlarının algısı üzerine kurulu bir sistemdir." Cumhuriyetin ilanından incelenen 2016 yılına kadar Millî Eğitim Bakanlığı resmi bir kurum olarak devlet adına eğitimi yönetmekte, yönlendirmektedir. Kanunlarla sınırları çizilen, görev ve sorumlulukları belirtilen Bakanlığın en üst yöneticisi olan bakanın aldığı kararlar özelde bireyi genelde tüm toplumu etkilemektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), kabinenin en önemli bakanlıklarından birisidir. Bakanlık görevini yürütecek kişilerin temsil gücü de bu nedenle büyük önem arz etmektedir. 1920 yılından 2016 yılına kadar 63 farklı isim Millî Eğitim Bakanlığı görevini yürütmüştür. Millî Eğitim Bakanlığı'nın ve Millî Eğitim Bakanı olarak görev yapacak kişinin görev ve sorumlulukları önce 3797 sayılı Kanunda belirtilmiş daha sonra 25.08.2011 tarihinde çıkarılan Millî Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile yeniden düzenlenirken 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu'nda da Bakanın görev ve sorumlulukları belirtilmiştir.

Yöntem

1999 yılındaki koalisyon hükümeti ve 2002 yılından 2016 yılına kadar devam eden AK PARTİ hükümetlerindeki Millî Eğitim Bakanları olmak üzere toplam yedi bakanın eğitim alanındaki faaliyetlerin incelenmesini amaçlayan bu çalışmada literatür taraması tekniği kullanılmıştır. Temel veri kaynağını Türkiye İstatistik Kurumu eğitim istatistikleri ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan eğitim istatistikleri, faaliyet raporları ve bütçe sunuş raporları oluşturmaktadır. Ayrıca siyasi parti programları, seçim beyannameleri, hükümet programları, 1999 - 2016 yılları arasında yayınlanmış MEB şura kararları, beş yıllık kalkınma planları, Resmi Gazete arşivi, 1999 - 2016 yılları arası yayınlanan tebliğler dergileri başta olmak üzere çeşitli eğitim dergileri, ulusal gazeteler, eğitim alanındaki kitaplar, eğitim alanında faaliyet gösteren sivil toplum kuruluşlarının yayınladığı eğitim istatistikleri ve araştırma raporları da incelenmiştir.

Bulgular

1999-2016 yılları arasındaki yedi Millî Eğitim Bakan'ının faaliyetlerinin incelendiği bu çalışmada yapılan çalışmalar bakan ve hükümet sıralamasına uygun olarak bir bütün halinde değerlendirilmiştir. Bu zaman diliminde görevde olan bakanların

görev süreleri, hükümetin kaçınıcı sırada olduğu ve partileri Tablo 1’de sunulmuştur. Bakanların eğitim faaliyetleri bu sıraya uygun olarak incelenmiştir.

Tablo 1

Milli Eğitim Bakanları (1999-2016)

S. No	Milli Eğitim Bakanları	Görev Süresi		Hükümet	Parti
		Başlama	Ayrılma		
1	Metin Bostancıoğlu	11.01.1999	10.07.2002	56-57	DSP- ANAP- MHP Koalisyon Hükümeti
2	Necdet Tekin	10.07.2002	18.11.2002	57	DSP- ANAP- MHP Koalisyon Hükümeti
3	Erkan Mumcu	18.11.2002	14.03.2003	58	AK PARTİ
4	Hüseyin Çelik	14.03.2003	01.05.2009	59	AK PARTİ
5	Nimet Çubukçu	01.05.2009	06.07.2011	59	AK PARTİ
6	Ömer Dinçer	06.07.2011	24.01.2013	60	AK PARTİ
		24.01.2013	29.08.2014	61	AK PARTİ
		29.08.2014	28.08.2015	62	AK PARTİ
7	Nabi Avcı	28.08.2015	24.11.2015	63	AK PARTİ Seçim Hükümeti
		24.11.2015	24.05.2016	64	AK PARTİ

Kaynak: www.başbakanlık.gov.tr ve www.meb.gov.tr sitelerinden derlenmiştir.

1. **Metin BOSTANCIOĞLU (11.01.1999 - 10.07.2002)**

Metin Bostancıoğlu, 56. Hükümet olan DSP-ANAP ve Demokrat Türkiye Partisi’nin kurduğu Azınlık Hükümet ve 57. Hükümet olan DSP- MHP – ANAP Koalisyon Hükümetlerinde Milli Eğitim Bakanı olarak görev yapmıştır.

Metin Bostancı döneminde, MEB ve Yükseköğretim Kurumu iş birliği yaparak 1998-1999 öğretim yılından itibaren öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarında yapılanmaya gidilmiş ve “1998 yılına kadar fen- edebiyat fakültelerinin matematik, fizik, kimya, biyoloji, tarih, coğrafya, Türk dili ve edebiyatı gibi programlarından mezun olanlar, pedagojik formasyon almaları kaydıyla, öğrenim gördükleri alanlara ilişkin öğretmenliklere atanabilir” şartı getirilmiştir (TBMM Tutanak Dergisi, 30.05.2005).

Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi, 1999 yılında iki basamaklı sınavın ikinci basamağı kaldırılmış, Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) adı altında tek basamaklı bir sınav hâline getirilmiştir. 1999 yılındaki değişiklikte ÖSS’de herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.

Şubat 2000 tarihli 2509 sayılı Tebliğ Dergisi'nde MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde "36-72 ay arasındaki çocuklar için okul öncesi eğitim zorunludur ve kaynaştırma uygulamaları temeline dayalı olarak destek eğitim planları çerçevesinde yürütülür" ibaresiyle özel eğitimi okul öncesinden başlatılmıştır. İlköğretim okullarında özel eğitim sınıfı mevcudu en fazla 10 öğrenci olarak belirlenmiştir. Okul öncesi özel eğitim sınıfında bir öğretmen diğer sınıflar için iki öğretmen görevlendirilmesi yapılmıştır. Zihinsel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere ilköğretimde sınıf tekrarı yaptırılmayacağı belirtilmiştir.

Tüm ortaöğretim okul türleri ile ilgili mevzuat değişikliğine gidilmiştir. Öğretim programları değiştirilmiş buna bağlı olarak haftalık ders programları güncellenmiştir. 1999 yılında 37.110; 2000 yılında 29.914; 2001 yılında 32.068 öğretmen ataması yapılarak Bakan Bostancıoğlu döneminde (1999-2001) toplam 99.092 öğretmen ataması yapılmıştır.

Kamu Personeli Yasasında yapılan düzenleme ile daha önce Devlet Memurluğu Sınavı (DMS) adıyla uygulanan sınav, 1999'dan itibaren Kamu Memuriyet Sınavı (KMS) olarak isim ve nitelik değiştirilmiştir. 120 puan türü ve 4 farklı oturumunda oluşan sınav; öğretmenlik, sözleşmeli personel, memurluk ve uzman kadroların istihdamında eleme sınavı niteliği taşımaktadır. KMS adı verilen sınav ilk ve son kez 7-8 Temmuz 2001 tarihinde yapılmıştır. 2002'de ise sınavın isim değişikliği ile Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) adını almış ve 6-7 Temmuz 2002 tarihlerinde uygulamaya koyulmuştur.

El – Ezher üniversitesinden mezun olarak Türkiye'ye dönen ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Arapça öğretmeni olarak atanan kişilerin diploma denklikleri ve ilahiyat fakültesi mezunlarının öğretmenlik lisansları YÖK'ün 02.04.1997 tarih, 97.11.799 sayılı kararıyla iptal edilerek ön lisans düzeyine indirilmiştir. Yurtdışı ilahiyat fakültesi mezunları Ankara ve Dokuz Eylül Üniversiteleri İlahiyat Fakültelerinde 1 veya 2 yıl daha lisans öğrenimi görmek zorunda kalmıştır. Daha sonra tüm denklikler iptal edilmiştir. Öğretmen olan kişilerin atamaları iptal edilmiştir.

57. Hükümet Programında 8 yıllık kesintisiz eğitim nedeniyle oluşacak maddi desteği ve yatırımlara kaynak sağlama amacıyla 16.08.1997 tarihli 4306 sayılı Kanun gereğince Eğitime Katkı Payı adı altında ek vergiler toplanmaya başlanmıştır. Kanunda belirtilen kesintilerin %25'i, 31.12.2010 tarihine kadar ilköğretim ve ortaöğretim hizmetlerinde kullanılmak üzere MEB payı olarak ayrılmıştır.

Eğitimde Çağrı Yakalama 2000 projesi kapsamında MEB baskısı olan kitaplar kırsal kesimdeki dar gelirli ailelerin ilköğretim çağındaki öğrencilerine ücretsiz olarak dağıtım yapılmıştır. 1999-2000 eğitim öğretim yılında başta depremden etkilenen iller olmak üzere ülke genelinde 9.450.000 ders kitabı; 2000-2001 eğitim öğretim yılında ise 3.913.442 adet ders kitabının dağıtım yapılmıştır.

Mayıs 2000 tarihli 2512 sayılı Tebliğler Dergisi'nde Taşımali İlköğretim Yönetmeliği yayınlanmıştır. Bu yönetmeliğe göre okul bulunmayan; sel, yangın, deprem gibi sebeplerle kullanılmayan ayrıca öğrenci sayısı 1-2-3. sınıf öğrenci sayısı 10'dan az olan; 1.2.3.4. ve 5. sınıf toplamı 15'den az olan ve 6.-7.-8. sınıf sayı toplamı 30'dan az olan öğrenciler taşıma kapsamına alınmıştır. Ayrıca taşınan öğrencilere taşındıkları merkezlerde her gün öğle yemeği verilmiştir.

Bakan Bostancıoğlu döneminde yapılan en önemli proje ve kampanyalar; Milli Eğitim Sağlık Eğitim Vakfı (MESEV) tarafından başlatılan *MESEV ALO Kan Projesi*, 22 Ekim 2000 yılında uygulamaya konulan her Türkiye Cumhuriyeti vatandaşına 11 haneli tek bir Türkiye Cumhuriyeti Kimlik Numarası verilen *Merkezi Nüfus Bilgileri Sistemi (MERNİS)*; 08.09.2001 tarihinde tüm kamu kurum ve kuruluşları, yerel yönetimler, sivil toplum kuruluşları ve üniversitelerle başlatılan “Ulusal Eğitime Destek Kampanyası”, eğitim seviyesini ve kalitesini artırmak, okula erişimi kolaylaştırmak ve okullaşmanın düşük olduğu taşra, şehir ve gecekondu bölgelerinde yaşayan nüfusun yaşam şartlarını iyileştirmek amacıyla Avrupa Birliği Akdeniz Programı (MEDA) kapsamında 8 Şubat 2000'de uygulamaya konulan *Temel Eğitime Destek Projesi* ve uluslararası düzeyde yapılan 4. sınıf seviyesinde bulunan 9 yaş grubundaki öğrencilere uygulanan bir çalışma olan *Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS)*'dir.

2. Prof. Dr. Necdet TEKİN (10.02.2002 – 18.11.2002)

Necdet TEKİN, 1995 ve 1999 yıllarında Kırklareli'nden DSP Milletvekili seçilmiştir. DSP- MHP – ANAP 57. Koalisyon Hükümetinde Metin Bostancıoğlu'ndan boşalan Milli Eğitim Bakanlığı'na atanmıştır.

Necdet TEKİN döneminde, orta öğretimdeki kız öğrencilerine 2002/91 sayılı genelge ile pantolon giyme serbestliği getirmiştir. Ayrıca okul öncesi eğitimde Ekim 2002 tarihli 2541 sayılı Tebliğler Dergisi'nde “eğitimin aralıksız olduğunu ve tenefüs bulunmadığı” belirtilmiştir. Bostancıoğlu döneminde çıkartılan Talim Terbiye Kurulu'nun öğretmenlerde atamada öncelik sıralaması kuralını uygulamayarak 5000 Fen Edebiyat Fakültesi mezununu öğretmen olarak atamıştır. Bakan Tekin, Bostancıoğlu dönemindeki projeleri devam ettirirken 2023 Yılına Mektup Kampanyasını ve 14.02.2002 tarihli 2002/31 sayılı genelge ile İLSİS Projesi başlatılmıştır.

3. Erkan MUMCU (18.11.2002 – 14.03.2003)

Erkan MUMCU, 26.09.2006 tarihli TBMM TD'de, 2003 yılında ilk atama 18.473, kurumlar arası yeniden atama 2.027 ve kurum içi atama 2.314 olmak üzere toplam 22.814 öğretmen ataması yapmıştır. Ayrıca öğretmenlerin sosyo-ekonomik durumlarının iyileştirilmesi amacıyla çalışmalarını kariyer, kademelendirme üzerine yoğunlaştırdıklarını “aday öğretmen”, “öğretmen”, “uzman öğretmen” ve “ba-

şöğretmen” kademelerinin getirilmesine ilişkin çalışmaları başlatmıştır (memurlar.net,15.04.2003).

2001 Ocak ayında yayımlanan ve MEB’e diğer kamu kuruluşlarından geçiş yapacak memurlarda aranacak kıstasları belirleyen genelgeyi 17 Şubat 2002’de yayımladığı bir genelgeyle “en az orta öğretimli olmak” şeklinde ifade edilirken MEB personelinin kişisel verilerinin bulunduğu Millî Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri 2002-2003 Eğitim Öğretim yılında kullanılmaya başlanmıştır.

4. Hüseyin Çelik (14.03.2003 -01.05.2009)

59. ve 60. Hükümetlerde Millî Eğitim Bakanlığı görevini yürüten Hüseyin ÇELİK, cumhuriyet tarihinin en uzun görev yapan Millî Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel’den sonra en uzun süre görev yapan bakandır.

59. Hükümet Programında insan merkezli bir eğitim verilecek ve eğitim alanında köklü reformların yapılacağı vurgulanmış, öğrenci merkezli, aktif öğrenmeyi sağlayan yapılandırmacı pedagoji esas alınmıştır. 2005-2009 yılları arasında toplam 737 dersin öğretim programı yenilenmiştir.

Bakan Bostancıoğlu döneminde yapılan eğitim programları tekrar değiştirilmeye başlanmıştır. Eğitimde “Anayasamızda tanımlanan laiklik ilkesi, din ve vicdan hürriyetine etkinlik ve işlerlik kazandırılarak, dinin, dinî duyguların veya dince kutsal sayılan değerlerin ve sembollerin siyasî veya kişisel çıkar yahut nüfuz sağlamak amacıyla istismar edilmesi veya kötüye kullanılmasını önleyebilecek bir din eğitimi ve öğretimi, Anayasamızda tanımlanan çerçevede uygulamaya konulacaktır” (59. Hükümet Programı) vurgusuyla yeni bir anlayışı başlatılmıştır.

Maliye Bakanlığı ile 24.08.2006 tarihinde bir protokol imzalanarak sanayi veya alışveriş merkezlerinde kalan, üzerindeki okul binalarının eski olması nedeniyle fiilen kullanılmayan veya yıkılarak yenilenme ihtiyacı olan, okul yapımı için ihtiyaç duyulmayan ya da yeterli büyüklükte olmayan arsa ve binalar satılarak karşılığında daha fazla sayıda okul yaptırılması mümkün olabilecek arsa alınması veya okul yapılması sağlanmıştır. Yeni yapılacak okullarda yeni tip projeler kullanılarak “Gelenekten Geleceğe” anlayışıyla geçmiş sanat eserlerini yansıtan tip projeler uygulanmıştır.

Köylerdeki okullaşma oranlarını arttırmak amacıyla öğrenci sayısı 10 ve üzeri olan köy okullarına öğretmen görevlendirilmesi yapılmış, bu okulların bakım ve onarımları sağlanmıştır. 13-17 Kasım 2006 tarihlerinde düzenlenen 17. Millî Eğitim Şurasında eğitim sistemi, kademeler arası geçişler, yönlendirme ve sınav sistemi ile küreselleşme ve AB sürecinde Türk eğitim sistemi temel konu olmuştur.

Okul öncesindeki okullaşma oranını arttırmak amacıyla anasınıflarında tekli eğitimden ikili eğitime geçilmiştir. MEB’e bağlı her derece ve türdeki okulların mimari projelerinde değişiklikler yapılarak zemin katlarda okul öncesi için fiziki mekân ayrılması sağlanmıştır. Yeni yapılacak olan ilköğretim kurumlarının bünyesinde; 6-12

dersliği olan okullarda 1 anasınıfı; 12’den fazla dersliği olan okullarda ise 2 anasınıfı açılması zorunlu hale getirilmiştir. Ayrıca okul öncesi eğitimi için okula gelemeyen öğrenciler için Mobil (gezici) Anasınıfları Projesi ile eğitimler öğrencilere ulaştırılmıştır.

Ortaöğretim Kurumları Sınavı (OKS) kaldırılmış ve yerine Ortaöğretime Geçiş Sistemi (OGES) getirilmiştir, 2008 yılında uygulamaya konulan bu sınav sisteminde 6., 7. ve 8. sınıflarda öğrenciler sınava girecektir.

2003-2004 eğitim öğretim yılında ilki İstanbul’da olmak üzere sosyal bilimler ve edebiyat alanında ihtiyaç duyulan üstün nitelikli bilim adamlarının yetiştirilmesi amacıyla Sosyal Bilimler Lisesi açılmıştır. 2004-2005 öğretim yılında Erzurum, Malatya, Sivas ve Uşak illerinde ülkemiz sporunun geliştirilmesi ve yetenekli öğrencilerin daha sağlıklı ve bilimsel ortamlarda yetiştirilmeleri amacıyla Spor Lisesi açılmıştır.

2005-2006 öğretim yılından itibaren Ortaöğretimin öğrenim süresi 4 yıl olarak belirlenmiş ve uygulanmıştır. Aynı uygulama Açık Öğretim Liseleri için de uygulanmış ve öğretim süresi kademeli olarak 4 yıla çıkartılmıştır. 07.06.2005 tarihli Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) kararı ile bir yabancı dil ağırlıklı program uygulayan Süper liseler kademeli olarak Anadolu lisesine dönüştürülmüştür.

Mesleki Eğitim Geliştirme Projesi (MEGEP) ile 2005–2006 eğitim-öğretim yılından itibaren ülke genelindeki mesleki ve teknik ortaöğretim okul ve kurumlarında uygulan 42 alan 197 dala ait modüler öğretim programları, eğitim standartları ve 2, 3 ve 4. seviye sertifika programları geliştirilmiştir. 42 alan 197 dalın Çerçeve Öğretim Programları 14.09.2007 tarih ve TTKB’nin 152 sayılı Kararı ile onaylanmıştır. Bu programlar 2007-2008 eğitim ve öğretim yılında tüm alanlarda uygulamaya konulmuştur.

MEB tarafından 81 il valiliğine yazı gönderilerek öğrenci sayısı 100’ün altında bulunan 164 lisenin 2006-2007 eğitim öğretim yılından itibaren kademeli olarak kapatılması kararlaştırılmıştır.

04.12.2008 tarihli 2008/81 sayılı Genelge ile 2009-2010 öğretim yılında 9. sınıftan başlamak üzere, ortaöğretimdeki 79 olan okul çeşidi 15’e indirilmiştir. 35 farklı isimle faaliyetlerini sürdüren erkek mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları “teknik ve endüstri meslek lisesi”; 22 farklı isimle faaliyetini sürdüren kız mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları “kız teknik ve meslek lisesi” olarak; Anadolu güzel sanatlar liseleri ile spor liselerinin “Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi” adı altında birleştirilmesi kararlaştırılmıştır.

Her ilde en az bir üniversite hedefi sonucunda 2003-2008 yılları arasında 41’i Devlet, 13’ü de Vakıf üniversitesi olmak üzere toplam 54 yeni üniversite kurulmuş böylece 36 Vakıf, 94 Devlet üniversitesi olmak üzere toplam üniversite sayısı 130 olmuştur.

“Özel Eğitime Gerekksinim Duyan Öğrencilerin Okullara Erişiminin Sağlanması

İçin Ücretsiz Taşınması Projesi” kapsamında resmi özel eğitim okullarına devam eden öğrencilerin okullara ulaşımı 2004-2005 eğitim öğretim yılından itibaren ücretsiz olarak sağlanmaya başlanmıştır. 5378 sayılı Özürlüler ve Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnemelerde Değişiklik Yapılması Hakkındaki Kanunla “özel eğitime ihtiyacı olanlara, velinin sosyal güvencesi olup olmadığına bakılmaksızın eğitim ve iyileştirme yardımı” verilmeye başlanmıştır. Kanuna göre yardım miktarını Maliye Bakanlığı belirleyecek fakat yardım alabilmek için en az %20 özürlü şartı getirilmiştir. Resmi özel eğitim okullarına giden engelli öğrencilerin ulaşımı 2004-2005 eğitim öğretim yılından itibaren devlet tarafından ücretsiz olarak sağlanmaya başlanmıştır. Altı ay ve daha fazla süre ile özürlüden dolayı evden çıkamayan ve herhangi bir eğitim kurumundan hizmet alamayan çocuklara gezici öğretmenler tarafından evlerinde eğitim verilmiştir.

MEB, 13.08.2005 tarih ve 25905 sayılı Resmi Gazete (RG)’de yayınlanan Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği çıkartarak öğretmenlik mesleğine dinamizm kazandırmak ayrıca öğretmenlerin kendilerini yenilemeleri sağlanması amacıyla öğretmenlik mesleğinde öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen şeklinde kariyer basamağı getirilmesine ilişkin yasal düzenleme yapılmıştır. ÖSYM tarafından sınav yapılmış, MEB’in değerlendirmesi sonucunda 92.382’si öğretmen uzman öğretmenlik, 338’i başöğretmenlik unvanı olmak üzere toplam 92.720 öğretmenin kariyer basamaklarında yükselmeleri sağlanmıştır. Yönetmelikte sınavın her yıl ÖSYM tarafından yapılacağı belirtilmiş ancak 30.04.2006 tarihinde yapılan sınavdan sonra bir daha yapılmamıştır.

Hüseyin Çelik en fazla öğretmen atayan bakan olurken 2003 yılında 127.976; 2004 yılında 182.160; 2005 yılında 173.328; 2006 yılında 201.877; 2007 yılında 205.101; 2008 yılında 237.123 ve 2009 yılında 243.392 öğretmen adayı atanabilmek için KPSS’ye girmiştir.

Yapılan atamalara rağmen öğretmen açığını kapatmak amacıyla yeterli kadroyu alamayan MEB, 31.03.2006 tarihli ve 26125 sayılı RG’de yayımlanarak yürürlüğe giren 5473 sayılı Kanunu ve 657 sayılı Kanun’un 4/B Maddesi’nde: “Millî Eğitim Bakanlığında norm kadro sonucu ortaya çıkan öğretmen ihtiyacının kadrolu öğretmen istihdamıyla kapatılmaması hallerinde alternatif bir uygulamaya giderek Sözleşmeli Öğretmen ataması yapılmıştır.

2003 yılında Başbakanlık Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışmayı Teşvik Fonu (SYDTF) tarafından MEB ile iş birliği içinde yürütülen Sosyal Riski Azaltma Projesi (SRAP) kapsamında yer alan Şartlı Nakit Transferi (ŞNT) Eğitim Yardımları başlatılmıştır. Proje kapsamında, okula devam etmek şartıyla maddi durumu yeterli olmayan öğrencinin annesinin açtığı hesaba aylık ödeme yapılmıştır.

2003-2004 öğretim yılından itibaren ilköğretim öğrencilerine, 2006-2007 öğretim yılından itibaren ise Ortaöğretim öğrencilerine, 2007-2008 öğretim yılında özel öğretim kurumlarına; 2005-2008 yılları arasında yenilenen 599 dersin müfredatlarına göre her ders için; bir ders kitabı gerekli olanlara için öğrenci çalışma kitabı ve öğret-

mene dersin işlenişinde, müfredatın uygulanmasında kolaylık sağlayacak öğretmen kılavuzu kitabı olmak üzere 3'lü set halinde hazırlanmıştır. Ücretsiz kitap dağıtım projesi 2009 yılından itibaren açık ilköğretim ve açık liseye devam eden 854.517 öğrenci için de uygulanmaya başlamıştır.

Öğrencilerin tarihi ve turistik yerleri gezmelerini sağlamak kültürler arası kaynaşmayı sağlamak amacıyla “Gönül Köprüsü”, “18 Mart Çanakkale Eğitim Gezileri”, “Cumhuriyet Gezileri” projeleri; Özellikle kız çocuklarını okula kazandırmak amacıyla “Eğitime %100 Destek”, “Ana Kız Okuldayız”, “Baba Beni Okula Gönder”, “Haydi Kızlar Okula” gibi kampanya ve projeler; öğretmenlere yönelik Vakıfbank ile yapılan Dizüstü Bilgisayar Kampanyası, Toplu Konut Kampanyası, AVEA iletişim projesi ile Bakanlığın tüm ağ yapılarını dijital ortama taşıyan e- Okul, e- Burs, e- Yurt, e-Hizmet içi, e-Taşınır, e-Kayıt, e- Mezun, e- Personel, e- Sınav, e- Özlük, Çağrı Merkezi gibi projeler başlatılmasıyla tüm veriler dijital ortamdan en kısa süre içerisinde alınmaya başlanmıştır. Bakan Çelik döneminde kurumlara web adresi alınarak dijital alt yapı oluşturulmuştur.

Toplam Kalite Yönetimi, Beyaz Bayrak Projesi, 100 Temel Eser uygulaması, Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi [MEGEP], Dynet İngilizce Dil Eğitim Sistemi, Robot Yarışmaları, Uluslararası düzeyde yapılan PISA ve PIRLS, TIMSS sınavları gibi faaliyetler Çelik döneminde başlamış ve sonraki Bakanlar tarafından devam ettirilmiştir.

31.05.2005 tarih ve 25831 sayılı Resmî Gazete 'de yayımlan “Millî Eğitim Bakanlığı Okul-Aile Birliği Yönetmeliği” ile okul aile birliklerine yasal statü kazandırılmıştır. MEB'e bağlı okul ve kurumları başta; logo, amblem ve tabelalar olmak üzere Yönetmelik kapsamında kullanılan her türlü uygulama unsurlarına estetik, renk, ölçü ve oran dahilinde bir düzen ve standart getirilmesi amacıyla çalışma yapılış bu uygulama 09.08.2006 tarihli ve 26254 sayılı Resmî Gazete 'de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir.

5. Nimet ÇUBUKÇU (01.05.2009 – 06.07.2011)

Nimet ÇUBUKÇU, AK PARTİ kurucu üyesidir ve 59. Hükümet'te Kadın ve Aileden Sorumlu Devlet Bakanı olarak görev yapmıştır. 60. Hükümette Devlet Bakanı olmuş, 02 Mayıs 2009'da gerçekleşen kabine değişikliğinde Kadın ve Aileden Sorumlu Devlet Bakanlığı'ndan Millî Eğitim Bakanlığı'na atanmıştır.

2010 yılında ülke genelinde “Okul Öncesi Eğitim Şenlikleri” düzenlenerek okul öncesi eğitimin gelişme ve yaygınlaşmasını sağlamak, anne-babaların ve toplumun dikkatini çekmek amaçlanmıştır. 2008 yılındaki İlköğretim Kurumları Yönetmeliği güncellenmesiyle kayıt alanları oluşturularak mahalle ve bölgeler en yakın okula tanımlanmıştır. Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi'nin e-Okul sistemine bilgi aktarması ile İlköğretim çağında bulunan 6 yaşındaki öğrenciler 2009-2010 öğretim yılında kendi yerleşim birimlerine en yakın okula otomatik olarak yerleştirilmiştir.

İl ve ilçelerde oluşturulan eğitim bölgelerinden Yatılı İlköğretim Bölge Okulları (YİBO) çıkartılmıştır. Küçük yaşlarda YİBO’da yatılı olarak eğitim gören 1-5. sınıf öğrencileri taşınabilir eğitim kapsamına alınarak ailelerinin yanlarında kalmaları sağlanmıştır. Böylelikle YİBO’larda yatılı 1-5. sınıf öğrenci sayısı 34.000’den 23.385’e düşmüştür. Kız öğrencisi bulunan 360 YİBO’ya bayan müdür yardımcısı atamasının yapılmıştır.

2011 Ocak ayında MEB Merkezi Sistemle Öğrenci Alan Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Yerleştirme Yönergesi ile Seviye Belirleme Sınavının (SBS) sadece ilköğretim kurumlarının 8. sınıfında uygulanması kararlaştırılmıştır. Böylelikle Hüseyin Çelik döneminde OKS’nin kaldırılmasıyla uygulamaya giren SBS’de isim haricinde uygulama tamamen değiştirmiştir.

6 Mayıs 2010 tarihli ve 2010/30 sayılı genelge yayınlanarak önümüzdeki dört yıl içinde genel liselerin tamamının Anadolu Liselerine veya Meslek Liselerine dönüşümü 2010-2011 eğitim-öğretim yılından itibaren başlatılmış ve 1.477 genel lise Anadolu veya Meslek Lisesine dönüştürülmüştür. Süreç 2013-2014 öğretim yılında tamamlanmıştır.

TTKB’nin 21 Temmuz 2010 tarihli kararıyla Genel ve Anadolu liselerinde uygulanan “Fen Bilimleri”, “Sosyal Bilimler”, “Türkçe-Matematik” ve “Yabancı Dil” alanları kademeli olarak kaldırılmıştır. Onun yerine ders grupları, “ortak dersler” ve “seçmeli dersler” diye belirlenmiştir. Liselerde artık alan mezunu olmak yerine “Alansız” mezun olmuşlar. Ortak ders dışındaki dersler, öğrencilerin ilgi, istek ve yükseköğretim kurumlarında hedefledikleri programlar ile ÖSYM’nin belirlediği sınav sistemi dikkate alınarak, “seçmeli dersler” bölümüne yerleştirilmiştir.

2009 Temmuz ayında değiştirilen üniversite giriş sınav sistemi ilk defa 2010 yılında uygulanmıştır. 1999 yılından itibaren tek aşamalı olarak uygulanan üniversite giriş sınavı, 2010 yılından itibaren YGS (Yükseköğretime Geçiş Sınavı) ve LYS (Lisans Yerleştirme Sınavı) olmak üzere iki aşamalı ve çok oturumlu olarak uygulanmaya başlanmıştır. (SETA Analiz, 2010’da Türkiye).

2010 Kamu Personel Seçme Sınavı (KPSS) Eğitim Bilimleri sınavında usulsüzlük iddiaları nedeniyle ileri bir tarihe ertelenmiş ve 06.12.2010 tarihinde 29.347 öğretmen ataması yapılmıştır. 2010-2011 eğitim öğretim yılında görev yapan 845.593 öğretmenin 69.991’i sözleşmeli olarak çalışmaktadır.

Bakan Çubukçu döneminde (2009- 2011 yılları) toplam 187,645 öğretmen ataması yapılmıştır. Ancak 2009 yılında 243.569; 2010 yılında 234.392 ve 2011 yılında 229.767 Öğretmen adayı KPSS’ye girmiştir.

İlköğretim okullarından mezun olup, bulunduğu yerleşim biriminde devam edebileceği ortaöğretim okulu/kurumu bulunmayan ve çeşitli nedenlerle ortaöğretime erişimde sorun yaşayan 9. sınıf öğrencilerin sınavsız öğrenci alan ortaöğretim okul/kurumlara erişimini sağlamak üzere, Taşınabilir Ortaöğretim Uygulaması ülke genelinde başlatılmıştır. Ayrıca bu öğrencilere öğle yemeği de verilmiştir.

Bakan Çubukçu döneminde daha önce başlatılan projeler devam ettirilirken en önemli yeni proje ve uygulamalar Fırsatları Artırma Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi, MEB Doküman Yönetim Sistemi, Veli Bilgilendirme Sistemi, İnternet Radyo – TV, Bu Benim Eserim, Bilgi Edinme Merkezi (BİMER) , 100 Türk Edebiyatçı, Eğitim Bilişim Ağı (EBA) , ALO 147,Aşamalı Devamsızlık Yönetimi (ADEY) olmuştur.

18. Millî Eğitim Şûrası 1-5 Kasım 2010 tarihleri arasında toplanmış “Eğitimde 2023 Vizyonu” adı altında gerçekleştirilen Şurada “öğretmenin yetiştirilmesi, istihdamı ve mesleki gelişimi”; “eğitim ortamları, kurum kültürü ve okul liderliği”; “ilköğretim ve ortaöğretimin güçlendirilmesi ve ortaöğretime erişimin sağlanması”; “spor, sanat, beceri ve değerler eğitimi”; ve “psikolojik danışma, rehberlik ve yönlendirme” konuları ele alınmıştır. Ankara, İstanbul ve İzmir İl Millî Eğitim Müdürleri Şûranın doğal üyeliğinden çıkarılmıştır.

5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu ve diğer mevzuat düzenlemeleri ile kamu kurumlarının Stratejik Plan hazırlamaları zorunlu hale getirilmiştir. Bu doğrultuda MEB 2010-2014 Stratejik Planı 01.01.2010 tarihinden itibaren uygulamaya konulmuştur.

6. Ömer DİNÇER (06.07.2011- 24.01.2013)

Ömer DİNÇER, Başbakanlık Baş müşavirliği ve Müsteşarlığı görevini yürütmüştür. 23. Dönemde AK PARTİ İstanbul Milletvekili olan Dinçer, 60. Hükümette Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, 61. Hükümette Millî Eğitim Bakanlığı görevi yapmıştır.

Ömer DİNÇER döneminde, 14.09.2011 tarihli ve 28054 sayılı RG’de MEB Teşkilat ve Görevleri Hakkında 652 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname (KHK) yayınlanmıştır. Bu kararnameye göre teşkilat yapısındaki yardımcı hizmetler birimleri kaldırılırken şube müdürlüğü 50 kişi ile sınırlandırmıştır.

18. Millî Eğitim Şûrası ile gündeme taşınan Türkiye eğitim sisteminin 4+4+4 şeklinde kademelendirilmesi ve zorunlu eğitimin 8 yıldan 12 yıla çıkarılmasını öngören yasa teklifi, 11 Nisan 2012’de Resmi Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. 6287 sayılı kanunla 4+4+4 şeklinde kademelendirilen ilk 4 yıl ilkököl, ikinci 4 yıl ortaokul ve son 4 yıl ise Ortaöğretim olarak kademelendirilmiştir. İlk 4 ve ikinci 4 yıl Temel Eğitim Genel Müdürlüğü’ne bağlandığı için Temel Eğitim olarak birleştirilmiştir. Ayrıca, bazı MHP ve Demokrat Partili milletvekillerinin de desteğiyle, seçmeli Kur’an-ı Kerim ve Peygamberimizin Hayatı dersleri kabul edilmiş, İmam Hatip ortaokulları açılmış ve diğer seçmeli derslere izin verilmiştir.

MEB’in 26.11.2012 tarihli ve 183435 sayılı yazısı üzerine, Bakanlar Kurulu’nca MEB’e Bağlı Okul Öğrencilerinin Kılık ve Kıyafetlerine Dair Yönetmelik doğrultusunda önlüklerin veya okul üniformalarının kaldırılması ve çocukların okullara serbest

kıyafetlerle girebilmesi sağlanılmıştır. “Kız öğrenciler, imam-hatip ortaokul ve lisele-ri ile çok programlı liselerin imam-hatip programlarında tüm derslerde, ortaokul ve liselerde ise seçmeli Kur’an-ı Kerim derslerinde başlarını örtebilir” maddesine bağlı olarak kız öğrenciler diğer derslerde de başörtüsüyle derslere girmeye başlamıştır.

Seçmeli derslerin alternatifleri artırılarak ortaokuldan itibaren alınabilmesine olanak sağlanmıştır. 09.05.2012 tarihinde 12 Yıllık Zorunlu Eğitime Yönelik Uygulamalar genelgesi ile zorunlu okula başlama yaşını 30 Eylül itibarıyla 66 ayını tamamlayan çocuklar olarak belirlenmiştir. Zorunlu ortaöğretim 2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanılmıştır. Ayrıca 6287 sayılı kanunla üniversiteye girişte Ortaöğretim Başarı Puanının etkisi azaltılmıştır.

2012/3584 sayılı Bakanlar Kurulu kararı ile 2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren öğrenimine devam eden veya yeni kayıt yaptıracak birinci öğretim ile açık öğretim öğrencileri öğrenci katkı payından muaf tutulmuştur. Ancak ikinci öğretim veya üniversitelerin uzaktan öğretim programlarına devam eden; yeni kayıt yaptıracak öğrenciler ile kendi imkânları ile Türkiye’de yükseköğrenim görmeye gelen yabancı öğrenciler katkı payını ödemeye devam etmesi sağlanılmıştır.

MEB Faaliyet Raporlarına göre 2011 yılında 39.945; 2012 yılında 56.106 ve 2013 yılında 41.579 olmak üzere toplam 137.630 öğretmen ataması yapılmıştır. Yine bu dönemlerde 2011 yılında 229.767; 2012 yılında 299.709 ve 2013 yılında 252.741 öğretmen adayı KPSS’ye atanabilmek amacıyla girmiştir. Sözleşmeli öğretmenlerden 62.085’i, diğer personelden 267’si 632 sayılı KHK gereği kendi kurumunda kadrolu öğretmen/personel olarak atanmıştır.

Bakan Dinçer önceki bakan Çubukçu döneminde başlatılan Fatih Projesini daha da yaygınlaştırmıştır. Her 5. ve 9. sınıf öğrencilerine tablet verileceğini bunların öğrencilerde kalacağını açıklanmıştır. Ayrıca Okullar Hayat Olsun projesi ile anasınıfı ve ilkokul öğrencilerine haftada 3 gün Okul Sütü Programı ile paket süt dağıtımını başlatılmıştır.

652 sayılı MEB Teşkilat ve Görevleri Hakkında KHK ile Bakanlık Merkez Teşkilatı yeniden yapılandırılmış ve sadeleştirilmiştir. Yeni yapılanma sürecinde birçok genel müdürlük kapatılmış, genel müdür yardımcılığı pozisyonları kaldırılmış ve daire başkanlıkları grup başkanlıklarına çevrilmiştir. Yapılan düzenleme ile birlikte yaklaşık 40 civarındaki genel müdürlük ve grup başkanlığı sayısı 19’a indirilmiştir. Kararnamenin yayımlanmasından itibaren geçerli olmak üzere “hiçbir işleme gerek kalmaksızın” tüm merkez teşkilatı üst düzey yöneticileri ve il milli eğitim müdürlerinin görevleri sona ermiştir.

23.10.2011 tarihinde Van Erciş’te 7.2 şiddetinde 09.11.2011 tarihinde Van Edremit’te 5,6 şiddetinde deprem meydana gelmiş bu depremlerde 45 tanesi yeni atanan 64 öğretmen hayatını kaybederken toplam 601 can kaybı meydana gelmiştir. Depremler nedeniyle okulların açılması 2 ay sonra gerçekleştirilmiştir.

7. Prof. Dr. Nabi AVCI (24.01.2013-24.05.2016)

Nabi AVCI, Millî Eğitim Bakanlığı Müşavirliği ve Başbakanlık Müşavirliği yapmıştır. 24. ve 25. Dönemde Eskişehir'den AK PARTİ milletvekili seçilmiştir. 24. Dönem TBMM Millî Eğitim, Kültür, Gençlik ve Spor Komisyonu Başkanı ve 61.- 62.- 63.- 64. Hükümetlerde Millî Eğitim Bakanı olarak görev yapmıştır.

Bakan AVCI döneminde, 6528 Sayılı Kanun'la 50 kişi dışındaki tüm şube müdürleri, eğitim uzmanı yapılmıştır. Ayrıca Bakanlık merkez denetçileri ile taşra teşkilatındaki İl Eğitim Denetmenleri Maarif Müfettişi unvanında birleştirilmiş ve tamamı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı'na bağlanılmıştır.

MEB'e bağlı Eğitim Kurumları ve Yöneticilerinin Görevlendirilmesine Dair Yönetmelik'te değişikliğe gidilmiş ve Yönetmeliğe göre görevlendirileceği okula öğretmen olarak atanabilir olma şartı getirilmiştir. Ayrıca aynı kurumda aynı unvanla en fazla 4 yıl görev yapan müdürlerin görevleri 14 Mart 2014 tarihi itibarıyla sonlandırılmış ve bu kişiler tekrar değerlendirmeye tabii tutulmuştur. 4 yıllık görev süresini dolduran 16.000 yöneticiden değerlendirme sonucu 75 puan alamayan 7.000 yöneticinin görevine devam etmemesi kararlaştırılmıştır.

MEB, dershanelerin özel etüt merkezine dönüştürme kararını aldıktan sonra etüt merkezlerine ihtiyaç duyulmasını azaltmak; ders takviyesinin kendi kurumlarında yapılmasını sağlamak ve özellikle TEOG /YGS- LYS sınavlarına hazırlıkların daha düzenli yapılmasını sağlamak amacıyla Örgün ve Yaygın Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları Yönergesi yayımlanmıştır. Öğrenci ve öğretmen kurs başvurularını internet üzerinden almış, yıllık planları ve deneme sınavlarını kendisi oluşturmuştur. Bu iş ve işlemler EBA- Kurs Portalı üzerinden sağlanılmıştır.

25 Haziran 2015'te yürürlüğe giren MEB Okul öncesi Eğitim ve İlköğretim Yönetmeliği'nde ilk ve ortaokullarda ders saatleri ve teneffüslerini Okul öncesinde 50 dakika olan ders saati ilköğretimde 40 dakika olarak belirlenmiş ve iki ders arasındaki teneffüslerin en az 10 dakika olmasına karar verilmiştir. İlkokul ve ortaokullarda en az 40 en fazla 60 dakika ile sınırlandırılan öğle arası, en az 40 en fazla 90 dakika olarak değiştirilmiştir. İlkokul 4. sınıf ile ortaokul ve imam-hatip ortaokullarında seçmeli derslerin değerlendirilmesinde not sistemine geçilmiş ayrıca 4. sınıflara takdir ve teşekkür belgesi verme uygulaması tekrar başlatılmıştır.

2007-2008 öğretim yılı itibarıyla uygulamaya konan Seviye Belirleme Sınavı (SBS) 2012-2013 öğretim yılında son kez uygulanmış, 2013-2014 öğretim yılının başında ise, Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş [TEOG] Sistemi'ne geçilmiştir. Buna göre, 8. sınıf boyunca her bir dönemde 6 ders olmak üzere bir yılda toplam 12 sınav, merkezi bir şekilde gerçekleştirilecektir. Merkezi olarak düzenlenen sınavların ortalamasının yüzde 70'i, okul başarı puanının ise yüzde 30'u alınarak yerleştirme puanı elde edilecektir.

8 Ağustos 2015 tarihinde yayımlanan MEB Özel Öğretim Kurumları Yönetme-

liğinde kaldırılan “dershane” ibaresi yerine “özel öğretim kursu” adı altında yeni bir kurum yapısı tanımlanmıştır. MEB Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü, Temel Lise Kurum Yönetmeliği taslağı 9 Ekim 2015 tarihinde yayımlanmıştır.

2014 - 2015 Eğitim ve Öğretim Yılında Özel Okullarda Öğrenim Görecek Öğrenciler İçin Eğitim ve Öğretim Desteği Verilmesine İlişkin Tebliğe göre 2014 -2015 eğitim yılında özel okullar için verilecek eğitim - öğretim teşviklerinin devlet okullarından özel okula gecen öğrencilere verilmesi daha sonra ise özel okullara devam eden öğrencilerin de bu teşviklerden yararlanması sağlanmıştır. 2015-2016 yılında 2 bin 680 ila 3 bin 750 TL arasında değişen Eğitim Öğretim Desteği okul öncesinde 20.000, ilkokulda 50.000, ortaokulda 50.000, ortaöğretim/temel liselerde 110.000 öğrenci olmak üzere toplam 230.000 öğrencinin bu teşviklerden yararlanması öngörülmüştür.

MEB öğretmen atamasında Öğretmenlerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinde bir değişikliğe giderek “öğretmenliğe ilk defa atanacaklar bakımından başvuruların ilk günü itibarıyla 40 yaşından gün almamış olmak” şartı kaldırılmıştır. 2013'te Kamu Personeli Seçme Sınavı'na ek olarak Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi (ÖABT) yapılmıştır. Öğretmen olmak isteyen aday KPSS sınavından sonra 15 farklı alanda 14 Temmuz 2013'te alan bilgisi testlerine girmişlerdir. MEB, 17.04.2015 tarihinde Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği'nde değişiklik yaparak yayımlanan ile ilk kez aday öğretmenlere performans değerlendirilmesi getirilmiştir. Yeni uygulamaya göre 14.03.2014 tarihinden sonra atanmış olan “Aday öğretmenler en az bir yıl fiilen çalışmak ve performans değerlendirmesine göre başarılı olmak şartlarını sağlamak kaydıyla, yapılacak yazılı ve yazılı veya sözlü sınava girmeye hak kazanır” denilmiştir.

Dershane dönüşümü ile birlikte kurumların bünyesinde çalışan öğretmenlerin devlet memuru olarak istihdam edilmesine yönelik düzenlemeyle birlikte, dershaneler ile öğrenci etüt eğitim merkezlerinde çalışan öğretmenler Devlet Memurları Kanunu'ndaki şartları sağlamak, en az 6 yıl primleri ödenmiş olmak, MEB'in gerçekleştireceği sözlü sınavda başarılı olmak kaydıyla; genel şartlar ile öğretmen kadrosuna atanabilmek için aranan özel şartları taşıyanlara KPSS şartı aranmaksızın, öğretmen olarak atanmalarına imkan sağlanılmıştır. Bu kapsamda ataması yapılan öğretmenlere 4 yıl zorunlu çalışma suresi getirilmiştir.

MEB taşra teşkilatında boş bulunan 1.709 şube müdürü kadrosuna 18.04.1999 tarihli ve 23670 sayılı RG'de yayımlanan Kamu Kurum ve Kuruluşlarında Görevde Yükselme ve Unvan Değişikliği Esaslarına Dair Genel Yönetmeliğin hükümlerine uygun olarak 16.04.2014 tarihinde sadece sözlü puanları kullanılarak göreve atama yapılmıştır. Konu, liyakat esaslarına aykırı olması, sözlü sınavdan 70 altında puan alan adayların başarısız sayılması ve atamaların objektif ölçütlere aykırı yürütülmesi gerekçesiyle mahkemeye taşınmıştır. Bu kapsamda Danıştay 5. Dairesinin 2013/8367 ve Danıştay 2. Dairesinin 2013/10363 Esas sayılı yürütmeyi durdurma kararı vermiştir. Ancak kararın uygulanmaması sonucu MEB aleyhine de davalar açılmıştır. An-

kara 7. İdare mahkemesi tarafından “kişinin mülakatının iptaline, yapılan tüm sözlü (mülakatların) iptaline ve sadece sözlü puanı ile yapılan 1709 şube müdürü atamasının iptaline” karar vermiş, MEB ise sonucu temyize götürmüştür.

MEB Bütçe Sunuş Raporlarına göre 2013 yılında 41.579, 2014 yılında 50.990, 2015 yılında 52.736 ve 2016 yılında 49.015 olmak üzere Bakan Avcı'nın görev yaptığı 2013-2016 yılları arasında toplam 194.320 öğretmen ataması yapılmıştır. Yine bu dönemde 2014 yılında 325.419; 2015 yılında 292.858 ve 2016 yılında 333.532 öğretmen adayı atanmak için KPSS'ye girmiştir.

MEB,04.07.2015 tarihinde Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinde değişiklik yaparak öğretmenlerin tercih edebileceği kurum sayısını 25'den 40 olarak değiştirmiştir. Ayrıca aynı kurumda azami çalışma süresi 8 yıldan 12 yıla çıkartılmıştır. 2014 yılındaki yönetmelikte “Aynı eğitim kurumunda; 2014-2015 öğretim yılında 12 yıl, 2015-2016 öğretim yılında 11 yıl, 2016-2017 öğretim yılında 10 yıl, 2017-2018 öğretim yılında 9 yıl görev yapan öğretmenler hakkında uygulanır” ifadesi yeni yönetmelikte “Aynı eğitim kurumunda; 2014-2015 öğretim yılında 15 yıl, 2015-2016 öğretim yılında 14 yıl, 2016-2017 öğretim yılında 13 yıl görev yapan öğretmenler hakkında uygulanır” şeklinde değiştirilmiştir. Yönetmelik gereği aynı eğitim kurumunda 15 yılını dolduran öğretmenler nakil tercihlerini 20-28 Temmuz 2015 tarihlerinde yapmıştır. Öğretmenler tercih sonuçlarını beklerken uygulama Bakan tarafından sona erdirilmiştir.

Bakan Avcı önceki Bakanların projelerini devam ettirmiş aynı zamanda Antalya'da Ulusal Öğretmen Çalıştayı düzenlenmiş, Eğitim Finansmanı ve Eğitim Harcamaları Bilgi Yönetim Sistemi (TEFBİS) uygulamaya konulmuştur. Ayrıca MEB Mobil Bilgi Servisine işlerlik kazandırılmıştır.

Sonuç ve Öneriler

1999-2016 yılları arasında görev yapan Milli Eğitim Bakanları sırasıyla Metin Bostancıoğlu 3 yıl 5 ay 29 gün; Necdet Tekin 4 ay 8 gün; Erkan Mumcu 3 ay 24 gün; Hüseyin Çelik 6 yıl 1 ay 17 gün; Nimet Çubukçu 2 yıl 2 ay 5 gün; Ömer Dinçer 1 yıl 6 ay 18 gün; Nabi Avcı 3 yıl 4 ay görev yapmıştır. Bostancıoğlu ve Tekin DSP Hükümetinin diğer 5 bakan ise AK PARTİ Hükümetlerinin bakanlarıdır. Millî Eğitim Bakanlığı gibi önemli ve etkili bir bakanlıkta görev yapan bakanların üç ay dört ay gibi kısa sürede değişikliğe gidilmesi ayrıca kurulan her hükümetin ayrı bir politika izlemesinin eğitim öğretimde istikrarsızlığa neden olduğu söylenebilir.

Koalisyon hükümetleri döneminde 16. Milli Eğitim Şurası yapılmış mesleki eğitim ana gündem olmuştur. Ancak meslek liselerine üniversiteye girişte uygulanan katsayı farkı nedeniyle şura kararlarının tam aksine okul ve öğrenci sayılarında düşüşler meydana gelmiştir. AK PARTİ hükümetleri döneminde ise katsayı farkı önce azaltılarak sonra ise minimum seviyeye çekilerek fark kapatılmaya çalışılmış ayrıca

hükümet programlarında meslek liselerine giden öğrenci sayısını artırma hedefi koyarak düşüşleri azaltmakla kalmamış tam tersine okul ve öğrenci sayısını arttırmıştır.

Bakan Bostancıoğlu, döneminde eğitim programlarında değişiklik yapılmış buna bağlı olarak ders programlarında da değişimler meydana gelmiştir. Erkan Mumcu döneminden itibaren siyasi görüş değişmesiyle öğretim programlarında tekrar değişikliğe gidilmiştir. Hüseyin Çelik döneminde, yapılandırmacı yaklaşım uygulanmaya başlanırken, Çubukçu döneminde orta öğretimde alan dal uygulaması kaldırılarak temel ders ve seçmeli ders uygulaması başlamıştır. Bakan Bostancıoğlu döneminde kılık kıyafet nedeniyle soruşturma geçiren öğrencilerin aksine Dinçer döneminde öğrenciler Kur'an-ı Kerim dersi başta olmak üzere diğer derslerde de başları kapalı derslere girmeye başlamış ve serbest kıyafet uygulaması başlamıştır. Bakan Avcı ise serbest kıyafet uygulama kararını Okul Aile Birliklerine bırakmıştır.

Okul türlerinin azarlatılması ve bölgeler arası başarı farklılıklarını azaltarak eğitimde fırsat eşitliğine yer verileceği 17. MEB Şura Kararlarında ve 64 Hükümet Programında vurgulanmış, 2012 yılında okul türlerinde dönüşüm başlatılmış Genel Liseler kademeli olarak kapatılırken Bakan Dinçer döneminde MEB Teşkilat Yapısı değiştirilerek okul türleri bir çatı altında birleştirilmiştir.

18. MEB Şura Kararlarında “Öğrencilerin kitap taşıma yükünün azaltılması amacıyla; e-kitap, fasikül, kopartılabilir sayfalı kitap, her kitaba MEB’in internet sayfasından ulaşılabilmesi vb. uygulamalar yapılmalıdır” tavsiyesi AK PARTİ hükümet programlarında ezberci eğitimden vazgeçilerek oyun tabanlı öğrenmeyi etkin hale getirme yönünde vurgulanmıştır. “Mobil öğrenme sistemlerini geliştirecek; sosyal medyanın öğrenme aracı olarak daha etkin biçimde kullanılmasını sağlayacağız” (64. HP) ifadeleri Fatih Projesi, EBA İnteraktif Portalının oluşturulması, okul kitaplarının dönemler halinde veya fasikül halinde verilmesi ile uygulamaya konulmuştur.

17. MEB Şura Kararlarında “Tüm eğitim kurumlarında hafta sonu ve akşamları yapılacak kurs ve seminerlerde yöneticilere ve yardımcı personele ücret ödenmelidir” ve 18. Şura Kararlarında “Öğretmenlerin okulda kalma süreleri özendirici tedbirlerle artırılmalıdır” tavsiye kararları dershanelerin kapatılarak özel okula dönüştürülmesi ve bu ihtiyacın MEB kurumlarında Destekleyici ve Hazırlayıcı Kursları açarak ve burada görev yapan öğretmen ve yöneticilere iki kat ek ders ücreti ödeyerek kararlara işlerlik kazandırmıştır.

Okul öncesi eğitim 8 yıllık ilköğretim döneminde zorunlu iken 2012 yılından sonra 4+4+4 uygulaması ile veli isteğine bırakılarak zorunlu olmaktan çıkartılmıştır. Bakan Çelik döneminde 60-72 ay yaş grubu 32 ilde pilot eğitime alınmıştır. Bakan Dinçer döneminde il sayısı 57’ye çıkartılmıştır. Bakan Avcı döneminde zorunlu olmaktan çıkartılmış fakat teşvik verilmiştir.

Bakan Bostancıoğlu ve Tekin zorunlu ilköğretimi savunurken, AK PARTİ hükümetleri kademeli eğitimi savunmuştur. 57. Hükümet Koalisyon Protokolünde ve

Hükümet Programında “ İlköğretimde beşinci sınıfı tamamlayan öğrencilerin, kanunî temsilcilerinin talep etmesi halinde, Diyanet İşleri Başkanlığınca yaz tatilinde açılan ve Millî Eğitim Bakanlığının denetim ve gözetimine tabi olan Kur’an kurslarına devam edebilmelerine imkân verecek bir düzenleme yapılacaktır ” ifadelerine karşılık 59 Hükümet Programında “Anayasamızda tanımlanan” dini eğitime yer vereceğini; 4+4+4 uygulaması ile kesintisiz 8 yıllık eğitime son verdiğini ve 62 Hükümet Programında Kur’an-ı Kerim ve Hz. Muhammed’in Hayatı gibi seçmeli derslerin okutulacağını öğrencilerin isterse bu derslerde başörtüsü takabileceğini belirtmiştir.

İlköğretimden Ortaöğretime geçişi sağlayan sınavlarla ilgili MEB 17. Şurada OKS kaldırılmalı bunun yerine öğrenci başarısının, zihinsel ve sosyal gelişmelerinin izlenmesine yönelik rehberlik hizmetlerine, öğretmenler kurulu ile ailelerin kararına dayalı bir yöneltmeye ağırlık verilmeli denmesine rağmen sınav kaldırılmamış ve her seferinde ismi (OKS- SBS- TEOG- OGES) değişerek uygulaması devam etmektedir.

Mesleki ve teknik eğitimdeki üniversiteye girişi konusunda 59. Hükümet Programında “Meslekî ve teknik eğitime talebi düşüren, haksız ve adaletsiz uygulamalara sebep olan mevcut üniversiteye yerleştirme sistemi, yarışmayı teşvik edecek ve adaleti sağlayacak şekilde değiştirilecektir.” 64. Hükümet Programında “Kamu-özel kesim iş birliği ile meslek liselerini ve meslek yüksekokullarını yeniden yapılandıracağız. Mesleki ve teknik lise mezunlarının istihdamını özendireceğiz” 18. MEB Şurasında “Mesleki ve teknik ortaöğretim öğrencileri için ÖSS akademik ve mesleki alanda yapılmalı, öğrenciler alanı ile ilgili yükseköğretim kurumlarına yerleştirilirken sonuçlar birlikte değerlendirilmeli, mezunların kendi alanlarındaki yükseköğretim programları yeniden belirlenerek yükseköğretime geçişte ek puan verilmelidir.” diyerek mesleki eğitim teşvik edilmiştir. Ancak meslek liseli öğrencilerin üniversiteye geçişi 1999 yılında YÖK katsayısına takılmıştır. Bu nedenle meslek liselerine giden öğrenci sayılarında bir azalma oluşurken 2002 yılında MEB ve YÖK, meslek lisesi mezunlarının meslek yüksekokullarına sınavsız geçiş yapmalarına izin veren bir düzenlemeye yapmıştır. Bu uygulama 2008 yılında kaldırılmıştır.

Ortaöğretimde Nimet Çubukçu döneminde alan uygulaması kaldırılmış, zorunlu ve seçmeli ders uygulaması getirilmiştir. Genel liseler kapatılmıştır. Onuncu Kalkınma Planında okul türlerinin azaltılması kalite farklarının asgariye indirilmesi belirtilirken 17. MEB Şurada “Okul türleri örgün eğitim ve uzaktan eğitimi kapsayacak şekilde aşağıdaki gibi yapılandırılmalı ve bu liselerin açılımları uzmanlardan oluşacak bir kurulca belirlenmelidir:

- a) Genel Akademik Liseler
- b) Mesleki ve Teknik Liseler şeklinde iki gruba ayırmıştır.

Okul türleri hakkında çok kısa sürede mevzuat değişiklikleri yapılmaktadır. Öyle ki aynı bakan döneminde aynı okul türü ile ilgili 5 kez yönetmelik değişikliği yapılmıştır. Bu durum alt uygulayıcılar tarafından Bakanlığa olan güven duygusunu

zedelemektedir. Okul Kurum Yönetici Görev Yönetmeliği gibi kurumları temsil edecek kişileri belirleyen yönetmelik 2014 ve 2015 yılında değişmiştir. Bir yönetmelikte müdür yardımcısını okul müdürü teklif edebilirken diğerinde sınav şartı getirilmiştir. Görevlendirilen kişiler sınava girip girmeyeceği belirsizliğe neden olmuştur.

Bakan Bostancıoğlu 36 ilimizde üniversite bulunmadığını belirtirken AK PARTİ Hükümetleri her İl'e bir üniversite açılmasını hedeflemiş ve Hüseyin Çelik döneminden başlayarak devlet ve vakıf üniversite sayıları artmıştır.

Yükseköğretim Kurulu'nun kararıyla, 1999 yılından itibaren iki aşamalı giriş sistemine son verilmiş, bilgi ve başarı ölçen OYS kaldırılmıştır. Uygulamaya konan tek aşamalı OSS (Öğrenci Seçme Sınavı), daha ziyade bir genel yetenek testi gibi düşünülmüş ve yetenek testiyle üniversiteye öğrenci alma uygulamasının gelişmiş ülkelerde yaygın olduğu YOK tarafından vurgulanmıştır. Sınavın yapılış şekli ve puanların hesaplanması belirli dönemlerde değişiklikler yapılmış olmakla birlikte, 2010'dan itibaren YGS ve LYS olmak üzere iki aşamalı bir sınav olarak gerçekleştirilmektedir.

Koalisyon hükümetleri döneminde 28 Şubat kararları gerekçe gösterilerek başörtüsü, kılık kıyafet nedeniyle üniversite eğitiminden ayrılan öğrenciler, AK PARTİ hükümetleri döneminde çıkartılan af ile tekrar üniversitelerine dönmüş ayrıca başörtüsü sorunu olmadan derslerine katılabilmişlerdir.

Özel eğitim konusu 17. MEB Şurası'nda "Özel eğitim okullarında hizmet alımı yapılmalıdır" ve "Okul öncesi eğitim hizmeti veren kreş, gündüz bakımevi, çocuk yuvaları, özürülüler için rehabilitasyon merkezleri ve benzeri sosyal tesislerin yapılarının geliştirilmesi amacıyla devlet desteği ve teşvikleri artırılmalı ve bu kurumlara vergi muafiyeti getirilmelidir" ifadesiyle devlet desteği vurgusu yapılmıştır. Özel eğitimle ilgili en fazla mevzuat çalışması Bakan Çelik döneminde yapılmıştır. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için Ücretsiz Taşıma Projesi başlatılmıştır. Ayrıca %20 oranında engelli olan öğrenciler ve bakımını yapan kişilere devlet yardımı yapılması sağlanmıştır. Görme, ortopedik, işitme, dil-konuşma, ses bozukluğu, zihinsel ve ruhsal engelli bireylerden, özel eğitim değerlendirme kurulları tarafından destek eğitimi almaları uygun görülenlerin eğitim giderleri, sosyal güvencesi olup olmadığına bakılmaksızın 1 Haziran 2006 tarihinden itibaren MEB bütçesi ödeneğinden karşılanmaya başlanmıştır.

Nabi Avcı döneminde özel okullarda okumak isteyen öğrenciler için 2014-2015 Eğitim öğretim yılından itibaren 250.000 öğrenciye Özel Eğitim Teşviki Özel Eğitim Teşvik Ödemesi bu uygulamaları başlatılmıştır. Ancak Ömer Dinçer döneminde başlatılan ve Nabi Avcı döneminde devam eden dershanelerin kapatılarak temel lise veya özel okullara dönüştürülmesi özel sektör açısından olumsuz bir uygulama olmuştur. Ancak Özel Eğitim Teşvik uygulamasıyla 2014-2015 yılında 250.000, 2015-2016 yılında 230.000 kişi faydalanırken 2016-2017 yılında 75.000 öğrencinin faydalanması nedeniyle özel ortaöğretim kurumlarının öğrenci sayısı, şube sayısı ve öğretmen sayılarında çok belirgin bir artış sağlanmıştır. 1999 yılında 441 olan özel okul sayısı 2015 yılında 2504 rakamına çıkarak yaklaşık 6 kat artmıştır. Özel mesleki eğitim oku-

lunda bu sayı daha da fazladır; 22'den 419'a yaklaşık 20 kat artış olmuştur. Ayrıca dershanelerin özel okullara dönüşme sürecinde Temel Lise olarak görev yapmaları öğrenci ve kurum sayısının artmasına neden olmuştur. MEB 2016 Şubat verilerine göre 1.205 Temel Lisede 182.876 öğrenci eğitim görmektedir.

1999-2001 yılları arasında 99.102; 2002-2016 yılları arasında 597.691 olmak üzere 1999-2016 yılları arasında toplam 696.793 öğretmen ataması yapılmıştır. 1999-2016 yılları arasında 2016 Ekim ayında 14783 sözleşmeli öğretmenle birlikte toplam 599.727 öğretmenin ilk ataması yapılmıştır. Bunlardan 2003 yılına kadar 135.431 atama yapılırken 2003 yılından 2016 yılına kadar 464.296 öğretmenin ataması AK PARTİ hükümetleri döneminde yapılmıştır. 2012-2015 yılında toplam 1224 öğretmen 28 Şubat Disiplin affıyla görevine dönmüştür.

Bakan Hüseyin Çelik döneminde kadrolu öğretmen alımı yanında sözleşmeli öğretmen istihdam edilmiştir. Bu öğretmenlere önce 10 maaş verilirken sonra 12 üzerinden verilmeye başlanmıştır. Nimet Çubukçu döneminde 69.000 sözleşmeli öğretmen kadroya geçirilerek bir daha sözleşmeli öğretmen alınmayacağı belirtilmiştir. Ancak 2016 yılında tekrar 30.000 sözleşmeli öğretmen ataması yapılmıştır.

2015-2016 öğretim yılı verilerine göre MEB kadrolu öğretmen sayısı okul öncesinde 72.228, temel eğitimde 277.053, ortaöğretimde 249.601 olmak üzere toplam 598.882 öğretmen görev yapmaktadır. Özel eğitim kurumlarında okul öncesi bilgileri verilmediği için bilinmemektedir. Ancak temel eğitimde 25.908, ortaöğretimde 29.040 olmak üzere toplam 54.948 öğretmen görev yapmaktadır. Ancak bu rakamlara özel etüt merkezleri ve kurslarında görev yapan öğretmenler dâhil edilmemiştir.

Öğretmen alımlarında KPSS sınavına ek olarak 2013 yılında Alan Bilgisi sınavı uygulanmış ve Nabi Avcı döneminde atanan öğretmenler 6 ay derse girmeden okul yönetiminin yanında çalıştırılmıştır.

Öğretmenlerin gelişmesine katkı sağlamak, maddi olarak destek olmak amacıyla Bakan Çelik döneminde Kariyer Basamaklarında Yükselme yani Uzman Öğretmenlik/Başöğretmenlik uygulaması başlatılmıştır. Anayasa Mahkemesi uygulamayı iptal ederek iptal kararını 18.03.2009 gün ve 27173 sayılı RG'de yayınlamıştır.

Bakan Bostancıoğlu döneminde birçok öğretmen 28 Şubat kararları, başörtüsü, kılık kıyafet ve öğrenim durumları (El – Ezher) nedeniyle görevinden uzaklaştırılmış, mahkemeye verilmiş ve ihraç edilmiştir. AK PARTİ hükümetleri döneminde mağdur olan kişiler 6353 ve 6495 sayılı kanunlarla tekrar okul/kurumlarına dönme imkânı bulmuştur. Öğretmenlere /öğrencilere başörtülü biçimde derslere girmeleri sağlanmış; 28 Şubat kararları ile görevine son verilen öğretmenler tekrar görevlerine dönmüştür. Ayrıca El – Ezher mezunlarının denklik belgeleri tekrar geçerli sayılmıştır.

1999 yılında Bakan Bostancıoğlu döneminde fakir öğrencilere yönelik olmuş, emanet kitap dağıtımı yapılmıştır. Ayrıca 1999 Gölcük Depremi nedeniyle o bölgedeki öğrencilere kitap dağıtımı yapılmıştır. Ancak tamamen ücretsiz ve herkese kitap

dağıtımını 2003 yılında başlamıştır. AK PARTİ hükümetleri döneminde 2003 yılında ilköğretim, 2006 yılında ortaöğretim kurumları öğrencilerine ücretsiz kitap dağıtımını başlatılmıştır. Fatih Projesi kapsamında 9. sınıf öğrencilerine kademeli olarak Öğrenci Tableti dağıtılmaya başlanmıştır.

1999 yılından 2016 yılına kadar görev yapan her Milli Eğitim Bakanı mutlaka mevzuat alanında bir çalışma yapmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı mevzuat bankası verilerine göre Koalisyon hükümetleri Bakanlarından **Metin Bostancıoğlu**: 20 Yönetmelik; 24 Genelge; 24 Yönerge; 1 Çizelge ve 2 Esaslar olmak üzere toplam 73 mevzuat çalışması yaparken **Prof. Dr. Necdet Tekin**: 1 Yönetmelik; 3 Genelge; 3 Yönerge olmak üzere 7 mevzuat çalışması yapmıştır.

AK PARTİ Hükümetleri Bakanları olan **Erkan Mumcu**:1 Genelge; 2 Yönerge ve 1 Usul Çalışması olmak üzere 4 mevzuat çalışması; **Doç. Dr. Hüseyin Çelik**:2 Kanun; 82 Yönetmelik; 129 Genelge; 39 Yönerge; 5 Esaslar; 2 Karar; 1 Talimatname ve 1 Genel Tebliğ olmak üzere Toplam 260 mevzuat çalışması; **Nimet Çubukçu**: 2 Karar; 72 Genelge; 22 Yönetmelik; 9 Yönerge; 2 Esaslar; 1 İşlemler; 3 Tebliğ olmak üzere toplam 112 mevzuat çalışması; **Ömer Dinçer**: 7 Esas; 104 Genelge; 2 İşlem; 1 Karar; 1 Kararname; 2 Tebliğ; 14 Yönerge, 25 Yönetmelik olmak üzere 156 mevzuat çalışması ve son olarak **Prof. Dr. Nabi Avcı**: 6 Esas; 61 Genelge; 1 Karar; 1 Program; 28 Yönerge, 22 Yönetmelik olmak üzere 119 mevzuat çalışması yapılmıştır.

Yapılan bu mevzuat çalışmalarına göre Koalisyon hükümetleri döneminde (11.01.1999- 18.11.2002) 21 Yönetmelik, 27 Genelge, 27 Yönerge, 2 Esas, 1 Çizelge olmak üzere 78 mevzuat çalışması yapılırken AK PARTİ Hükümetleri döneminde (18.11.2002-24.05.2016) 2 Kanun,1 Kanun Hükmünde Kararname, 151 Yönetmelik, 369 Genelge, 92 Yönerge, 20 Esas, 1 Usul,6 Karar,1 Talimatname, 6 Tebliğ, 3 İşlem ve 1 Program olmak üzere 654 mevzuat çalışması yapılmıştır.

Bu sonuçlara göre, Milli Eğitim Bakanı olarak görevlendirilen kişilerin Bakanlık görevinde almış oldukları kararın ve yapmış oldukları düzenlemelerin sonuçlarını görebilmeleri ve gerekli durumlarda hataların önüne geçebilmeleri için Bakanlıkta daha uzun süre kalabilmelidirler. Ayrıca mevzuat düzenlemeleri daha hazırlıklı yapılmalı ve sık değişikliklerin önüne geçilmelidir. Toplumun ve özel sektörün önünü görebilmesi ve geleceğe ilişkin kestirimde bulunabilmesi için Mili Eğitimde süreklilik sağlanmalıdır.

Okul türlerinin azaltılması olumlu bir gelişmedir. Ancak öğrencilerin haftalık ders yükleri tekrar hesaplanarak öğrenci yaş gruplarına göre düzenleme yapılmalıdır. Haftalık ders yükü, öğrencilerin gelişim özellikleri, sınıf seviyesi dikkate alınarak belirlenmelidir. Meslek liselerinde haftalık 46 saate kadar ders yükü vardır bu nedenle bazı günler 10 saat ders işlenmek zorunda kalınmaktadır. Bu durum öğrenci ve öğretmen açısından verimli olmamaktadır.

Özel Eğitim Teşvik Uygulamasında belirtilen rakamlar her yıl düşürülmektedir. Ayrıca öğrenci kabul şartları değişmektedir. Kayıtlarda öğrencinin başarısı ve velinin kayıtlı mal varlığına dikkat edilmelidir. Gelir beyannamesi düşük fakat geliri çok yüksek kişiler bordro sahiplerine göre avantajlı olmaktadır. Vergisini tam ödemeyen kişiler ayrıca haksız avantaj sağlamaktadır. Özel eğitim desteği alan kişilerin aylık periyodik kontrolü yapılmalı, öğrencinin gelişim düzeyi kontrol edilmelidir.

Öğretmenlerin gelişimi için kariyer basamakları tekrar gündeme alınmalı ve sınav her yıl belirli bir tarihte yapılmalıdır. Ayrıca rotasyon kararında süre belirlenmesi yönetmelikte olduğu gibi en fazla 8 yıl aynı okulda çalışma şeklinde uygulanmalıdır.

Kaynakça

- Aydoğan, İ. (2015). Eğitim ve Paradigma. Ankara: Harf Yayınları
- 652 Kanun Hükümünde Kararname. (2011). *T.C. Resmî Gazete*, 28054, 14.09.2014. Erişim Tarihi:01.03.2016
- 5018 Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu (2003) *T.C. Resmî Gazete*, 25326, 24.12.2003. Erişim Tarihi:01.03.2016
- 3797 Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat Ve Görevleri Hakkında Kanun. (1992). *T.C. Resmî Gazete*, 21226, 12.05.1992. Erişim Tarihi:01.03.2016
- MEB. (2010). *Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2009-2010*. Ankara.
- MEB, 17. *Millî Eğitim Şûrası*. Erişim Tarihi, 01.02.2016. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113631_17_sura.pdf
- MEB, 18. *Millî Eğitim Şûrası*. Erişim Tarihi, 01.02.2016 http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113646_18_sura.pdf
- SETA .(2011). *2010'da Türkiye*. İstanbul.
- MEB Mevzuat. <http://www.meb.gov.tr/mevzuat/>. Erişim Tarihi: 02.03.2016
- TUİK, Eğitim İstatistikleri. http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1018.Erişim Tarihi: 02.03.2016
- Millî Eğitim Bakanı Erkan Mumcu'nun açıklamaları. (2003.04.15) Memurlar.net. <http://www.memurlar.net/haber/650/>. Erişim Tarihi:08.08.2016

“HEP O ŞARKI” ADLI ROMANIN ELE ALDIĞI AŞK VE YALNIZLIK TEMALARI VE TAŞIDIĞI EDEBİ DEĞER BAKIMINDAN İNCELENMESİ

Yrd. Doç. Dr. Gülten BULDUKER¹

Öz

İnsanî kıymetler ve değer yargıları, bireyin mutluluğu ve genel anlamda da toplum huzurunun sağlanmasında önemlidir. Türk toplumunda geleneğin sorgulanmaya baŐlandığı Tanzimat döneminden bu güne sanatçılarımız, bu konulara epeyce kafa yormuş, eserlerinde “aile, evlilik, aşk, ihanet, eğitimsizlik” gibi toplumsal yapıyla doğrudan ilgili konuları işlemişlerdir. Özellikle “aşk” her eserde yer bulmuştur ve çoğunlukla toplum değerlerine ters bir şekilde yaşanmıştır. Buna karşın aşkın başlı başına bir esere konu edildiği, gerçekliğinin ve inandırıcılık gücünün okuru derinden etkilediği eserlerin sayısı azdır. Buradan hareketle bu çalışmada aşkı konu edinen *Hep O Şarkı* adlı romanı değerli kılan unsurları, biçimsel özelliğine de değinerek, tespit etmeyi amaçladık.

Anahtar Kelimeler: Cumhuriyet Dönemi Türk Romanı, Türk Romanında Aşk ve Yalnızlık, Evlilik, Umut.

Review of the Novel “Hep O Şarkı” in Terms of its Topics as Love and Loneliness and its Literary Value

Abstract

Human values and value judgements are of great importance in terms of ensuring the happiness of the individual and the peace of the whole society in general. Since the Tanzimat (Reorganization) period, when the tradition began to be questioned in the Turkish society, our artists have contemplated on these matters a lot, and addressed, in their works, the subjects directly related to the social structure, such as “family, marriage, love, infidelity and illiteracy”. Especially “love” has found its place in all works, and has been experienced in a way that is contrary to the current values of the society. However, the number of the works of literature where love has been made the subject of the work in itself and whose reality and convincing power deeply affect the reader is rather few. Taking this as a reference point, in this study we aimed to review the elements that make the novel *Hep O Şarkı* (Always the same song) valuable by touching on its stylistic features, as well.

Keywords: Republic Period Turkish Novel, Love and Loneliness in Turkish Novel, Yakup Kadri Karosmanoğlu, Marriage, Hope.

1 Kırıkkale Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Yeni Türk Edebiyatı Anabilim Dalı. gultenbulduker@hotmail.com

Giriş

Tiyatro metni, hikâye ve mensur şiir gibi türlerle isminden söz ettirmeye başlayan Yakup Kadri Karaosmanoğlu (1889-1974), Türk edebiyatında romancı kimliğiyle önemli bir yer edinir. 1912'den sonra Millî Edebiyat akımının fikir, sanat ve dil anlayışını kabul ederek edebî hayatını sürdürür (Kantarcioglu, 2004:55). Yakup Kadri'nin ilk yazılarında “*bedbin bir ruh halı*” yansıttığını belirten Enginün, yazarın 1920'den sonra kaleme aldığı romanlarında ise “*yüksek düşünceli, pasif bir aydının, mevcut durumlara karşı alaycı, yerici bakışı*”ndan söz eder (1977:46). Aki'nin yorumu da “*Yakup Kadri, his ve fikir bakımından karışık devirlere mahsus buhranlardan yavaş yavaş sıyrılarak duruluğa ve bütüne gider; manevî hayatını az çok nizama koyar; kendini tatmin edecek kıymetler arar.*” (1960:62) şeklindedir. Tanpınar ise Yakup Kadri'nin geçtiği yolu “*daha karışık*” ve sanatını da “*daha sert*” bulur ve onun “*realiteye ancak bir fikrin arkasından bakan, insanı ancak bir ideale tamamladığı zaman kabul eden*” (2005:123) yönünü vurgular. Ona göre Türk hikâyesinin değişebilmesi için “*ferdin kıymetlenmesi*” lâzımdır. “*Ferdi inkâr eden ve hayata göz yuman bir telâkki elbette ki, insanın etrafında dönen bir sanat geleneğini tek başına kuramazdı.*” (2005:61)

Bu anlayış doğrultusunda Yakup Kadri'nin romanlarına baktığımızda inkılâp hareketlerine fazlaca yer verdiğini ve Tanzimat'tan Cumhuriyet devrine uzanan bir zaman sürecinde değişime odaklı bir panorama sunduğunu görürüz.

Yakup Kadri'nin romanları yazılış tarihlerine göre şöyle sıralanır: *Kiralık Konak* (1922), *Nur Baba* (1922), *Hüküm Gecesi* (1927), *Sodom ve Gomore* (1928), *Yaban* (1932), *Bir Sürgün* (1937), *Panorama* (2 cilt, 1953-54), *Hep O Şarkı* (1956). Bu romanların hepsinde birbirine çok benzeyen roman karakterleri, Yakup Kadri'nin sözcüsü durumundadır. Şehirde sürekli huzursuz bir aydın kimliğiyle dolaşan bu tip, *Yaban*'da ise halk ile kaynaşamayan yalnız bir münzeviye dönüşür. Bu tip vasıtasıyla yazar tüm romanlarında din, siyaset, asrılık, aile hayatı, evlilik, inkılâp ve diğer birçok farklı konuyu ele almış ve realist bir görüşle sunmaya çalışmıştır. Bunlar arasında aşk, hemen her romanda eseri kuru bir gerçeklikten kurtarmaya yarayan yardımcı bir unsur olarak yer almıştır. Fakat aşkın romantik bir duyuş ile başlı başına bir konu olarak *Hep O Şarkı*'da ele alınışı, Yakup Kadri'nin romancılığı açısından bir farklılık ortaya koyar. Yazarın kaleme aldığı bu son romanını, insanî durumların ele alınışı ya da Tanpınar'ın deyişle ferdin anlatılabilme başarısı yönüyle inceleyeceğiz. Ancak temaya açıklık getirebilmek için olay kurgusu, yer, zaman gibi unsurlara da kısmen değineceğiz.

Münire, hayatı ve romanı

Hep O Şarkı klasik bir kurguya sahiptir ancak olaylar geriye dönüşlerle kesik kesik anlatılır. Şimdiyle geçmiş arasında sürekli gidip gelen romanın baş kişisi ve anlatıcısı Münire hanımdır.

Giriş bölümünde, şimdiki zamanda ellisine yaklaşan Münire hanımın kendi aşk hikâyesini roman olarak yazma çabasıyla karşılaşmaktayız. Bütün ömrünü roman okuyarak geçirdiğini dile getiren Münire hanım, acemi bir romancı olarak “*Meğer roman yazmak ne güç bir işmiş*” diye söze başlar. Vechi (Mehmed Vecihi) ve Ahmet Mithat Efendi’nin romancılığını taklit eder. Sürekli bir şekilde olaylar arasında anlatımı keserek, bir meddah gibi, okurla konuşmaya başlayıp açıklama yapar. Münire’nin okuma yazma bilmesine rağmen ilk kez roman yazma deneyimi edindiği göz önüne alındığında Yakup Kadri’nin böyle bir tekniği bilinçli seçmiş olabileceği düşünülebilir. Eğer roman, yazar anlatıcı bakış açısıyla kaleme alınmış olsaydı, daha farklı bir kurgu ve üslup söz konusu olabilirdi.

Münire kendi hikâyesini anlatmaya başladığında olayların akışı izlenmekte ve romanın olay bütünlüğü anlaşılmalıdır. Aslına bakılırsa Münire’nin hikâyesi art arda iki klasik kurgu şeklinde birbirini takip etmektedir: Birincisi; Münire’in daha çocukken Cemil Beye âşık olduğu günlerin anlatımıyla giriş sağlanmış, ardından onların ilk gençlik yıllarını kapsayan bir iki sene uzaktan uzağa kuruluşuyla gelişme bölümü verilmiş ve gençlerin kavuşup kavuşamayacağı ana merak unsuru olarak Cemil Bey’in evlilik teklifinin reddedilmesiyle sonlanmışır.

İkinci bir giriş bölümü ise Münire’nin Rükneddin Bey ile gönülsüz evliliğiyle başlar. Evliliğinin ikinci senesinde bohçacı Zevrekli Fatma Hanımın Cemil Beyden bir mektup getirmesiyle yeni bir merak unsuru gelişir. Gençlerin gizli gizli buluşmalarının ardından Cemil Beyin Anadolu’ya sürgün edilmesiyle yine ayrılıkla biten bir son yaşanır. Buraya kadar anlatılan geçmiş zaman yirmi beş yılı kapsar. Cemil Beyin Anadolu’dan çoluklu çocuklu dönmesi ise “acaba eski âşıklar tekrar karşılaşınca ne hissedecekler” diye düşündürse de buradan sonra anlatılanlar, okuyucu üzerinde sadece hayal kırıklığı yaratır. Bu dönem de beş yıl sürer:

“Otuz beş yıl... sahi, o kadar oldu mu?... Hey Münire hey; kendine gel! Neden olmasın? Ben, ne zamanın insanıyım? Şu gözler, üç padişah devri gördü. Dördüncüsünü de yirmi yıldan, beri yaşamaktayım. Dört padişah... Anneciğim söylerdi: Ben, rahmetli Sultan Abdülmecit’in onuncu Cülus şenliği gecesi dünyaya gelmişim. Demek ki, o vefat ettiği ve yerine Abdülaziz efendimiz tahta çıktığı yıl on bir on iki yaşlarında koskoca bir kızdım. Ondan on beş yıl sonra, Fer’iye sarayını kana boyayan ve zavallı babacığımın felâketine sebep olan faciayı ise dün olmuş bir vak’a gibi hatırlarım.” (Karaosmanoğlu, 1998: 23-24)

Buna göre romanın konusunu “Sultan Abdülmecid zamanını takip eden yıllarda İstanbul’da yaşayan iki gencin aşk hikâyesi” diye belirleyebiliriz. Anlatıcı Münire Hanım olduğu için daha çok onun “aşk acısını” ve “yalnızlığını” görebilmekteyiz. Zaten acılarını okurla paylaşmak isteyen Münire şöyle demektedir:

“İnsanlar içinde niceleri aşk yolunda can verdiler. Niceleri cinayet işlediler ve bir nicesi de veremden sararıp solmaktadır. Benim maceramda ise ne intihar ne cinayet, ne de hastalık var. Bundan bir roman mevzuu çıkarmak nasıl aklımdan geçebilirdi?” (Karaosmanoğlu, 1998:20)

Münire anlatmaya nereden başlayacağını, sonunu nasıl getireceğini bilemese de roman yazmaya başlamıştır artık: *“İşte birkaç gündür düşünüyorum ve bir türlü işin içinden çıkamıyorum. Önce, yaşadığım vak’aları baştan başa değiştirerek kendimden bir başkası gibi bahsetmek istedim. Hatta, söze hissi romanların bazılarında görüp beğendiğim üzere şunlara benzer birtakım cümlelerle başlamak hevesine düştüm: İlk bir yaz gecesiydi...”* (Karaosmanoğlu, 1998:21)

Münire hayali bir tasvir denemesiyle romana giriş yapmayı düşünürken okura *“...sevdiğim genç -haydi adını sanını söyleyiveririm”* (Karaosmanoğlu, 1998:22) der. Sonra çocukluk yıllarında birlikte oynadığı komşuları Hakkı Paşa’nın oğlu Cemil Beye olan aşkını anlatmaya başlar. Sevda karşılıklıdır. Henüz on beş yaşındayken Hakkı Paşa onu, oğlu Cemil’e ister. Münire’nin babası çapkın bir delikanlı olarak tanınan Cemil’e kızını vermez. Üstelik yakın arkadaşı Hakkı Paşa’ya bir mektup yazarak Cemil’in kızını rahatsız etmemesini ister. Böylece tüm kabahat Cemil’e yüklenmiş olur. O zamanın anlayışına göre *“gönül macerası”* *“büyük bir ayıp ve rüsvalık”* (Karaosmanoğlu, 1998:30) sayıldığından Münire’nin babası kızı üzerine titizlik göstermektedir. Kızını sürekli *“göz hapsinde”* bulundurur. Münire her ne kadar roman okusa da geleneklere göre yetiştirilmiş bir kızdır. Tutum ve davranışlarında o zamanın sosyal anlayışı görülür. Yalnız dışarı çıkamaz fakat annesi ve dadısıyla gittikleri her yerde Cemil fark ettirmeden onları izler. Bir gün Cemil Beylerde düzenlenen bir eğlencede kadınların oturduğu kafes havalenin ardından Münire, Cemil’i izlemektedir. Cemil, misafirleri ağırlarken Münire’nin oturduğu yeri görmüş ve *“hep o şarkıyı”* (Karaosmanoğlu, 1998:37) söylerken Münire’den tarafa bakmıştır. Hatta bu şarkıyı söylemesi bile planlıdır. Genç kız yakaladığı ip uçları ve sezdiği imalarla tüm bunların gerçek olduğuna inanır. Zaten işin aslı da öyledir. Böylece romanın adının aşkı dile getiren bir şarkı olduğu da kendiliğinden anlaşılacaktır. *“Manevî karantina”* altında olduğu günlerde Münire’nin tek tesellisi, Cemil’in uzaktan işitilen sesinden *“hep o şarkıyı”* (Karaosmanoğlu, 1998:40) dinlemek olmuştur. Onu rüyalarında görür, ismini sayıklayarak uyanır:

“İşte o, bu sesledir ki, bazı geceler âdeta koynuma girmiş, beni kollarının arasına almış gibi olurdu. Vücudunun bütün sıcaklığı, mendiline sürdüğü gül suyu kokusuna karışarak yatağımın içine yayılırdı. Bu, bir hayal, bir rüya değil, tam manasıyla bir gerçektir.” (Karaosmanoğlu, 1998:41-42)

Görüldüğü üzere Münire’nin sevgisi o kadar güçlüdür ki, rüyasını bile gerçek sanmaktadır. Karşılıklı sevginin gücü bu olsa gerektir. Cemil de Münire’ye olan ilgisini yıllar sonra *“– Ya ben, sizin bana baktığınızı nasıl hissedirdim?”* (Karaosmanoğlu, 1998:48) diye açıklayacaktır.

Bu arada Münire, Şahende halasından bahsetmeye başlar. Fizikî yönden ona benzemektedir. Fakat bir gün babası *“huyu benzemesin”* diyerek gizli bir şeyler ima etmiştir. Münire bu sırrı daha sonra açıklayacağını söyleyerek yine kendi hikâyesine döner. Ona göre *“babası ölümden zorlu çıkmıştır.”* (Karaosmanoğlu, 1998:45) Münire,

Sıdika aracılığıyla Cemil ile mektuplaşır, onu uzaktan da olsa görerek teselli olur. Fakat otuz yıl önce evlatların “*alın yazısını ana babalar*” (Karaosmanoğlu, 1998:45) çizdiğinden saygıda kusur etmeyip babasına karşı gelmez. Münire bu açıklamayı yaparken bir taraftan da okuruna, bu günkü genç kızların “*bu derece yumuşak başlılığı*” anlayamayacağından duyduğu endişeyi dile getirir. Gerçek şudur ki çok kısa bir zaman içinde yaşanan sosyal değerlerin değişimi kuşaklar arasında çatışmaya neden olmuştur. Yakup Kadri diğer bazı romanlarında olduğu gibi burada nesil çatışması üzerinde durmaz fakat Münire’nin edilgen tutumuna açıklık getirmek ister.

Geleneksel değerlerle dışa kapalı bir toplumda yetişmiş bir kızın “*kısmete karşı gelmeye*” (Karaosmanoğlu, 1998:53) de gücü yetmez. Münire ne olup bittiğini anlamadan Kazasker Nafi Mollanın oğlu Kazasker Rüknettın Beyle evlendirilir. Öylesine gönülsüz bir evliliktir ki bu, genç kız, ne denli görkemli bir düğün yapıldığının farkına bile varmaz. Sonrasını ise şöyle anlatır:

“*Ben, o günlerde, uykuda yürüyen bir insan gibiydim. Daldığım kâbustan Rüknettın Molla Bey’in eli vücuduma dokunur dokunmaz can havliyle uyanacak ve başıma gelen felâketin bütün dehşetini anlayacaktım. Lâkin, bu anladığım şey de bir başka korkulu rüyaya benziyecekti ve her korkulu rüyada olduğu gibi meselâ üstüme bıçakla yürüyenler görecektim de ‘yetişin, öldürüyorlar beni!’ diye haykıramayacaktım. Gulyabani gibi birtakım mahlûkların arkamdan kovaladıklarını hissedecektim de, bacaklarımda kaçmak gücünü bulmıyacaktım.*” (Karaosmanoğlu, 1998:56)

Münire, eşini ve eşinin ailesini kabullenmeyişi de şöyle anlatır: “*Nafi Molla konağındakiler benim için ne kadar yok idiyse, çok geçmeden, benim varlığımdan da onların haberi olmayacaktı. Rüknettın Bey’in beni katlettiği geceden sonra...,..., bunlar arasında benim yalnız hayaletim dolanacaktı.*” (Karaosmanoğlu, 1998:56)

Bu arada hemen belirtmeliyiz ki her ne kadar Münire kendi cephesinden haklı görünse de yaşananlar, evlilik kurumu açısından bir sorundur ve gönülsüz evlilik birtakım sosyal sıkıntıları da beraberinde getirir. Şöyle ki, Münire’nin eşine ilgisizliği, kocasını geceleri hizmetçilerin odasına sürüklemiş, bunun sonucunda kızlardan biri hamile kalıp sokağa atılmıştır. Bununla birlikte kayıvalide ailenin devamını sağlayacak bir torun ister, oğlunun mürüvvetini görmek hakkıdır. Münire cephesinden kaba ve cahil tipler olarak görülmektedirler fakat onlar cephesinden de gönülsüz bir geline düşmek talihsizliktir aslında. Münire’nin, kocasının içine düştüğü durumdan kendini sorumlu tutmak yerine, bu durumu özgür kalmasını sağlayacak bir fırsat olarak gördüğü şu sözlerinden anlaşılmalıdır: “*Bundan böyle bana kim ne söyleyebilirdi? Bana kim ‘Her şeye göz yumacaksın. Her şeye boyun eğeceksin. Karlık kocalık hukukuna riayet edeceksin. Ölünceye kadar bu levse (pisiğe) katlanacaksın’ diyebilirdi?’*” (Karaosmanoğlu, 1998:107)

Burada aşk, ihanetin haklı gerekçesi olabilir mi diye bir soru akla geliyor. Fakat zaten adı üstünde aldatma ya da ihanet daha çok evli çiftler arasında bir sorun oluşturmakta ve aile kurumunu yıpratması yönüyle tartışılmaktadır. Aile ahlâkı, yeni ne-

sillerin dünyaya getirilmesi ve birey mutluluğu vb. genel anlamda toplumsal mutluluk demektir. Tanzimat döneminden sonra birçok yazar, evlilik konusuna, aile ve kadının toplumsal hayattaki konumu açısından yaklaşmıştır. Gökalp, Türklerin ahlâkına övgüler yağdırarak onun ahlâkını “yurt ahlâkı, meslek ahlâkı, aile ahlâkı (cinsel ahlâk), uygarlık ahlâkı (kişisel ahlâk), beynelminel ahlâk (uluslar arası)” (2011:146-152) şeklinde açıklamak gereği duyar.

Münire yine şimdiki zamana dönerek hep acı, dert anlattığını fakat biraz da gülünç şeyler dile getireceğini belirtir. Ona göre roman ya hazindir ya da komik. İki tarzı birbirine karıştırmak Vechi ve Ahmet Mithat Efendiden bir tür yapmaya benzer. Münire gençliğinde kızdığı birçok anısını yıllar sonra gülererek anlatır. Bu mizahi anlatım, Yakup Kadri'nin romanlarında pek rastlanan bir üslup değildir. Mesela şu örneğe bakalım: “İşte bu adam, benim kanıma girmek, bana kıymak kastı ile yatağıma bu donu, bu takkesiyle böyle bingil bingil sokulmuştu.” (Karaosmanoğlu, 1998:59) Yine kocasını hizmetçi kızların odasına giderken kilere gidiyor sanıp karanlıkta takip etmesi, kocasının yemek yiyişi, şişman kayınvalidesi ile kayınvalidesine benzeyen kocasının komik yürüyüşleri Münire'yi güldüren anılarıdır.

Romanın *Nafi Molla Konağı* başlığını taşıyan bölümünde Münire “Ah, nerede ise romanın sonunu açıklayıverecektim.” diye söze başlar ve şöyle devam eder: “Zaten, konağın bu iki kısmı iki ayrı ev gibi, Şeyhislâm Efendi Hazretleri tevabiiyle (adamlarıyla) öbür tarafta vakit geçirir. Yemeklerini orada yer. Namazını orada kılar ve hareme ancak yassılardan sonra girer. Beri tarafta Hanımefendi, hiç yerinden kımıldamaksızın hep aynı odada oturur durur” (Karaosmanoğlu, 1998:63). Esasen kayınpederi de kendisi gibi gönülsüz bir evlilik yapmıştır ve eşini sevmemektedir. Burada aslında resmedilen geleneksel Türk aile hayatıdır. Fakat bu aile, Batılı değerler sayesinde ince zevk ve görgü edinme şansını elde etmiş ailenin zıddıdır. Dolayısıyla aile kültürünün farklı olması da evliliği etkileyen bir faktördür.

Münire, Cemil'i unutamamakta onun hayaliyle yaşamaktadır. Kayınvalidesinin bohçacı kadınlarla uzun uzun muhabbeti onun görgüsüz, cahil bir kadın olduğunu göstermek için anlatılıyor diye düşünürken, bir gün, bohçacı Zevrekli Fatma Hanım, Cemil'in selâmını Münirenin kulağına fısıldar. Avucuna sıkıştırılan mektupla odasına fırlayan Münire okuru “...dikkat edin, roman asıl bundan sonra başlıyor” (Karaosmanoğlu, 1998:76) diye uyararak anlatmayı sürdürür. İki yıllık evliliği boyunca Cemil'i bir an olsun unutmayan Münire onun özlemiyle “hayal ile hakikati” birbirine nasıl karıştırdığını şöyle ifade eder:

“... bu dalış, bu kendimden geçiş esnasında o, benimle yan yana yatıyor gibi gelmişti bana. Gözlerimi açar açmaz, ilk hareketim, bunun içindir ki, ellerimle onu aramak olmuştur ve ellerim Cemil Bey yerine Molla Beyin vücuduna değer değmez...” (Karaosmanoğlu, 1998:80)

Zevrekli Fatma Hanım, gençlerin mektuplaşmasına aracılık ettikten sonra gezdirme bahanesiyle Münire'yi dışarı çıkarmak için kayınvalidesini ikna eder. Genç-

ler, koruluklarda ve bohçacı kadının “izbe” gibi evinde buluşurlar. Her ikisi de soylu ailede yetiştiğinden böyle bir yerde buluşmakla aşklarını ispat eden bir fedakârlığı da göstermektedirler. Yakup Kadri’nin bu sahneleri oldukça romantik anlatması da üslubundaki değişimi göstermesi bakımından dikkat çekicidir. Cemil, devlet işinde önemli bir göreve getirilmiştir. Fuat Paşa Hazretleri, onu, maiyetlerinde Fransa’ya götürmek istemişse de aşkı üstün gelen genç adam, bu teklifi kabul etmeyerek bir fedakârlık daha gösterir. Bu arada Cemil’in Zeverekli Fatma Hanımın evine alışık tavırları da Münire’nin gözünden kaçmaz.

Münire baba evine döner; bazen halasının Kanlıca’daki yalısında kalır. Cemil ile burada buluşmaya devam ederler. Halası “feleğin çemberinden geçmiş bir kadın” (Karaosmanoğlu, 1998:122) dir. Üstü kapalı sözlerden anlaşıldığı kadarıyla gençliğinde benzer bir aşk macerası olmuş fakat “tecrübesizliği ve cahilliği” (Karaosmanoğlu 1998:126) sebebiyle murada erememiştir. Talihinden öç almak isteyen hala, oldukça serbest tavrıdır. Kızları olmasa Cemil’i hiç tedbirsiz, “herkesin girip çıktığı kapıdan” kabul edecektir. Onun bu tutumu da toplumsal değer yargılarındaki değişimi göstermektedir.

Cemil, kendisiyle evlenmek isteyen bir sultanı reddettiği için babası Padişahın gazabına uğrar ve ikisi de Sivas’a sürgün edilir. Cemil buradan Münire’ye bir mektup yollarsa da arkası gelmez. Geçen zaman esnasında Münire babasını ve annesini kaybeder, halasıyla daha da yakınlaşır. Halası da kızını kaybetmiştir. Münire umudunu kesmeden yıllarca bekler, akli fikri Sivas yollarındadır. Bir gün halasına “Gidebilir miyim ben de arkasından oralara?” (Karaosmanoğlu 1998:139) diye sormasından anlaşılacağı üzere, dışı kapalı yetişen bir bayan, yaşadığı şehrin ötesine akıl erdirememektedir. Halbuki o, sıkı kuralları olan bir toplumda eşine ihanet etmekten çekinmemiştir. Burada iki gerçeklikten söz etmek durumundayız: Birincisi kadınların sosyal hayatta sorun çözme kabiliyetinden uzak eğitilmeleri veya eğitim yetersizliğidir. İkincisi de Anadolu’nun “cehennemden bucağında bir sürgün yeri” (Karaosmanoğlu, 1998:149) gibi algılanmasıdır ki bu anlayışı birçok Türk romanında görmek mümkündür. Cemil’i sürgün eden padişahın yirmi beş yıl sonra ölmesiyle Münire onun döneceği ümidine kapılır, döndüğünde evlenebileceklerdir. Bu arada kocası da “boş kâğıdını” getirmiştir. Anlaşılan odur ki Cemil’in izini sürmeyi de ancak bu gelişmelerden sonra akıl edebilmiş, halasıyla nereye telgraf çekeceklerini düşünmüşlerdir. Eski ahabplarından Cemil’in Anadolu’da bir hükümet memurunun kızıyla evlenip çoluk çocuğa karıştığını öğrenmeleri uzun sürmez. Bundan sonra Münire manevî bir arayışa girer ve kendisini Bektaşî tekkesinde bulur. Dinlediği şu nefes, kendi gönül acısını dile getiren o eski şarkısını hatırlatır:

“Uzak sanıp bağırma

O sendedir çağırma” (Karaosmanoğlu, 1998:161)

Görüleceği üzere, Yakup Kadri bu son romanında, toplumdan kendini tecrit etmiş, huzuru yalnızlıkta arayan, köşesine çekilmiş birisidir.

Bir saz âleminde bu sefer farkında olmadan Cemil'in şarkısını dinleyen Münire, birkaç gün sonra Cemil ile karşılaşır. Cemil çok yaşlanmış âdetâ çökmüş, dahası geçim derdine düşmüştür. Esasında bir miras meselesini çözmesi için Şahende haladan yardım istemeye gelmiştir. Eski âşıkların bundan sonra mektuplaşmaları bu konunun çözümüne yöneliktir. Şahende Hanım, Cemil'in iş bulmasına da yardım eder. Romanın son sayfalarında Cemil'in his ve düşüncelerinden bahsedilmez fakat Münire hayal ve hakikat arasında bir boşlukta gibidir.

Geçek şudur ki roman, Münire, Cemil'in evli ve çocuklu olduğunu öğrendiğinde sonlanmıştır. Sonuçta genç kadının ümidi tükenmiştir. Fakat Cemil'in İstanbul'a dönüşünün ardından geçen beş yıl boyunca yaşananlarla bir ömrün feda edildiği aşkın yerini, nasıl bir hayal kırıklığına bıraktığının sergilendiği anlar duygusal bir derinlik taşımaktadır. Münire açısından bir zamanlar hayran olduğu adamı çökmüş ve yardıma muhtaç görmek kavuşamamaktan daha büyük bir acıdır. "*Bir aşkın, bir uzun aşkın böyle bir hayal sükutu ile bittiği nerde, ne zaman, hangi romanda görülmüştür?*" (Karaosmanoğlu, 1998:178) diye sorarak romanın sonuna yaklaşan Münire için artık ömrü "*sebepsizleşmiş*"tir. Yani onu asıl üzen "*önündeki boşluk değil, arkasındaki boşluktur*" (Karaosmanoğlu, 1998:178), anıların tıpkı yanan yalılar gibi kül olup gidişidir. Onun, yangından sonra gidip boş arsada geçmişin izini araması gibi Cemil'de eskiye dair bir his kırıntısı araması da boşunadır. Münire, yine yalnızdır fakat hayatının anlamı yok olmuştur. Yakup Kadri, Cemil'in dönüşünden sonra geçen beş yıl boyunca Münire'ye yaşattığı anlamsızlık ve boşluk duygusunu oldukça realist bir tutumla anlatmıştır. Romanın bu son bölümü insanı anlatabilme gücü yönünden oldukça başarılıdır. Münire çok beklemiş fakat ne aşkını yaşayabilmiş ne de anne olabilmıştır. Sevdiği adamın eşini de bu yüzden merak eder ve onun eğitimsiz bir ev hanımı olduğunu öğrenir. Cemil, eşinin cahil oluşuna üzülmemekte ve onu kimseyle tanıştırmamaktadır. Hayatını yalnız geçiren Münire, romanını bu konu üzerine yaptığı şu yorumla sonlandırır:

"Cemil Bey hiç üzülmesin. Ben ne zevceliğin, ne analığın tadını tattım. Ne de iyi bir ev kadınıyım. Fakat hiç kimseyle görüşmek, hiçbir yere çıkmak istemeyişte onun haremîyle ikiz kardeş gibiyiz." (Karaosmanoğlu, 1998: 174).

Sonuç

Nitelikli olan edebî eserleri fark edip onlardan okuru haberdar etmek eleştirmenin görevidir. Bu sorumluluk binciyle *Hep O Şarkı*'nın edebî değerinden söz edecek olursak, Yakup Kadri'nin en son kaleme aldığı bu romanında, tekniği açısından acemi bir romancı durumuna düştüğünü söyleyebiliriz. Fakat yazar bu tekniği, iyi bir eğitimi olmayan ve ilk kez roman yazma denemesiyle kendi aşkını anlatacak olan Münire'yi tipine uygun çizmek için bilinçli tercih etmiş olabilir. Bu durumda acemi bir romancı olan Münire'nin kendi "aşkını", doğal olarak en iyi kendisinin anlatması beklenmektedir. Münire tüm hayatını baştan sona okura anlatırken "olayları birbirine bağlamada", "acılarını", "yalnızlığını" duyurmada başarılı olmuştur diyebiliriz. Gönülsüz

evliliğini dile getirdiği anlarda realist, Cemil ile buluştuğu anlarda ise oldukça romantiktir. Romanda Cemil’in evlendiğini öğrenene değin Münire’nin yıllarca boş bir ümitle yaşadığını fark ettiği anların anlatımı duygu derinliğine sahiptir. Bundan sonra karşılaşmaları ve miras meseleleri nedeniyle görüşmeleri ise o büyük aşkı anlamsızlaştıran ve Münire’yi daha çak sarsan hayat gerçekleridir.

Diğer romanlarında huzursuz bir fikir adamı olarak tanıdığımız Yakup Kadri’nin bu romanında insanı anlatmayı, onun acılarına okuru ortak etmeyi başarabildiğini söyleyebiliriz. Romanın arka planında konak hayatının çöküşü, değer yitimleri, asrî değerlerin benimsenmeye başlanması ve yokluk gibi sosyal konulardan da bahsedilir. Fakat bunları, Münire’nin nasıl bir çevre, zaman ve hangi sosyal gerçekler etrafında bir hayat sürdürdüğüne açıklık getirme bakımından, kurgunun sağlanmasına yardımcı konular olarak ele almak gerekir.

Kaynakça

- Akı, Niyazi. (1960). *Yakup Kadri Karaosmanoğlu İnsan-Eser-Fikir-Üslup*. İstanbul Matbaası.,
- Gökalp, Ziya. (2011). *Türkçülüğün Esasları* (hızl.Mehmet Kaplan).İstanbul: İkilâp Kitabevi.
- Hayber, Abdulkadir. (1993). *Halide Edip, Yakup Kadri ve Reşat Nuri'nin Romanlarında Nesil Çatışmaları*. İstanbul: MEB.
- Kantarcıoğlu, Sevim. (2004). *Türk ve Dünya Romanlarında Modernizm*. Ankara: Akçağ Yay. Ankara.
- Karaosmanoğlu, Yakup Kadri. (1998). *Hep O Şarkı*. İstanbul: İletişim Yayınları
- Tanpınar, Ahmet Hamdi. (2005). *Edebiyat Üzerine Makaleler*. İstanbul.

HEDEF MALİYETLEME, DEĞER MÜHENDİSLİĞİ VE KAİZEN MALİYETLEME ÜÇLÜSÜNÜN ÇAY İŞLETMELERİNDE BİRLİKTE UYGULANABİLİRLİĞİ¹

Öğr. Gör. Dr. Ahmet TERZİ²

Öz

Çalışma, Hedef Maliyetleme, Değer Mühendisliği ve Kaizen Maliyetleme üçlüsünün, çay işletmelerinde maliyet azaltımının gerçekleştirilebilmesi için birlikte uygulanabilirliğini araştırmaktadır. Çalışmada, 92 çay işletmesinde anket çalışması yapılmış ve elde edilen veriler, SPSS 22 programı ile analize tabi tutulmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, çay işletmelerinde yöntemlerin, maliyetlerin düşürülmesinde birlikte uygulanabilir olduğu tespit edilmiştir. Özellikle Kaizen benzeri uygulamaların varlığı gözlenmiştir. Buna karşılık, çay işletmelerinde profesyonel yönetici eksikliğinin, personelin yöntemler hakkında yeterli bilgiye sahip olmamasının ve Çaykur'un piyasadaki ağırlığının yöntemlerin uygulamasını güçleştirdiği elde edilen sonuçlar arasındadır.

Anahtar Kelimeler: Hedef Maliyetleme, Değer Mühendisliği, Kaizen Maliyetleme, JEL Sınıflandırma Kodları: M41, M49

Applicability of Target Costing, Value Engineering and Kaizen Costing Trio Together in Tea Companies

Abstract

This study, investigates the applicability of the methods of target costing, value engineering and kaizen costing trio together to reduce costing in tea companies. During the fieldwork a survey was conducted in 92 tea companies. The findings were analyzed through SPSS22. The collected data show that all methods are applicable together in reducing the cost. However, the study also shows that there is no professional managers in companies, workers do not have sufficient data on the methods and Çaykur's strong exist once in the market hardens the methods' application.

Keywords: Target Costing, Value Engineering, Kaizen Costing, JEL Classification Codes: M41, M49

1 Bu makale, yazarın "Hedef Maliyetleme, Değer Mühendisliği ve Kaizen Maliyetleme Yöntemlerinin Çay İşletmelerinde Birlikte Uygulanabilirliğinin Araştırılması" isimli doktora tez çalışmasından üretilmiştir.

2 Ardahan Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İşletme Bölümü, Muhasebe ve Finansman A.B.D. ahmetterzi@ardahan.edu.tr

Giriş

20. yüzyılın neredeyse üçüncü çeyreğine kadar ürün imal eden işletmeler tarafından yoğun olarak tercih edilen üretim rejimi, kitlesel üretimin belirlenen standartlar çerçevesinde yapılmasını salık veren, imalat sürecinin esnek olmadığı “Fordizm” olarak isimlendirilen üretim biçimidir (Selçuk, 2011: 4132; Ateş ve Çöpoğlu, 2015: 99). 1980’lerden itibaren, gelişen teknolojinin üretimde yoğun olarak kullanılmasını ve müşteri beklenti ve taleplerinin yerine getirilebilmesi için esnek üretim biçimine geçilmesini öneren Post-Fordizm yaygınlaşmaya başlamıştır (Ersoy, 2012: 91). Artık, piyasadaki taleplere daha uygun ürünler üretebilen ve değişim taleplerine hızlı bir şekilde cevap verebilen “çevik işletmeler” pazar paylarını arttırabilmektelerdir.

Üretim biçimlerinde ortaya çıkan paradigma değişimi, işletmelerde uygulanan maliyetleme tekniklerinde de önemli bir dönüşümün yaşanmasını tetiklemiştir. Geleneksel, “maliyet + kâr marjı = fiyat” anlayışı ile yeni ve esnek üretim süreçlerine cevap verilememektedir. Ürün satış fiyatının üretici tarafından belirlenemediği ve küreselleşmenin etkisiyle, gerek kalite gerekse maliyet anlamında, yaşanan rekabetin daha yoğun biçimde hissedildiği günümüz piyasalarında, yüksek rekabet gücü elde etmenin yolu, değişimlere hızlı cevap verebilmek ve kaliteden taviz vermeden maliyetleri azaltabilmekten geçmektedir. Ürün maliyetlerinin pazara yönelik yönetimi, müşteri tatmininin sağlanması ve bu sayede pazar payının arttırılabilmesi adına hayati derecede önem arz etmektedir. İmal edilecek ürünün müşteri beklentilerine göre tasarlanması, müşterilerin değer atfetmediği ya da düşük değer atfettiği fonksiyonların üretim sürecinden çıkarılması veya maliyet payının azaltılması ve ürün için müşterilerin ödemeye razı olduğu fiyatın satış tutarı olarak belirlenmesi, tüketicilerin ürün kaynaklı tatminini arttıracaktır. Müşteri tatmininde meydana gelecek artış, pazar payının ve dolayısıyla toplam kârın artmasına da destek olacaktır.

Post-Fordist üretim biçimi ile uyumlu yeni maliyet yönetim sistemleri arayışı, özellikle Japon imalat sektöründe başarılı neticeler vermiş, 20. yüzyılın ikinci yarısında, yoğun olarak yeni yüksek teknolojiye dayalı üretim sistemleri ile entegre maliyet ve yönetim muhasebesi sistemleri geliştirilmiş ve etkin bir biçimde kullanılmıştır. Bu sistemlerin başında da Hedef Maliyetleme ve Kaizen Maliyetleme yöntemleri gelmektedir. Maliyet azaltımı çalışmalarının yapıldığı ve olumlu sonuçların alındığı bir başka ülke ise Amerika Birleşik Devletleri (ABD)’dir. ABD’de 1950’ler itibariyle uygulanan ve oldukça önemli tutarlarda maliyet tasarrufu elde edilmesine katkı sağlayan değer mühendisliği yöntemi, özellikle hedef maliyetleme uygulamalarında ana bileşen olarak kullanılmaktadır. Henüz Ar-Ge ve Tasarım aşamasında maliyet tasarrufu elde etmek için uygulanan ve değer mühendisliği yardımıyla bu amacı daha etkin bir şekilde gerçekleştirebilen hedef maliyetlemenin yanı sıra, üretim döneminde küçük adımlarla ancak, sürekli iyileşmeyi amaçlayan kaizen maliyetleme yöntemi

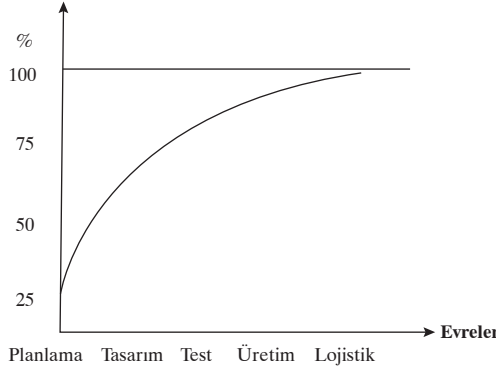
de mamulün en düşük yaşam boyu maliyetle üretilmesinde etkin bir faktör olarak kullanılmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, yukarıda bahsi geçen ve yeni üretim anlayışına göre geliştirilen Hedef Maliyetleme, Değer Mühendisliği ve Kaizen Maliyetleme yöntemlerinin, Türk çay sanayi içinde faaliyet gösteren özel sektör çay işletmelerinde maliyet azaltımı için birlikte uygulanabilirliğinin analiz edilmesidir.

Hedef Maliyetleme

Hedef Maliyetleme, maliyetlerin büyük oranda ürün gelişim ve tasarım aşamalarında ortaya çıktığı gerçeğinden hareket eder. Bu aşamada başarılabilecek maliyet azaltımı sayesinde, firmaların arzuladığı yüksek kârlılığı sağlayabilecek ürünlerin pazara sunulması da sağlanabilecektir. Bu anlamda Hedef Maliyetleme, bir maliyet yönetim sistemidir (Kee, 2010: 204).

Hedef Maliyetleme yaklaşımının ürün gelişim ve tasarım aşamalarına yoğunlaşmasının temel nedeni, maliyetlerin %80 ila %90'ının bu aşamalarda ortaya çıkıyor olmasıdır (Can, 2004: 34.; Ansari vd., 2009: 18-26.; Davila ve Wouters, 2004: 13-26). Ürün yaşam döngüsünde maliyetlerin hangi aşamalarda ortaya çıktığı şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Ürün Yaşam Döngüsü Evreleri

Kaynak: Saban, 2000: 12.

Hedef Maliyetleme, geleneksel maliyet yönteminden (maliyet + kâr marjı) farklı olarak sistemi tersine işletir. Yönteme göre, önce müşterilerin ödemeye gönüllü oldukları fiyat saha araştırmaları yardımı ile bulunur. Bu fiyata “arzulanan satış fiyatı ya da hedef satış fiyatı” denir. İşletme bulunan bu fiyata göre bir kâr oranı belirler. Belirlenen bu oran “arzulanan kâr oranı ya da hedef kâr oranı” olarak ifade edilir. Son olarak, hedef satış fiyatından, hedef kâr oranı yardımıyla bulunan “hedef kâr” düşülerek “hedef maliyet” bulunmuş olur.

Hedef Maliyetleme yöntemi, müşteri beklenti ve arzularını önceleyen bir yaklaşımdır. Yöntemin hareket noktası da doğal olarak, müşteri talepleridir. Talep edilen özelliklerde ve fiyatta ürünler üretmek ve piyasaya sunmak nihai amaçtır. Bu açıdan bakıldığında hedef maliyetleme yaklaşımını, ürün maliyetlerinin pazara yönelik yönetimi şeklinde öz bir tanımla ifade etmek doğru olacaktır (Karcıoğlu, 2000: 175).

Sürekli değişen ve yoğun rekabetin yaşandığı çevre koşullarında işletme faaliyetlerinin tümü ile tutarlılık içinde olan bir stratejik yönetim yapısı meydana getirmek Hedef Maliyetlemenin hareket noktasını oluşturmaktadır (Alagöz, 2006: 62-63). Bu tutarlılığın oluşabilmesi için müşteri beklentilerine uygun yüksek kalitede, düşük maliyetli ve talep edilen zamanda pazara ulaştırılan mamuller üretilmelidir. Maliyetlerin düşürülmesi için kaliteden taviz verilmesi, tüm kazanımların boşa gitmesi ve amacın gerçekleştirilememesi sonucunu da beraberinde getirecektir. Müşterilerin talep ettiği özellikte ve kalitede ürünlerin, yine müşterilerin arzuladığı fiyattan ve zamanda satışa sunulabilme yeteneğine sahip olan işletmeler, büyük ölçüde rekabet avantajı elde edebileceklerdir. Bu nedenle, yüksek kalite, düşük maliyet ve ürünün piyasaya sunulmasındaki hız, işletmelerin piyasadaki varlıklarını sürdürebilmeleri açısından son derece önemli olduğu söylenebilir.

Değer Mühendisliği

Değer Mühendisliğinin tarihi 1940'lı yıllara kadar götürülmektedir. General Electric firması için çalışan Miles, ikinci dünya savaşı boyunca üretim için stratejik değere sahip malzemelerin tedarik edilmesinin oldukça zorlaştığı gerçeğiyle yüzleşmek zorunda kalmış ve ortaya çıkan bu zorluğun aşılabilmesi adına değer mühendisliği yöntemini geliştirmiştir (U.S. Army Corps of Engineers, 2009: 4). Yöntem ilk olarak 1950'lerde General Electric firması ve A.B.D. savunma sanayi tarafından uygulanmıştır (Uddin, 2013: 79).

Değer Mühendisliği, piyasa isteklerini de göz önünde bulundurarak, bir üründen istenen ve beklenen temel özelliklerin (kalite, dayanıklılık, güvenlik, iyi performans, hizmet kalitesi vb.) mümkün olan en düşük yaşam boyu maliyetle üretilmesini sağlayacak tedbirlerin alınması ve bunların sistemli bir biçimde denetlenmesidir şeklinde tanımlanabilir.

Değer Mühendisliği, araştırması yapılan objelerin fonksiyon analizi üzerinde yoğunlaşır. Ayrıca en düşük yaşam döngüsü maliyetle, en iyi bütünlük (bütünlüğe) faydalar elde etmek için gerek duyulan fonksiyonların başarılabilmesi için çabalar. Değer Mühendisliği çabalarının sonucunda beklenen maliyetlerin minimize edilmesi değildir. Hedeflenen maliyet düzeyini tutturabilmektir. Bu sayede, pazardaki yüksek rekabet ölçütlerini karşılayan ürünler üretilmektedir. Değer Mühendisliği, ürünün var oluş sebebi de kabul edilen temel fonksiyonlar ile alıcıların fazladan talep ettiği özellikler olarak ifade edilebilen ikincil fonksiyonlar arasında bir ilişki kurulmasını sağlar. Bu ilişki sayesinde üretilen ürün, fonksiyonlar bazında müşteri beklentileri-

ni karşılarken, maliyetlerin yükselmesi de önlenebilecektir. Aynı zamanda müşteri taleplerine göre tasarlanan ürünün pazara girişi de yine değer mühendisliğinin fonksiyonlar arasında kurduğu bağ sayesinde, planlanan zamanda gerçekleşebilecektir (Urhan, 2004: 56).

Değer Mühendisliği bir mamulün hangi parçalarında ya da özelliklerinde maliyet azaltımı çalışmalarının yapılması gerektiğini “değer endeksi” yardımıyla belirlemeye çalışmaktadır. Endeks, müşterilerin ürün özellik ve fonksiyonlarına atfettiği değer ile mamulün o özelliklere yoğunlaşma düzeylerini karşılaştırmaktadır (Can, 2004:117) . Örneğin³, demlik poşet çay ile ilgili olarak çay tiryakileri üzerinde yapılan bir pazar araştırmasında, müşterilerin çayın tadına %60, demine ve rengine %20, kutu estetiğine %10, poşet şekline %5 ve kutu saklama kolaylığına %5 değer atfettiği tespit edilmiş olsun. Üretici işletme olan ABC Çay San. ve Tic. A.Ş. ise bu özelliklerin maliyet içerisindeki ağırlıklarını çayın tadına %75, demine ve rengine %15, kutu estetiğine %4, poşet şekline %2 ve kutu saklama kolaylığına %4 şeklinde tespit etmiş olsun. Bu durumda değer endeksleri şöyle hesaplanacaktır;

$$\text{Değer endeksi 1} = 60/75 = 0,80$$

$$\text{Değer endeksi 2} = 20/15 = 1,33$$

$$\text{Değer endeksi 3} = 10/4 = 2,50$$

$$\text{Değer endeksi 4} = 5/2 = 2,50$$

$$\text{Değer endeksi 5} = 5/4 = 1,25$$

Değer endeksinde amaç “bir” sonucunu elde etmektir. Endeks sonuçları eğer birden düşükse, işletmenin o özelliğe müşterinin verdiği değerden daha fazla değer atfettiğini, yani olması gerekenden daha fazla maliyete katlandığını göstermektedir. Endeks birden büyükse, işletmenin söz konusu özelliğe katlandığı maliyetin, müşterinin o özelliğe atfettiği değer altında olduğu anlamı taşımaktadır. Yani işletmenin bu alanlarda daha fazla maliyete katlanarak gelişim göstermesi gerektiği anlaşılmalıdır. Endeks sonuçlarından hareketle ABC Çay San. ve Tic. A.Ş.’nin, çayın tadı için katlandığı maliyetin müşteri talepleriyle aynı olmadığı, bu alanda işletmenin maliyet azaltımına gitmesi gerektiği görülmektedir. Diğer tüm endeksler birden büyük çıkmıştır. Bu durum işletmenin bu alanlarda geliştirme çalışmaları yapmasını, başka bir deyişle daha fazla maliyete katlanması gerektiğini ifade etmektedir. Özellikle endeks 3 ve endeks 4 sonuçları gelişimin en fazla yapılması gereken alanlar olarak öne çıkmaktadır.

Hedef Maliyetlemenin belirlediği maliyet hedefine ulaşılabilmesinde Değer Mühendisliği yöntemi, işletmede alacağı tedbirler sayesinde önemli bir destek sağlarken, müşterilerin değer atfettiği özelliklerin belirlenmesinde de değer endeksinin kullanılması yoluyla en uygun ürünün imal edilebilmesi için yol gösterebilir.

3 Bu örnek, Reşat Karcıoğlu’nun Stratejik Maliyet Yönetimi isimli kitabının 187. sayfasındaki telefon örneğinin yeniden kurgulanması ile üretilmiştir.

Kaizen Maliyetleme

Kaizen Maliyetleme Japon menşeli bir yöntemdir (Sani ve Allahverdzadeh, 2012: 42). 1950'lerde şirket yöneticileri ve hükümetin, çatışmacı yönetim yapısını ve işgücü eksikliğini bir sorun olarak kabul etmeleri sonucunda ortaya çıkmıştır (Singh ve Singh, 2009: 54). Terim Japoncada “sürekli iyileşme ve mükemmelleşme anlamına gelen Gemba Kaizenden gelmektedir (Yanjiang vd., 2006: 181). Kai (Değişim) ve Zen (en iyisi için) kavramlarının birleşiminden ismini alan yöntem, sürekli iyileşmeyi hedeflemektedir. Bir işletmede sürekli iyileştirmeden kasıt, yöneticileri ve benzer işleri kapsayan bir sürekli gelişimdir (Palmer, 2001: 55). Sürekli iyileştirme, üretimin mükemmelle ulaşabilmesi için temel bir strateji olarak kabul edilir ve günümüzde yaşanan rekabet ortamı da göz önünde bulundurulduğunda işletmeler için hayati bir öneme sahip olduğu görülmektedir (Schroeder ve Robinson, 1991: 67). “Sıfır kusur” ve “Her zaman daha iyisi olur” konseptine sahip olan sürekli iyileştirme, kalitenin arttırılmasında ve üretim yerlerindeki temel gelişimin sağlanmasında en önemli yollardan biridir (Yeo, vd., 1995: 208). Kaizen Maliyetlemenin özü, küçük ama sürekli artan iyileştirme sayesinde, hedeflenen maliyet azaltımına ulaşmaktır (Tomic ve Andrijasevic, 2014: 367).

Sürekli iyileştirme felsefesinin yaratacağı değer ve getireceği katkının potansiyeli oldukça büyüktür. Bu katkı ya da değerlerden kasıt; artan çalışma ve çalışan performansdır. Sürekli iyileştirme sayesinde kısalan tedarik ve kurulum süreleri, azalan hatalar ve atıkların yanı sıra, çalışanların iş ve yaşam kalitelerinde meydana gelecek artış beraberinde gelecek iş performansındaki iyileşme ve iyileşme çalışmalarına daha yoğun iştirak edecek olan çalışanlar, ortaya çıkacak olan katkı ya da değerlerden bazılarıdır (Dhongade, vd., 2013: 58).

Ar-Ge ve Tasarım aşamasından sonra gelen üretim aşamasında Kaizen Maliyetleme kullanımı sürekli iyileşmeyi de beraberinde getirebilir. Üretim aşamasında Kaizen Maliyetleme uygulama süreci şöyle formüle edilmektedir (Karcıoğlu, 2000: 205);

1. 1 Kg yaş çayın son fiili maliyet = $\frac{\text{son dönemdeki toplam fiili maliyet}}{\text{son dönemde üretilen kuru çay (kg)}}$
2. Cari dönemdeki toplam tahmini maliyet
= 1 Kg yaş çayın son fiili maliyeti x cari dönemdeki tahmini üretim miktarı
3. Cari dönem toplam Maliyet Hedefi
= birim hedef maliyet x cari dönemdeki tahmini üretim miktarı
4. Cari dönem toplam kaizen maliyet hedefi
= cari dönem toplam tahmini maliyet - cari dönem toplam hedef maliyet
5. Tahsis Oranı = $\frac{\text{bir bölümün doğrudan kontrol ettiği maliyetler}}{\text{bölümler tarafından doğrudan kontrol edilen maliyetler}}$

6. Bir bölümün toplam kaizen maliyet hedefi

= Cari dönem toplam kaizen maliyet hedefi x Tahsis oranı

Yukarıda verilen formülleri bir örnekle⁴ açıklamak gerekirse; çay üretimi yapan ABC Çay San. ve Tic. A.Ş., ürün çeşitleri arasında bulunan bergamotlu yeşil bardak poşet çay (BYBPC) ve aromalandırma işlemini yapan laboratuvar biriminin Kaizen Maliyetlemesine ilişkin bilgiler şöyledir;

2015 yılı bergamotlu yeşil bardak poşet çay üretim maliyeti : 1.325.450TL

2015 yılı bergamotlu yeşil bardak poşet çay üretimi : 40.165kg

2016 yılı toplam tahmini üretim miktarı : 42.000kg

2016 yılı birim hedef maliyet : 29TL

Laboratuvar tarafından kontrol edilen maliyet : 217.000TL

Tüm bölümler tarafından kontrol edilen maliyet : 6.545.622TL

Bu bilgiler ışığında Kaizen Maliyetleme işlemleri şu şekilde yapılmalıdır;

1kg BYBPC maliyeti = 1.325.450TL / 40.165kg = 33TL

Cari dön. topl. tahmini maliyet = 33TL x 42.000kg = 1.386.000TL

Cari dön. topl. Hedef Maliyet = 29TL x 42.000kg = 1.218.000TL

Cari dön. topl. Kaizen Mlyt. Hed. = 1.386.000TL - 1.218.000TL = 168.000TL

Laboratuvar tahsis oranı = 217.000TL / 6.545.622TL = 0,033TL

Laboratuvar toplam kaizen hedefi = 168.000TL x 0,033TL = 5.544TL

ABC işletmesi 2016 yılında bergamotlu yeşil bardak poşet çayın birim hedef maliyetini 29TL olarak belirlemiştir. Bunun için tüm bölümlerde hedeflenen toplam maliyet azaltım hedefi 168.000TL olarak hesaplanmaktadır. Bu rakam tüm işletmede sağlanacak maliyet azaltım tutarıdır. Hedeflere ulaşılabilmesi için laboratuvar birimine düşen kaizen hedefi ise, 0,033'lük tahsis oranı dikkate alındığında 5.544TL olarak bulunmuştur.

Yöntemlerin Birlikte Uygulanabilirliği

Hedef Maliyetleme, Değer Mühendisliği ve Kaizen Maliyetleme yöntemlerinin birlikte uygulanabilmesi için sürecin Hedef Maliyetleme ile başlatılması gerekmektedir. Yukarıda açıklandığı üzere Hedef Maliyetleme Ar-Ge ve Tasarım aşamasında kullanılmaktadır (bkz. Tablo1). Bu aşamada yapılacak bir saha çalışması ile müşterilerin ödemeye gönüllü oldukları fiyat belirlenir. Yapılması gereken, hedeflenen maliyetle ulaşmanın yollarını araştırmaktır. Bu aşama şöyle bir örnekle somutlaştırılabilir

4 Bu örnek, Reşat Karcıoğlu'nun Stratejik Maliyet Yönetimi isimli kitabının 205. sayfasındaki örneğinin yeniden kurgulanması ile üretilmiştir.

(Terzi, 2017: 22); ABC Çay San. ve Tic. A.Ş., organik yeşil çay için bir pazar payının varlığını fark etmiş olsun. Yapılan pazar araştırmaları sonunda yeni mamulün paket ve tat özellikleri dikkate alındığında bir kilo gramlık organik yeşil çayın satış fiyatının 42,00tl olacağı tahmin edilmiştir. Satış – Pazarlama departmanı 2016 yılında satış miktarının 1.800 kg. olacağını tahmin etmektedir. İşletme bu yatırımdan %20'lik kâr hedeflemektedir. Bu bilgilerden sonra hedef maliyet şöyle hesaplanacaktır;

$$\text{Tahmini Satış Geliri} = 42\text{TL} \times 1.800 \text{ kg} = 75.600\text{TL}$$

$$\text{Hedeflenen Toplam Kâr} = 75.600\text{TL} \times 0,20 = 15.120\text{TL}$$

$$\text{Hedeflenen Top. Maliyet} = 75.600\text{TL} - 15.120\text{TL} = 60.480\text{TL}$$

$$\text{Hedeflenen Birim Maliyet} = 60.480\text{TL} / 1800 \text{ kg} = 33,60 \text{ TL/kg}$$

Hesaplanan hedef maliyet (33,60TL) tüm departmanlar arasında bölüştürülmeli ve her bir bölüm maliyetlerini belirlenen hedefler içerisinde tutmaya çalışmalıdır. Aksi bir durumda hedef maliyetler yakalanamayacak, dolayısıyla işletme karının bir bölümünden kaybetmiş olacaktır.

Değer Mühendisliği yöntemi, müşteri talepleri dikkate alındığında, ürün özelliklerine bu talepler doğrultusunda katkıda bulunmayan gereksiz maliyetleri belirleme amacı gütmektedir (Can, 2004: 116). Yöntem, Hedef Maliyetleme yöntemi ile belirlenen maliyete (33,60TL) ulaşılabilmesi adına ürünün her bir parçasını potansiyel maliyet azaltımı noktası olarak ele alır. Yöntem, tam da bu noktada özellikle beyin fırtınası tekniğini yaygın olarak kullanır (Menderes ve Aydemir, 1999: 389). Yöntemin uygulanma zamanı projenin tasarım geliştirme döngüsünün herhangi bir aşamasıdır (Uddin, 2013: 79). Bu aşamada sorunun doğru tespiti önemli bir faktördür. Sorunun tespiti ile Değer Mühendisliği İş Planı uygulamaya konularak hedeflenen maliyet azaltımına ulaşılmaya çalışılır. Yöntem, Hedef Maliyetleme yöntemi ile belirlenen maliyet hedeflerine ulaşılabilmesi adına, iş planı yardımıyla, çok önemli bir katkı sağlamaktadır. Ayrıca değer endeksi yardımıyla müşterinin arzu ettiği fonksiyonlara yüklenmesi gereken maliyet bilgisine de işletmelerin ulaşması sağlanabilir (bkz. Sayfa 225'deki örnek).

Kaizen Maliyetleme sürekli iyileştirmelerle israfın elemine edilmesini ve maliyetlerin düşürülmesini amaç edinmiştir. Bu sebeple Hedef Maliyetleme ile karşılaştırıldığında daha dinamik bir yapıya sahiptir. Ayrıca hedef maliyetlemenin aksine, faaliyetlerden yola çıkarak maliyet belirleme ve düşürme amacını gerçekleştirmek ister (Alkan, 2001: 183).

Yöntemler arasında amaç benzerliğinin yanı sıra önemli farklılıklar da mevcuttur. Hedef Maliyetleme ve Değer Mühendisliği yöntemleri, ürünün araştırma – geliştirme ve tasarım döneminde yöneticilere yardımcı olurlarken, Kaizen Maliyetleme üretim aşamasında maliyet azaltımına katkı sağlar. Yöntemler bu farklılık sayesinde birbirlerini tamamlar niteliktedir. Farklı evrelerde uygulanmaları dışında öne çıkan farklılıklarından bir diğeri de maliyet hedeflerinin belirlenmesinde izledikleri yoldur.

Hedef Maliyetleme yöntemi müşteri taleplerinden yola çıkar. Müşterinin talep ettiği ürünü, satış fiyatından arzu edilen kârın çıkarılması yoluyla bulunan hedef maliyetle üretmeyi amaçlar. Kaizen Maliyetleme yöntemi ise, yöneticiler tarafından belirlenen amaçların kârlılığına dayanır. Değer Mühendisliği yöntemi de Hedef Maliyetleme yöntemi ile hedeflenen maliyetlere ulaşılabilmesi adına ürünün tüm parçalarında maliyet azaltımını hedefler. Bu sayede yöneticilerin hedeflemiş olduğu kâr marjına ulaşılmasını amaçlar. Bu anlamda Hedef Maliyetleme ve Kaizen Maliyetleme yöntemleri arasında bir köprü kurar.

Belirlenen maliyet hedeflerine ulaşabilmek için firmalar her üç yöntemi de birlikte uygulamak zorundadırlar. Hedef Maliyetleme ve Değer Mühendisliği üretim aşamasında yer almadıkları için tek başlarına kullanıldıklarında istenen verim elde edilemeyecektir. Bu noktada uygulanması gereken yöntem Kaizen Maliyetleme yöntemidir. Ar-Ge ve Tasarım aşamalarında Hedef Maliyetleme ve Değer Mühendisliğinden yararlanan firmalar, üretim aşamasındaki olumsuzlukları da Kaizen Maliyetleme yöntemi ile düzeltme yoluna giderek, arzu ettikleri maliyet azaltımı hedefine ulaşabileceklerdir. Görüldüğü üzere bu üç yöntem birbirlerinin alternatifleri değil, tamamlayıcıları niteliğindedirler (Altaş, 2015: 55).

Tablo 1

Toplam Yaşam Dönemi Maliyetleme Yaklaşımı

Araştırma ve Geliştirme Tasarım Evresi	Üretim Evresi	Satış ve Satış Sonrası Hizmetler
Hedef Maliyetleme ve Değer Mühendisliği ⁵	Kaizen Maliyetleme	
Toplam Yaşam Evresinde Maliyetleme		

Kaynak: Karcioğlu, 2000: 208.

Tablo 1, Hedef Maliyetleme, Değer Mühendisliği ve Kaizen Maliyetleme yöntemlerinin üretim sürecinin hangi evresine kullanılacağını ve birbirlerini nasıl tamamladıklarını göstermektedir.

⁵ Değer Mühendisliği yazar tarafından eklenmiştir.

Üç Yöntemin Çay İşletmelerinde Birlikte Uygulanabilirliğinin Araştırılması

Bu kısım, hedef maliyetleme, değer mühendisliği ve Kaizen Maliyetleme yöntemlerinin çay işletmelerinde birlikte uygulanabilirliğinin ölçülmesini amaçlayan ve çay işletmelerinde gerçekleştirilen uygulama sonuçlarını kapsamaktadır.

Çalışmanın Amacı

Çalışma, araştırmaya katılanların dünyada sudan sonra en çok tüketilen içecek olan çayın (Duman, 2008: I; Stanway, 2014: 8) üretim maliyetlerinin Hedef Maliyetleme, Değer Mühendisliği ve Kaizen Maliyetleme yöntemlerinin birlikte kullanılması yoluyla düşürülüp düşürülemeyeceğine dair katılımcı görüşlerini tespit etmeyi amaçlamaktadır.

1973 ile 2015 yılları arasında yapılan çalışmaların Biyokimya, Ziraat ve Kimya alanlarında yoğunlaşmış olduğu tespit edilmiştir.⁶ Çayın nispeten daha iyi gelir getirdiği 90'lı yıllarda İktisat ve İşletme alanında az da olsa yapılan önemli çalışmalar görülmektedir. Bu dönemde çay işletmelerinde maliyetleri incelemeye çalışan yalnızca bir araştırma tespit edilebilmiştir. Cemal ÖZTÜRK tarafından yazılan “Çaykur ve İşletmelerinde Maliyet Azaltımı” isimli yüksek lisans tezi Çaykur'a ait fabrikaları inceleme konusu yapmıştır. Özel sektör çay işletmelerine yönelik bir maliyet çalışması yapan araştırma tespit edilememiştir. Çalışma, bu anlamda literatürde var olduğu gözlemlenen boşluğu da doldurmayı amaçlamaktadır.

Çalışmanın Kapsamı

Araştırma, Türkiye'de çay üretimi yapan 118 özel sektör işletmesini kapsamaktadır. Kamu sektörünün bu araştırmanın dışında tutulmasının nedeni, Çaykur dışında hiçbir kurumun olmamasıdır. Çaykur'a ait 47 çay fabrikasının tamamında aynı maliyet yöntemleri ve aynı üretim sistemleri kullanıldığı düşünüldüğünden 47 fabrikadan alınacak cevapların birebir aynı olacağı kabul edilmiştir.

Basit tesadüfi örneklem yöntemine göre ana kütleyle ilişkin standart sapmanın bilinmediği durumlarda, ana kütle sonlu boyutlu ise örneklem %95 güven sınırlarında ve %5 hata payı ile şöyle bulunacaktır (Erkorkmaz ve Günay, 2002: 37; Göktolga, 2013: 126);

$$N = \frac{0,25 \times 118 \times (1,96)^2}{(0,05)^2 \times (118 - 1) + ((0,25) \times (1,96)^2)} = 90,48$$

Yukarıda yapılan işlemin sonucunda bulunan değere göre bu çalışmanın örneklem büyüklüğü yaklaşık olarak 90 firmayı kapsamaktadır.

6 Detaylı bir literatür taraması için Ahmet Terzi'nin “Hedef Maliyetleme, Değer Mühendisliği ve Kaizen Maliyetleme Yöntemlerinin Çay İşletmelerinde Birlikte Uygulanabilirliğinin Araştırılması” isimli doktora tezine bakılabilir.

Veri Toplama Yöntemi ve Kullanılan Analiz Teknikleri

Çalışmanın amacını gerçekleştirmeye yönelik veri toplama aracı birincil kaynaklardan oluşturulan anket formu ile sağlanmıştır. Ankette demografik soruları kapsayan kısım çoktan seçmeli soruları içerirken, yöntemlerin birlikte uygulanabilirliğini ölçen sorular için 5'li Likert Ölçeği kullanılmıştır.

Anketin uygulanmasında 92 özel sektör çay fabrikasına gidilerek yüz yüze görüşme tekniği kullanılmıştır. Anketteki ifadelerde teknik kavramların yoğunluğu göz önünde bulundurularak herhangi bir anketör firmadan yardım alınmamış, tüm görüşmeler yazar tarafından yapılmıştır. Yapılan görüşmeler neticesinde ortaya çıkan sonuçların analizi ile çay işletmelerinde maliyetlerin düşürülebilmesinde üç yöntemin birlikte uygulanabilirliği tespit edilmeye çalışılacaktır. Burada kastedilen, araştırma anketine cevap verenlerin görüşlerinin tespit edilmesi ve onların kabulleri ya da fikirlerine göre sonuca varılmasıdır.

Elde edilen veriler SPSS 22.0 (Statistical Package for Social Sciences) paket programı ile Güvenilirlik, Frekans Analizi, Ki- Kare testi, Korelasyon Analizi ve Kruskal Wallis Tek Yönlü Varyans Analizi testlerine tabi tutularak değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Çalışmanın Hipotezleri

Çalışmada, üç yöntemin çay işletmelerinde birlikte uygulanabilirliğine dair katılımcı görüşlerinin eğitim durumuna göre farklılık göstereceği varsayılmıştır. Hipotez 1 bu varsayımı test etmeyi amaçlamaktadır. Hipotez 2 ise, katılımcıların üç yöntemin birlikte uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri ile söz konusu yöntemlerin beraberce uygulanması sonucundaki beklentileri arasında bir ilişkinin olduğu varsayımını test etmektedir. Bu varsayımlardan hareketle oluşturulan hipotezler şöyledir.

H1: Katılımcıların eğitim durumları ile üç yöntemin çay işletmelerinde birlikte uygulanmasının daha düşük maliyetli ve daha kaliteli ürünlerin üretilmesini sağlayacağı yönündeki beklenti arasında bir ilişki vardır

H2: Üç yöntemin çay işletmelerinde birlikte uygulanabilirliğinin mümkün olduğuna dair katılımcı görüşleri ile yöntemlerin birlikte uygulanmasıyla düşük maliyetli ürünler üretilerek kârlılık artışı sağlanabileceği yönündeki beklenti arasında bir ilişki vardır.

Çalışmanın Güvenilirlik Analizi

Güvenilirlik analizi, anketteki soruların kendi aralarında bir tutarlılığı olup olmadığını göstermek için yapılmaktadır. Analiz sonucunda elde edilen değer herhangi bir ölçme aracının, ölçümlerin tekrarlanması durumunda aynı sonucu verme derecesini göstermektedir (Alpar, 2011: 808).

Öğr. Gör. Dr. Ahmet TERZİ

Çalışmanın güvenilirlik değeri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Çalışmanın Güvenilirliği

Reliability Statistics	
Cronbach’s Alpha	N of Items
,845	61

Çalışmanın analiz sonucunda güvenilirlik değeri 0,845 olarak bulunmuştur. Tablodan da anlaşılacağı üzere çalışma yüksek derecede güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir.

Verilerin Analizi

Demografik Bulgular

Uygulamaya katılan 92 katılımcının unvanları dikkate alındığında, en fazla katılımın %29,3 ile işletme müdürü unvanına sahip kişiler olduğu görülmektedir. Anketi en az cevaplayanlar ise %21,7 ile üretim sorumlularıdır.

Tablo 3

Katılımcıların Unvanları

	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde
İşletme Sahibi	23	25,0	25,0
İşletme Müdürü	27	29,3	54,3
Üretim Sorumlusu	20	21,7	76,1
Muhasebe-Finansman Sorumlusu	22	23,9	100,0
Toplam	92	100,0	

Sonuçlara göre, araştırmaya katılanların unvanları dikkate alındığında, sonuçların birbirine oldukça yakın olduğu görülecektir. Bu durumda, üç yöntemin uygulanmasıyla ilgili departmanların ve ilgililerin görüşlerinin güvenilir bir şekilde yansıtıldığı sonucuna ulaşılabılır.

Katılımcıların unvanlarına göre eğitim durumları, çay işletmelerindeki gerek yönetim gerekse kurumsallaşma anlayışı hakkında önemli doneler sunmaktadır. Tablo 4’e bakıldığında işletme sahiplerinin %73,9’unun ilköğretim mezunu oldukları,

önlisans ve üzeri eğitime sahip işletme sahiplerinin oranının ise yalnızca %8,7'de kaldığı görülmektedir.

Tablo 4

Katılımcıların Unvanlarına Göre Eğitim Durumları

	UNVAN				
	İşletme Sahibi	İşletme Müdürü	Üretim Sorumlusu	Muh.- Fin. Sorumlusu	Eğitim Toplam
İlköğretim					
Sayı	17	6	3	2	28
Eğitim %	60,7	21,4	10,7	7,1	100,0
Unvan %	73,9	22,2	15,0	9,1	30,4
Lise					
Sayı	4	5	3	4	16
Eğitim %	25,0	31,3	18,8	25,0	100,0
Unvan %	17,4	18,5	15,0	18,2	17,4
Ön lisans					
Sayı	0	5	5	4	14
Eğitim %	0,0	35,7	35,7	28,6	100,0
Unvan %	0,0	18,5	25,0	18,2	15,2
Lisans					
Sayı	2	8	7	12	29
Eğitim %	6,9	27,6	24,1	41,4	100,0
Unvan %	8,7	29,6	35,0	54,5	31,5
Lis.üstü					
Sayı	0	3	2	0	5
Eğitim %	0,0	60,0	40,0	0,0	100,0
Unvan %	0,0	11,1	10,0	0,0	5,4
Unvan Toplam					
Sayı	23	27	20	22	92
Eğitim %	25,0	29,3	21,7	23,9	100,0
Unvan %	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tablodaki sonuçlardan hareketle, çay işletmelerinde eğitilmiş yönetici eksikliğinin olduğunu ve buna bağlı olarak profesyonelleşmenin ve kurumsallaşmanın zayıf

olduğunu veya olmadığını söylemek abartılı bir yorum olmayacaktır. Yöntemlerin uygulanabilmesi için gereken üst yönetim desteğinin sağlanmasının oldukça zor olacağı söylenebilir. Yapılan görüşmelerde, bilimsel tekniklerden ziyade tecrübeyi önemsediklerini belirten işletme sahiplerinin varlığı, yöntemlerin uygulanabilirliğini zora sokmaktadır.

İşletmelerin İşleyişine İlişkin Bulgular

Çay işletmelerinde, piyasaya sunulacak yeni ürünün özelliklerinin belirlenmesi aşamasında en belirleyici faktörün ne olduğu sorusuna, katılımcıların %52,2'si “müşteri beklentileri” cevabını vermiştir. Katılımcılara göre en başat faktörün ne olduğu Tablo 5'te gösterilmektedir. Bu soruya verilen cevaplardan yola çıkarak yöntemlerin işletmelerde uygulanabilirliği üzerinde durulacaktır.

Tablo 5

Ürün Özelliklerinin Belirlenmesindeki En Önemli Faktör

	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde
Müşteri beklentileri	48	52,2	52,2
Düşük maliyet	24	26,1	78,3
Piyasa rekabet düzeyi	4	4,3	82,6
Piyasadaki benzer ürünler	16	17,4	100,0
Yüksek kalite gerektirmemesi	-	-	-
Toplam	92	100,0	

Tabloya göre, bir ürünün özelliklerinin belirlenmesinde en belirleyici faktör olarak müşteri beklentilerini gören katılımcıların oranı %52,2 olarak gerçekleşmiştir. Piyasadaki rekabetin en belirleyici faktör olduğunu belirten katılımcıların oranının ise %4,3 seviyesinde kaldığı görülmektedir. Sonuçlardan hareketle, müşteri odaklı ürün imalatını amaçlayan hedef maliyetleme yaklaşımının ve onun ana bileşeni olan değer mühendisliğinin çay işletmelerinde uygulanabilmesi, katılımcıların bakış açısına göre oldukça mümkün görünmektedir. Müşteri beklentilerinin, ürün özelliklerini ve fiyatı belirlediği anlayışından hareket eden hedef maliyetlemenin, çay işletmelerinde uygulanması ile işletmelerin önemli kazanımlar sağlayacağını ve piyasaya sunulan ürünün talep edilene daha yakın özelliklere sahip olacağını söylemek, tablodaki sonuçlarla çelişmeyecektir.

Maliyetleme Yöntemlerine İlişkin Bulgular

Çalışmada uygulanabilirliği test edilen üç yöntemden biri olan hedef maliyetleme yöntemi ile ilgili katılımcıların bilgi ve düşünceleri Tablo 6’da gösterilmektedir.

Tablo 6

Hedef Maliyetlemenin Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşler

	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde
Çay işletmeleri için oldukça uygun bir yöntemdir.	31	33,7	33,7
İşletmemiz tarafından benzer bir yöntem uygulanmaktadır.	7	7,6	41,3
Bir çay işletmesi için oldukça karmaşık ve uygulanması zor bir yöntemdir.	27	29,3	70,7
Çay işletmelerinde uygulanabilmesi mümkün değildir.	19	20,7	91,3
Yöntem hakkında hiçbir bilgiye sahip değilim.	8	8,7	100,0
Toplam	92	100,0	

Tablo 6’ya göre, yöntemin çay işletmelerine uygulanabilirliği konusunda olumsuz görüş ağırlık kazanmaktadır. Her ne kadar “Çay işletmeleri için oldukça uygun bir yöntemdir” ifadesi %33,7 oran ile en çok tercih edilen seçenek olmuş olsa da yöntemin uygulanabilirliğine olumsuz bakan iki ifadenin, “bir çay işletmesi için oldukça karmaşık ve uygulanması zor bir yöntemdir” ve “çay işletmelerinde uygulanabilmesi mümkün değildir”, işaretlenme oranı sırasıyla %29,3 ve %20,7’dir. Kümülatif olarak bu oran %50,0 ile uygulamaya katılanların yarısını ihtiva etmektedir. Yöntemin uygulanmasına olumlu bakan ilk iki ifadenin kümülatif toplamı ise %41,3’te kalmaktadır.

Uygulamaya katılanların yarısının hedef maliyetleme yönteminin çay işletmeleri için uygun olmadığını ifade ettikleri görülmektedir. Uygulama sırasında yapılan gözlemlerde yöntemin uygun olmadığını ifade edenlerin, mevsimsel faktörlerin neden olduğu belirsizliği temel argüman olarak sundukları tespit edilmiştir. Rekolte meydana gelen değişimler hammadde fiyatlarında da önemli oynamalara neden olmaktadır. Bu durum hammadde maliyetlerin tahmin edilebilirliğini sınırlandırmaktadır. Bir diğer argüman, personelin niteliksizliği ve yüksek işgücü maliyetleridir. Personelin yöntem hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması da önemli bir sorun olarak görülmektedir. İşletme sahiplerinin yönetim alışkanlıkları bir diğer argüman olarak sunulmuştur. Üst yönetimin desteği olmadan yöntemin uygulanabilirliğinin olmadığı açıktır. Bilimsel tekniklere mesafeli yaklaşan ve kararların alınmasında tek başına

hareket eden yöneticilerin yöntemlerin uygulanması önünde ciddi bir engel teşkil ettiğini söylemek doğru bir yaklaşım olacaktır.

Katılımcıların değer mühendisliğinin uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri Tablo 7'de gösterilmektedir.

Tablo 7

Değer Mühendisliğinin Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşler

	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde
Çay işletmeleri için oldukça uygun bir yöntemdir.	47	51,1	51,1
İşletmemiz tarafından benzer bir yöntem uygulanmaktadır.	18	19,6	70,7
Bir çay işletmesi için oldukça karmaşık ve uygulanması zor bir yöntemdir.	15	16,3	87,0
Çay işletmelerinde uygulanabilmesi mümkün değildir.	4	4,3	91,3
Yöntem hakkında hiçbir bilgiye sahip değilim.	8	8,7	100,0
Toplam	92	100,0	

Tabloya göre, değer mühendisliği yöntemini çay işletmeleri için uygun bulanların oranı %51,1'dir. Benzer bir yöntemi kendi işletmelerinde uygulayanların oranı ise %19,6 olarak görülmektedir. Hedef maliyetleme yöntemini karmaşık ve zor bulan katılımcıların oranı %29,3 olarak bulunmuşken, değer mühendisliği için bu oran %16,3'te kalmıştır. Daha dikkat çeken sonuç ise, hedef maliyetlemenin çay işletmelerinde uygulanabilmesinin mümkün olmadığını ifade edenlerin oranı %20,7 iken, değer mühendisliğinde bu oran %4,3'te kalmıştır. Katılımcıların %8,7'si değer mühendisliği ile ilgili fikrinin olmadığını ifade etmişlerdir.

Çay işletmelerinde yapılan anket uygulaması süresince, bazı işletmelerin her bir üretim dönemini ayrı ayrı ele aldıkları gözlemlenmiştir. Hedeflenen maliyete ulaşabilmek adına gerekli tüm tedbirlerin alınması ve denetiminin sağlanması çay sektöründe profesyonellerle çalışan marka işletmeler tarafından uygulanmaktadır. Bu işletmelerdeki temel uygulama hatası ise, maliyet azaltımı çalışmaları da dâhil, değer mühendisliği faaliyetlerinin dar bir ekiple yürütülmesidir. Personele duyulan güvensizlik, beyin fırtınası gibi çalışmalarda tüm departmanlardan katılımının gereksiz olduğu sonucunu doğurmuştur. Buna rağmen, değer mühendisliği çalışmaları doğrultusunda yapılan faaliyetler neticesinde isminin kullanılmasını istemeyen bir işletmede sadece elektrik kullanımından sağlanan tasarruf yıllık 155.000 lira olarak gerçekleşmiştir. Değer yaratmayan faaliyetlerin üretim sürecinden çıkarılması ve de-

ğer yaratma kapasitesi daha yüksek olan teknolojilerin kullanımı ile elde edilen bu tasarruf, diğer çay işletmeleri için de örnek olabilecektir.

Katılımcıların Kaizen Maliyetleme yönteminin uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Kaizen Maliyetlemenin Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşler

	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde
Çay işletmeleri için oldukça uygun bir yöntemdir.	29	33,5	33,5
İşletmemiz tarafından benzer bir yöntem uygulanmaktadır.	61	66,3	97,8
Bir çay işletmesi için oldukça karmaşık ve uygulanması zor bir yöntemdir.	0	0	0
Çay işletmelerinde uygulanabilmesi mümkün değildir.	0	0	0
Yöntem hakkında hiçbir bilgiye sahip değilim.	2	2,2	100,0
Toplam	92	100,0	100,0

Tabloya göre Kaizen, çay işletmeleri için uygun bir yöntem olduğunu ifade edenlerin oranı %33,5’tir. İşletmelerinde benzer bir yöntemin uygulandığını belirten katılımcıların oranının %66,3 olduğu görülmektedir.

Tabloda iki olumlu iki de olumsuz kabul edilebilecek ifade kullanılmıştır. Katılımcılardan hiçbiri olumsuz anlam taşıyan ifadeleri görüş olarak belirtmemiştir. Uygulama süresince, sürekli iyileşmeyi amaçlayan çalışmaların, sistemli olmasa da işletmelerde yapıldığı gözlenmiştir. Örneğin, paletlerden kuru çay akışı sırasında yerlere saçılan çayların üretime kazandırılması için bazı işletmelerde yerlere bez serildiği, bazı işletmelerde ise palet kenarlarının faklı cisimler yardımıyla kapatılarak israfın önlendiği ve bu sayede maliyetlerin düşürüldüğü gözlemlenmiştir.

Üç yöntemin çay işletmelerinde birlikte uygulanabilirliğine dair katılımcı görüşleri Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9

Üç Yöntemin Birlikte Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşler

	Frekans	Yüzde
Maliyet azaltım hedeflerine ulaşılabilmesi için üç yöntemin birlikte uygulanması gereklidir.	49	53,2
Maliyet azaltım hedeflerine ulaşılabilmesi için yöntemlerden yalnızca bir ya da ikisinin uygulanması yeterli olacaktır.	37	40,2
Yöntemlerden hiçbirinin uygulanmasına gerek yoktur.	1	1,1
Üç yöntemin çay işletmelerinde birlikte uygulanması mümkün değildir.	2	2,2
Hiçbir fikrim yok	3	3,3
Toplam	92	100,0

Tablo 9.'a göre, uygulamaya katılanlardan %53,3'ü üç yöntemin birlikte uygulanması gerekliliğini belirtmişlerdir. Tablodaki sonuçlar dikkate alındığında ankete katılanların, yöntemlerin birbirlerini tamamlayıcı nitelikte olduklarına ve bu nedenle maliyet azaltım hedeflerine ulaşılabilmesi için birlikte uygulanmalarının doğru olacağına inandıkları söylenebilir.

“Maliyet azaltım hedeflerine ulaşılabilmesi için yöntemlerden yalnızca bir ya da ikisinin uygulanması yeterli olacaktır” ifadesini işaretleyenlerin oranı %40,2'dir. Bu seçeneği işaretleyenlerin temel itirazları “hedef maliyetleme” yöntemine olmuştur. Söz konusu yönetime yöneltilen itirazlar, nedenleriyle birlikte Tablo 6'nın açıklamasında verilmiştir.

Olumsuzluk ifade eden “yöntemlerin hiçbirinin uygulanmasına gerek yoktur” ve üç yöntemin çay işletmelerinde birlikte uygulanması mümkün değildir” seçeneklerini işaretleyen katılımcıların oranı yalnızca %3,3'e denk gelmektedir. Fikir belirtmeyen katılımcıların oranı da %3,3 olarak gerçekleşmiştir.

Tablo 10

Yöntemlere İlişkin Katılımcı Alguları ve Beklentilerin Ölçülmesi

İFADELER	Ort x
İşletme yoğun rekabetin yaşandığı bir sektörde faaliyet göstermektedir. Bu nedenle düşük maliyetle kaliteli ürün üretmek zorunluluktur.	4,49
Çay üretiminde maliyet azaltımı çalışmalarının yapılabileceği en uygun evre, tasarım ve üretim aşamasıdır.	3,79
Hedef maliyetlemenin çay işletmesinde uygulanması maliyetleri azaltıcı bir etki yaratacaktır.	3,41
Değer mühendisliği yöntemi ile işletmeler ürüne değer katmayan faaliyetleri üretim sürecinden çıkararak maliyetleri azaltabilir.	3,93
Hedef maliyetleme, değer mühendisliği ve kaizen maliyetleme ile işletmeler rekabet edebilecekleri düşük maliyetli ürünler üreterek karlarını arttırabilirler.	3,87
Değer mühendisliğinin çay işletmelerinde uygulanması hem maliyet azaltımını hem de maliyetlerin fonksiyonlara doğru şekilde dağılımını sağlar.	3,87
Çay sektöründe üç yöntemin başarılı bir şekilde uygulanması çeşitli nedenlerden dolayı mümkün değildir.	2,52
Kaizen maliyetlemenin çay işletmesinde uygulanması maliyetleri azaltıcı bir etki yaratacaktır.	4,24
Üç yöntemin çay işletmelerinde birlikte uygulanması, daha düşük maliyetli ve daha kaliteli ürünlerin üretilmesini sağlayacaktır.	3,77

Tablo 10.'a göre, katılımcıların en fazla kabul ettikleri ifade 4,49'luk ortalamayla "İşletme yoğun rekabetin yaşandığı bir sektörde faaliyet göstermektedir. Bu nedenle düşük maliyetle kaliteli ürün üretmek zorunluluktur" ifadesidir. Ortalamanın yüksek olması çay işletmelerinde üç yöntemin uygulanmasının ne denli önemli olduğunu göstermektedir. Tabloda en yüksek ikinci ifade, "Kaizen Maliyetlemenin çay işletmesinde uygulanması maliyetleri azaltıcı bir etki yaratacaktır" ifadesidir. Bu ifadenin ortalaması 4,24 olarak görülmektedir. Kaizen Maliyetlemenin uygulanabilirliğine ilişkin katılımcıların görüşlerini belirtilen Tablo 8 dikkate alındığında, tutarlılık olduğu görülecektir. Fikir beyan eden katılımcıların %100'ü çay işletmeleri için Kaizen Maliyetlemenin uygun bir yöntem olduğunu belirtmişlerdir. Tablodaki en düşük ortalamaya sahip ifade 2,52 ile "Çay sektöründe üç yöntemin başarılı bir şekilde uygulan-

ması çeşitli nedenlerden dolayı mümkün değildir” ifadesi olmuştur. Bu ifade olumsuz bir yapıdadır. Katılımcılar, üç yöntemin birlikte uygulanabilirliğinin mümkün olmadığı fikrini reddetmişlerdir. Yani, katılımcılar üç yöntemin birlikte uygulanabileceğini ifade etmişlerdir.

Hipotezlere İlişkin Bulgular

H1 Hipotezinin Test Edilmesi

Tablo 11’de katılımcıların eğitim durumları ile üç yöntem hakkındaki düşünceleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmektedir. Tabloda ayrıca, H1: “Katılımcıların eğitim durumları ile üç yöntemin çay işletmelerinde birlikte uygulanmasının daha düşük maliyetli ve daha kaliteli ürünlerin üretilmesini sağlayacağı yönündeki beklenti arasında bir ilişki vardır” hipotezi test edilmektedir. Hipotez, verilen ifadeye katılım düzeyinin, katılımcıların eğitim durumuna göre şekilleneceği öngörüsüne dayanmaktadır. Başka bir deyişle, eğitim düzeyi ile ifadeye katılım düzeyi arasında bir ilişki olup olmadığı araştırılmaktadır.

Tablo 11

Eğitim Düzeyi ile Üç Yöntemin Birlikte Uygulanabilirliğine İlişkin İfadeye Verilen Cevaplar Arasındaki İlişki

	Üç Yöntemin Çay İşletmelerinde Birlikte Uygulanması Daha düşük Maliyetli ve Daha Kaliteli Ürünlerin Üretilmesini Sağlayacaktır	
	Katılımcı Sayısı	Ortalama Sıralama Puanı
İlköğretim	28	29,75
Lise	16	40,00
Ön lisans	14	48,93
Lisans	29	61,67
Lisansüstü	5	66,30
Toplam	92	

Tablo 11’in hazırlanmasında bir faktör çatısı altında, iki veya daha fazla bağımsız grubun ortalamalarını kıyaslayabilmek için kullanılan Tek yönlü varyans (Oneway Anova) analizini uygulayabilecek koşullar sağlanamamıştır (Kalaycı, 2010: 106). Veri dağılımının homojen olmaması nedeniyle parametrik bir test olan Oneway Anova yerine, nonparametrik bir test olan Kruskal Wallis tek yönlü varyan analizi tercih edilmiştir (Turanlı ve Güriş, 2012: 575; Baştürk, 2011: 134).

Tablo 12

Kruskall Wallis Test İstatistiği

	Üç Yöntemin Çay İşletmelerinde Birlikte Uygulanması Daha düşük Maliyetli ve Daha Kaliteli Ürünlerin Üretilmesini Sağlayacaktır.
Chi-Square	26,358
Df	4
Asymp. Sig	,000

Kruskall Wallis test istatistiği 26,358 olarak bulunmuştur. P değerinin 0,05'ten küçük ($P < 0,05$) olduğu durumlarda anlamlılık kabul edilir. Yapılan testin sonucunda p değeri 0,000 olarak bulunmuştur ve bu sonuca göre *H1* hipotezi kabul edilmiştir. Tabloda verilen ortalama sıralama puanları dikkate alındığında, katılımcıların eğitim seviyeleri yükseldikçe, üç yöntemin uygulanması ile daha düşük maliyetli ve kaliteli ürünlerin üretilmesine olan inanç artmaktadır. Eğitim seviyesi düştükçe bu konudaki karamsarlığında arttığı görülmektedir.

Anket uygulaması süresince, hipotezi destekleyen bilgilerde gözlemlenmiştir. Eğitim düzeyi yükseldikçe yeniliklere ve bilimsel yöntemlere olan ilgi de artmaktadır. Eğitim düzeyi ilköğretim seviyesine doğru düştükçe gerek bilimsel yöntemlere karşı gerekse yeniliklere karşı katılımcıların direncinde artış gözlemlenmiştir. Bu grupta bilimsel yöntemlerin yerini daha önemli gördükleri tecrübe almaktadır. İşletme sahibi katılımcıların %73,9'unun ilköğretim mezunu olması, yöntemlerin işletmelerde uygulanmasını ve olumlu sonuçlar alınmasını güçleştirebilir.

Katılımcıların algılarına göre çay işletmelerinde üç yöntemin aynı anda uygulanması gereğini ve uygulanabilirliğini kanıtlaması açısından hipotezin kabul edilmiş olması önemlidir. Yöntemlerin doğru ve sonuç alıcı bir şekilde uygulanabilmesi için yönetimler profesyonelleşmesinin bir zorunluluk olarak ortaya çıktığı söylenebilir.

H2 Hipotezinin Test Edilmesi

Tablo 13'te, üç yöntemin birlikte uygulanabilirliğine ilişkin verilen cevaplar ile üç yöntemin uygulanmasıyla elde edilmesi düşünülen olumlu sonuçların katılımcılar tarafından ne düzeyde kabul gördüğünün karşılaştırılmasına dair sonuçlar gösterilmektedir. Beklenen sonuç, üç yöntemin birlikte uygulanabilirliğine olumlu bakan katılımcıların, belirtilen ifadeye de katılacakları yönündedir.

Tablo aynı zamanda H2: "Üç yöntemin çay işletmelerinde birlikte uygulanabilirliğinin mümkün olduğuna dair katılımcıların görüşleri ile yöntemlerin birlikte uygulanmasıyla düşük maliyetli ürünler üretilerek kârlılık artışı sağlanabileceği yönündeki beklenti arasında bir ilişki vardır" hipotezini test etmektedir.

Hipotez 2, ankete katılanların üç yöntemin birlikte uygulanabilirliği ile ilgili görüşlerinin olumlu olması durumunda, üç yöntemin uygulanması sonucunda maliyetlerin düşeceğini ve dolayısıyla satış fiyatının aynı kalması koşuluyla kâr marjının artacağını ifade eden görüşe de yüksek düzeyde onaylayacakları; yöntemlerin birlikte uygulanabilir olmadığını beyan eden katılımcıların ise yöntemlerin uygulanmasından kaynaklanacak bir maliyet azaltımı görüşünü reddedecekleri kabulünü test etmektedir.

Tablo 13

Katılımcıların Üç Yöntemin Çay İşletmelerinde Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri ile Yöntemlerin Uygulanmasıyla Maliyetlerin Düşürüleceği Beklentileri Arasındaki İlişki

			Üç yöntemin birlikte uygulanması ile işletmeler düşük maliyetli ürünler üreterek kârlarını arttırmaktadırlar.					
			Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	TOPLAM
Üç Yöntemin Birlikte Uygulanabilirliği Hakkındaki Görüşler	Maliyet azaltım hedeflerine ulaşılabilirliği için üç yöntemin birlikte uygulanması gereklidir.	Sayı UHG %'si DMYK %'si Topl İç. %'si	0 0,0 0,0 0,0	1 2,0 11,1 1,1	1 2,0 11,1 1,1	22 44,9 59,5 23,9	25 51,0 92,6 27,2	49 100,0 53,3 53,3
	Maliyet azaltım hedeflerine ulaşılabilirliği için yöntemlerden yalnızca bir ya da ikisinin uygulanması yeterli olacaktır.	Sayı UHG %'si DMYK %'si Topl İç. %'si	1 2,7 100,0 1,1	7 18,9 77,8 7,6	14 37,8 77,8 15,2	13 35,1 35,1 14,1	2 5,4 7,4 2,2	37 100,0 40,2 40,2
	Yöntemlerden hiçbirinin uygulanmasına gerek yoktur.	Sayı UHG %'si DMYK %'si Topl İç. %'si	0 0,0 0,0 0,0	1 100,0 11,1 1,1	0 0,0 0,0 0,0	0 0,0 0,0 0,0	0 0,0 0,0 0,0	1 100,0 11,1 1,1
	Üç yöntemin çay işletmelerinde birlikte uygulanması mümkün değildir.	Sayı UHG %'si DMYK %'si Topl İç. %'si	0 0,0 0,0 0,0	0 0,0 0,0 0,0	1 100,0 11,1 1,1	1 100,0 11,1 1,1	0 0,0 0,0 0,0	2 100,0 2,2 2,2
	Hiçbir fikrim yok	Sayı UHG %'si DMYK %'si Topl İç. %'si	0 0,0 0,0 0,0	0 0,0 0,0 0,0	2 66,7 11,1 2,2	1 33,3 2,7 1,1	0 0,0 0,0 0,0	3 100,0 3,3 3,3
	Toplam	Sayı UHG %'si DMYK %'si Topl İç. %'si	1 1,1 100,0 1,1	9 9,8 100,0 9,8	18 19,6 100,0 19,6	37 40,2 100,0 40,2	27 29,3 100,0 29,3	92 100,0 100,0 100,0

Tablo, Ki-Kare testi uygulanarak elde edilmiştir. Buna göre, Ki-Kare test istatistiği 52,824 olarak hesaplanmıştır. 16 serbestlik derecesine göre p değeri, $P = 0,000$ 'dir. P değeri 0,05'ten küçük ($P < 0,05$) olduğundan, H7 kabul edilmiştir. SPSS sonuçları Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14

Hipotez 2 Ki-Kare Test İstatistiği

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	52,824a	16	,000
Likelihood Ratio	55,572	16	,000
Linear-by-Linear Association	35,838	1	,000
N of Valid Cases	92		

Tablo 13'te UHG, uygulama hakkındaki görüşleri; DMYK, düşük maliyet yüksek kâr ifade etmektedir. Tablo incelendiğinde, “maliyet azaltımı hedeflerine ulaşabilmesi için üç yöntemin birlikte uygulanması gereklidir” ifadesini tercih eden katılımcılardan %51,0'i “hedef maliyetleme, değer mühendisliği ve kaizen maliyetleme ile işletmeler rekabet edebilecekleri düşük maliyetli ürünler üreterek kârlarını arttırabilirler” ifadesine kesinlikle katıldıklarını, %44,9'u ise katıldıklarını beyan etmişlerdir. Kümülatif olarak bu oran %95,9 olarak gerçekleşmiştir.

“Maliyet azaltımı hedeflerine ulaşabilmesi için yöntemlerden yalnızca bir ya da ikisinin uygulanması yeterli olacaktır” ifadesini işaretleyen katılımcıların yalnızca %5,4'ünün ikinci ifadeye “kesinlikle katılıyorum” cevabı verdikleri görülmektedir. “katılıyorum” ifadesini işaretleyen katılımcı oranı ise %35,1 olarak gerçekleşmiştir. Kümülatif olarak bu oran %40,5 olarak bulunmuştur. Kararsızlık beyan eden katılımcıların oranı %37,8'dir. Üç yöntemin birlikte uygulanması ile işletmeler rekabet edebilecekleri düşük maliyetli ürünler üreterek kârlarını arttırabilirler ifadesine katılmadığını belirtenlerin oranı %18,9, kesinlikle katılmadığını ifade edenlerin oranı ise %2,7'dir.

Tablo, iki değişkene verilen cevaplar arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. İlk değişkene verilen cevap, ikinci değişkene verilecek cevap ile ilişkilidir. Üç yöntemin birlikte çay işletmelerinde uygulanabileceğine inanan katılımcıların neredeyse tamamı (%95,9) üç yöntemin uygulanması sonucunda rekabet gücü yüksek, daha düşük maliyetle ürünler üretmek suretiyle kârlarını arttırabileceklerini ifade etmişlerdir. Buna karşın, üç yöntemden bir ya da ikisinin çay işletmelerinde uygulanmasına gerek olmadığına ya da uygulanmasının mümkün olmadığına inanan katılımcıların yalnızca %40,5'i tarafından üç yöntemin birlikte uygulanmasından olumlu sonuç elde edilebileceğini düşünülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Dünya piyasalarının son yirmi yılda hızla küreselleşmesi ile geleneksel üretim tekniklerinde ve alışkanlıklarında önemli ölçüde değişimler meydana gelmiştir. Yerel kalan işletmeler “oyun dışı” kalma riskiyle karşı karşıya kalırken, yeniliklere adapte olabilen çevik işletmeler, rekabet güçlerini arttırarak oyunun içinde kalmayı başarmakta ve yok olan işletmelerden kaynaklanan piyasadaki arz boşluğunu doldurmaktadırlar. Piyasadaki rekabet avantajını elde edebilmenin en uygun ve olmazsa olmaz yolu maliyetleri azaltmaktır. Maliyetlerini minimum seviyeye çekebilen, bunu yaparken kaliteden asla taviz vermeyen işletmeler, elde edecekleri rekabet avantajı ile faaliyet gösterdikleri sektörde öncü, eğilim belirleyen, yenilik geliştiren ve piyasalara egemen olan bir organizasyona dönüşebilmek için gerek duyulan yetenekleri bünyelerinden çıkarabileceklerdir.

Türkiye’de üretilen çayın, diğer çay üreticisi ülkelere göre daha maliyetli olduğu gerçeği göz önünde bulundurulduğunda, maliyet azaltımı çalışmalarının işletmeler için önemi daha iyi anlaşılacaktır. Hedef Maliyetleme, Değer Mühendisliği ve Kaizen Maliyetleme yöntemlerinin çay işletmelerinde maliyet azaltımı için uygulanabilirliğini araştıran bu çalışma sonucunda ulaşılan bulgular ve geliştirilen öneriler şöyledir.

Hedef Maliyetleme, Değer Mühendisliği ve Kaizen Maliyetleme yöntemlerinin özel sektör çay işletmeleri için oldukça uygun yöntemler olduğu görülmüştür. Ancak gerek işletme sahiplerinin gerekse personelin yöntemler hakkında yeterli teknik bilgiye sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Katılımcılar tarafından yöntemlerin uygulanmasının önündeki en büyük engel olarak personelin yöntemlerin uygulanabilmesi için gereken bilgiye sahip olmaması gösterilmiştir. Yöntemler hakkında bilgi düzeyi yüksek olan katılımcıların, yöntemlerin uygulanabilirliği hakkındaki görüşlerinin olumlu olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların eğitim düzeyleri yükseldikçe bahsi geçen yöntemlerin uygulanabilirliğine olan inanç da artmaktadır. Rize Ticaret ve Sanayi Odası (R.T.S.O.) ve Rize Ticaret Borsası (R.T.B.) önderliğinde, çay işletmelerine verilebilecek ücretsiz eğitim ve danışmanlık hizmetleri ile uygulamada bilgi yetersizliğinden kaynaklanacak sorunlar ortadan kaldırılabilir.

Özel sektör çay işletmelerinde profesyonellerin istihdam edilmemesi, şirket sahiplerinin büyük bölümünün ilköğretim mezunu olması, bu yöneticilerin bilimsel tekniklere olan güvenlerinin oldukça sınırlı düzeyde kalması ve tüm kararların birkaç ortak ya da aile bireyi tarafından alınması gözlemlenen olumsuzluklar arasındadır. İşletmelerin çay piyasasında varlıklarını devam ettirebilmeleri için kurumsallaşmanın hayati derecede önemli bir konu olduğu işverenlere anlatılmalı ve bilimsel tekniklerden yararlanmaları teşvik edilmelidir. Gıda Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı tarafından hazırlanabilecek bir kanun ile işletmelerde profesyonellerin istihdamının zorunlu hale getirilmesi sorunun çözümünde önemli bir adım olacaktır.

Hedef maliyetleme yönteminin çay işletmelerinde uygulanabilirliği konusunda ankete katılanların diğer yöntemlere kıyasla tereddütleri olduğu tespit edilmiştir. Hammadde miktarının, mevsimsel faktörlerin etkisiyle yıldan yıla değişkenlik gösterdiği, bu nedenle üretim öncesinde bir hedef maliyet belirlemenin mümkün olmadığı katılımcılar tarafından olumsuz algının nedeni olarak gösterilmiştir. R.T.B. üzerinden gerçekleştirilecek Opsiyon Sözleşmeleri sayesinde rekoltede meydana gelecek değişimlerin etkileri sınırlandırılmış ve işletmeler için risk azaltılmış olacaktır.

Özel sektör çay işletmelerin büyük çoğunluğunda, yapılanın ne olduğu bilinmese de Kaizen yöntemi ve 5S Kaizen benzeri uygulamaların varlığı gözlenmiştir. İşletmelerde küçük iyileştirme çalışmalarının sistemli bir şekilde olmasa da sürekli bir şekilde yapıldığı söylenebilir. Yöneticilere ve personellere verilecek eğitimlerle, var olan çabaların sistemli bir şekilde uygulanması sağlanabilir.

Çay işletmelerinde kayıplarının büyük oranda hammadde satın alma aşamasında meydana geldiği gözlenmiştir. Bu kaybın temel nedeni olarak, yağmurlu havalarda yapılan yetersiz “su darası” kesintisi görülmektedir. Kesinti Çaykur tarafından %10 olarak yapıldığı için tüm işletmeler tarafından aynı oran kullanılmaktadır. Ancak yapılan araştırmalar yaş çay yaprağının kendi ağırlığının %30’u kadar su tutabildiğini göstermiştir. Ortaya çıkan %20’lik fazla maliyet işletmeler tarafından karşılanmaktadır. Çaykur’un kesinti oranını arttırması, bu kaybın yaşanmasını engellemenin yegâne yolu olarak görülmektedir.

Sonuç olarak; çay işletmelerinde birçok konuda paradigma değişimine gerek duyulmaktadır. İşverenlerin hem yönetici, hem muhasebeci, hem üretim sorumlusu vs. olduğu, kurumsallaşmanın istenmediği, bilimsel yöntem ve tekniklerin, “tecrübe” karşısında adeta gereksiz görüldüğü, birkaç marka işletme dışında piyasa araştırmalarının yapılmadığı, maliyet azaltımı konusunda tüm çalışmaların el yordamıyla yapıldığı işletme yapısının tümüyle değiştirilmesi gerekmektedir. Çay işletmelerinde Hedef Maliyetleme, Değer Mühendisliği ve Kaizen Maliyetleme yöntemlerinin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için öncelikle yukarıda sıralanan sorunlar, verilen öneriler dikkate alınarak çözüme kavuşturulabilir. Maliyet + Kâr Marjı = Fiyat anlayışı çay işletmelerinde son bulmalı, müşteri beklenti ve taleplerini dikkate alan ve bu beklentileri karşılayacak ürünlerin imalatında belirlenen maliyete ulaşabilmek için Hedef Maliyetleme Yöntemi uygulanmalıdır. Ürüne değer katmayan maliyetlerin belirlenebilmesi ve müşterilerin önem attığı fonksiyonların maliyetten daha fazla pay almaları müşteri tatmininin en üst noktaya çıkarılmasını sağlayacaktır. Bu noktada işletmelerin ihtiyaç duyacağı teknikleri sunan Değer Mühendisliği yöntemi uygulamalarından yararlanılmalıdır. Hiçbir sürecin mükemmel olmadığı felsefesinden hareketle, üretim aşamasında, küçük adımlarla sürekli iyileştirmeler yapılmalı ve bunun başarılabilmesi için de Kaizen uygulamaları hayata geçirilmelidir.

Kaynakça

- Alagöz, A. (2006). Stratejik Maliyet ve Kâr Planlama Aracı Olarak Hedef Maliyet Yönetimi (Target Cost Management). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15, 61 – 83.
- Alataş, E. (2015). Kaizen Maliyetlemenin Maliyet Minimizasyonuna Etkisi: Bir Isı Cam İşletmesinde Uygulama. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Alanya.
- Alkan, H. (2001). İşletme Başarısında Maliyet Yönetiminin Rolü ve Maliyet Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar. Süleyman Demirel Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi, A (2), 177 – 192.
- Alpar, Reha. (2011). Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistiksel Yöntemler. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Ansari, S., Bell, J., Sewnson, D. (2009). Strategies for Training in Target Costing. Cost Management, 23, 18 – 26.
- Baştürk, R. (2011). Bütün Yönleri İle SPSS Örnekli Nonparametrik İstatistiksel Yöntemler. 2. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Can, A. V. (2004). Hedef Maliyetleme – Kuram ve Uygulama. Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- Davila, A., Wouters, M. (2004). Designing Cost-Competitive Technology Products Through Cost Management. Accounting Horizons, 18 (1), 13 – 26.
- Dhongade, P. M., Singh, M., Shrouy, V. A. (2013). A Review: Literature Survey for The Implementation of Kaizen. International Journal of Engineering and Innovative Technology, 3 (1), 57 – 60.
- Duman, M. (2008). Çay Kitabı. İstanbul: Kitabevi.
- Erkorkmaz, Ü., Günay, O. (2002). Örneklem Yöntemleri ve Bir Uygulama. Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 11 (5), 36 – 44.
- Ersoy, D. (2012). Post – Fordizm ve Yerel Yönetimler: Türk Yerel Yönetim Sisteminde Yaşanan Değişim. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Göktolga, Z. G. (2013). İktisadi ve İdari Bilimler İçin İstatistik: İstatistiki Kavramlar, Anakütle Dağılımları, Regresyon ve Korelasyon. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Kalaycı, Ş. (2010). SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri. 5. Baskı. Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Karcioğlu, R. (2000). Stratejik Maliyet Yönetimi – Maliyet ve Yönetim Muhasebesinde Yeni Yaklaşımlar. Aktif Yayın Evi, Erzurum.
- Kee, R. (2010). The Sufficiency of Target Costing for Evaluating Production – Related Decisions. International Journal of Production Economics, 126, 204 – 211.
- Menderes, M. ve Aydemir, M. (1999). Bir Maliyet Yönetim Tekniği Olarak Hedef Maliyetleme (Target Costing). Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 3, 385 – 395.
- Örnek, A. Ş. (2003). Bir Yönetim Tekniği Olarak Değer Mühendisliği. DEU Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5 (2), 213 – 230.
- Palmer, V. S. (2001). Inventory Management Kaizen. Proceedings of 2nd International Workshop on Engineering Management for Applied Technology, Austin, USA.

Hedef Maliyetleme, Değer Mühendisliği ve Kaizen Maliyetleme Üçlüsünün Çay İşletmelerinde Birlikte Uygulanabilirliği

- Saban, M. (2000). Yeni Ürün Geliştirme Sürecinde Hedef Maliyetleme. *Endüstri Mühendisliği Dergisi*, 11 (4), 11 – 17.
- Sani, A. A., Allahverdzadeh, M. (2012). Target and Kaizen Costing. *Engineering and Technology*, 6, 40 – 46.
- Schroeder, D. M., Robinson, A. G. (1991). America's Most Successful Export to Japan: Continuous Improvement Programs. *MITSloan Management Review*, 32 (3), 67 – 81.
- Selçuk, G. (2011). Fordist Birikim Rejimi ve Kitle Kültürü. *Journal of Yasar University*, 24 (6), 4130 – 4152.
- Singh, J., Singh, H. (2009). Kaizen Philosophy: A Review of Literature. *ICFAI Journal of Operations Management*, 8 (2), 51 – 72.
- Stanway, P. (2014). *Çay Mucize Gıdalar (The Miracle of Tea)*. (Çev. Serpil Demirci). İstanbul: Kuraldışı Yayıncılık.
- Terzi, A. (2017). Hedef Maliyetleme, Değer Mühendisliği ve Kaizen Maliyetleme Yöntemlerinin Çay İşletmelerinde Birlikte Uygulanabilirliğinin Araştırılması. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Turanlı M., Güriş, S. (2012). *Temel İstatistik*. İstanbul: Der Yayınları.
- Tomic, V. P., Andrijasevic, M. (2014). Cost Management in The Internal Value Chain Of Integrated Application Of Activity-Based Costing Kaizen Concept and Target Costing. *Megatrend Review*, 11 (4), 365 – 380.
- Uddin, W. (2013). Value Engineering Applications for Managing Sustainable Intermodal Transportation Infrastructure Assets. *Management and Production Engineering Review*, 4 (1), 2013, 74 – 84.
- Urhan, K. (2004). Maliyet Düşürme Aracı Olarak Değer Mühendisliği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- U.S. Army Corps of Engineers, (2009). Value Engineering. Washington D.C. http://www.usace.army.mil/Portals/2/docs/Value%20Engineering/2009_GN_Pamphlet_18AUG09.pdf (erişim tarihi: 15.11.2015).
- Yanjiang, C., Dan, W., Lang, X. (2006). Influencing Factors of Continuous Improvements and Tendency of Change. *IEEE International Conference on Management of Innovation and Technology*, Singapore.
- Yeo, C. H., Goh, T. N., Xie, M. (1995). A Positive Management Orientation for Continuous Improvement. *Proceedings of IEEE Annual Engineering Management Conference on Global Engineering Management*, USA.

EĞİTİMDE ESTETİĞİN GEREKLİLİĞİ VE OLUŞUMU ÜZERİNE BİR İNCELEME¹

Nurcan ÖZBAL² & Prof. Dr. İsmail AYDOĞAN³

Öz

Bireyin yaptığı işin ahlakça zorunluluğunun bilincinde olması ve bunu kendinde duyması yeterli olmayıp, aynı zamanda yapılan o işin güzelliğinin ya da yüceliğinin de bilincinde olması gereklidir. Vatansızlık veya topluma bağlılık gibi duygular, siyasal bir düşünce olmaktan çıkıp, aynı zamanda estetik bir coşku olduğu zaman, etkili bir kuvvet haline gelebilmektedir. Öte yandan bireyin eğitim sürecinde, davranış duyarlılığı, güzel algısı ve etkinliklere eklenen sanat ve estetik bakış açısı ile hayatının tüm alanına, düşüncelerine ve kişiliğine de yansiyacak estetik duyarlık kazandırılmış olacaktır. Bu araştırmanın amacı, estetiğin tanımı ve kapsamı, güzel kavramı, estetik ve sanat, estetik duygu gelişimi, eğitimde estetik bakış açısının kazandırılmasının önemi, okul mekânlarının estetiği, Batı ve Doğu filozoflarının estetik ve eğitim ile ilgili görüş ve çalışmaları ve sanat merkezli eğitim konularını ortaya koymaktır.

Anahtar Kelimeler: Estetik, Güzel, Sanat, Eğitim, Kültür, Estetik Eğitim

An Investigation on Aesthetic Requirements and Formation in Education

Abstract

It is necessary for the work of the individual to be conscious of the moral imperative and not to be able to feel it in himself, but also to be aware of the beauty or glory of the work at the same time. Attitudes like patriotism, or loyalty to society, can be an effective force when it is not a political thought and at the same time an aesthetic enthusiasm. However, during the individual educating process, behavioral sensitivity, the perception of beauty and with the added art and aesthetic point of view; aesthetic sensibility will be gained that will be reflected in the whole area of life, thoughts and personality. The purpose of this research is to determine scope of aesthetic, the concept of beauty, the aesthetic and art, the development of aesthetic feeling, the importance of earning the aesthetic perspective, the aesthetic of school locations, East and West philosophers opinions and their work about aesthetic and education, art centered education have researched.

Keywords: Aesthetic, Beauty, Art, Education, Culture, Aesthetic Education

- 1 Bu makale, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalında 2017 yılında tamamlanan "Estetik Eğitim" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.
- 2 Öğretmen. Kırıkkale, Türk Metal Mustafa Özbek İlkokulu. nurcan_ozbal@hotmail.com
- 3 Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü. iaydogan124@gmail.com

Giriş

Yunanca “aisthetikos” “duymak”, “algılamak” sözcüklerinden kaynaklanan, güzel duygusuyla, güzelin algılanmasıyla ilgili şey anlamına gelen “estetik”, güzelin ve güzel sanatların yapısını inceleyen bir felsefe dalıdır. Bir başka ifadeyle estetik, felsefenin güzeli ya da güzelliği konu alan iyi, çirkin, hoş, yüce, trajik gibi güzellikle yakından ilişkili kavramları araştıran, doğal nesne ya da insan yaratısı olan ürünlerde güzelliklerle ilgili yargı ve yaşantılarda söz konusu olan değerleri, tavırları, haz ve tatları analiz eden dalıdır (Cevizci, 1999, s. 315). Kagan (2008, s.15) estetiği, “insanın çevresinde yatan, pratik etkinliği içinde ortaya çıkardığı ve gerçekliği yansıtan, sanatta saptanabilen tüm estetik değerlerin zenginliğini araştıran bilim” olarak tanımlamaktadır. Bu anlamda estetik, “gerçekliğin insanlar tarafından estetik özümlemesinin bilimi” olarak tanımlanabilir. Estetiğin tarihine bakıldığında önce spekülatif ve dogmatik bir döneme sahip olduğu görülür. Bu dönem Sokrates’ten Baumgarten’a kadar sürmüştür. Daha sonra eleştirel ya da bilimsel bir dönem olan Kant ve sonrası filozofların oluşturduğu bir dönem (1750-1850) gelmektedir (Bozkurt, 2014, s.37- 39).

Estetik, bir değer felsefesi ve bilimi olarak anlaşılrsa da, bu bilimin içerisine güzellik değeri başta olmak üzere yüce, trajik, komik, zarif, ilginç, çocuksu ve çirkin değerleri de girer. Çünkü bu değerlerin estetik birer anlamı da vardır (Tunalı, 2004, s. 15-16). Estetikte her sorun güzel ile ilgilidir. Bu sebepten estetik, güzelin bilimi ya da bilgisi diye tanımlanır. Estetik çaba içinde olmak, güzeli güzel kılan etkenin peşinde olmaktır (Timuçin, 2006, s. 39). Bu bağlamda estetiğin altı ilkedeki ortaya çıktığı görülebilir. Bunlar; estetik özne, estetik nesne, estetik yaşantı, estetik hayalgücü, estetik duygu ve haz, estetik değerdir. Buna göre nesnenin taşıyıcısı olduğu güzellik değerini algılayan, ondan etkilenmeden geçemeyen, belli bir güzellik duygusuna, estetik beğeniye sahip olan bilinçli insan varlığına “**estetik özne**” denir. Güzellik değerinin taşıyıcısı olan ve estetik bir beğeniye sahip bulunan insanın kendisine yöneldiği şeye “**estetik nesne**” denir (Cevizci, 1999, s. 317). Estetik yaşantı ise çıkarırsız bir yaşantıdır. Herhangi bir amaca hizmet edecek bir araç olarak görülmemen her şey, estetik yaşantıya konu olabilir (Bozkurt, 2014, s. 48).

İnsanların gerçekte var olmayan bir şeyi zihinlerinde canlandırmalarını sağlayan bir yaratma yetisi ya da bir düşünleme edimi olan hayal gücü, estetik yaşantı gibi kavramlardan bağımsız bir alana, kavramların düzenleyici gücünü getirerek duyuşal nesneyi tanımlanabilir duruma getirir (Bozkurt, 2014, s. 49). Kişilikte değişiklik yapan, gündelik hayatın dışına çıkarak mutluluk veren, sanat yapıtlarıyla ilgi içinde olan hoşlanma “**estetik haz**”dır. Estetik haz, yalın bir duygu olmayıp, kişiye özgü şekilde, aynı zamanda kişilerin kendi duygu ve düşünceleri doğrultusunda oluşur. Bu duygu, belli bir uyarıcıya dayalı tepkisel bir duygu değil, belli bir değere dayalı oluşan, yüksek düzeyde bir ruşsal duyudur (Tunalı, 2004, s. 45).

Güzel Kavramı

Güzelliğin ne olduğu konusunda Batı tarihi iki aşamalıdır, İlk Çağ ve Orta Çağ'da güzelliğin nesnel bir olgu olduğu konusunda bir uzlaşımın olduğu görülmektedir. Buna göre güzellik, bir düzen, birlik, uyum, oran, ölçü ve iyilik niteliklerinin birleşimidir. Modern çağda ise güzellik, öznel ve bireyin nesnelere bakış tarzıyla, beğeni duygusu ile ilgili bir konudur (Cevizci, 1999, s. 391). Aristoteles, güzelin özünü yaşamın kendisinin duyulur ve somut kimi özelliklerinde görür ve estetik olayın ölçütü olarak, ölçü kavramı üzerinde durur. Bu ölçü insanın kendisidir, onun oranlarıdır, gerçekliği algılayışdır. Güzelin başlıca biçimleri ise, düzen, oran ve açıklık ile dile gelir (Ziss, 2011, s.155). Schillere göre güzellik, birbirine karşıt iki durumu, duygu ile düşünme durumunu birbirine bağlar. Fakat ikisi arasında ortalama bir şey yoktur. Biri tecrübe, diğeri de doğrudan akıl ile gerçekleştirilmiştir (Schiller, 1999, s. 67).

Güzellik kavramının hakikatle özdeşliği bakımından metafizik bir değer; iyilikle özdeşliği bakımından etik bir değer; ilahi aşka gönderimi bakımından tasavvufi bir değer ve ondan alınan haz bakımından estetik bir değer olarak çeşitli felsefe disiplinlerini birleştirdiği düşünülebilir (Yıldız, 2012, s.90). Örneğin Türk düşünürü Farabi (870-950), Medinetü'l-Fazıla adlı eserinde, varlıklardaki güzelliği iki bölümde ele alır. Birisi varlığı kendi zatından olanın güzelliği, diğeri de varlığı kendi zatından olmayanın güzelliğidir. Varlığı kendi zatından olanının güzelliği, bütün güzelliklerin üstündedir. Bu güzellik aynı zamanda o varlığın kendi özü ile. Varlığı kendi zatından dolayı olmayanın güzelliği, o şeyin öz'ünden dolayı değil, sahip olduğu renk, biçim ve durumlarının yetkinliği ölçüsündedir. İbn Sina (980-1037) ise, varlığı zorunlu ve mümkün varlık olarak iki kısma ayırır. Zorunlu varlık, varlığı kendinden olan ve var olmak için başka bir şeye muhtaç olmayan varlıktır. İbn Sina'ya göre gerçek güzellik, Allah'a ait olan güzelliktir. Allah'ın bu güzelliği, O'nun yaratmasında fark edilmektedir (Mutluel, 2008, s. 15-16).

Zahiri bir İslam düşünürü olarak İbn Hazm (994-1064), güzelliğin ancak insan dünyasında anlamlı olabileceği ve çözümlenebileceğini düşünür ve gerçek güzelliğin karşılığı olarak "hüsn" kavramını kullanır. İbn Hazm'ın düşüncesinde güzellik bir yandan aşkın nesnesi, diğeri yandan ise davranışın nesnesi olması bakımından ele alınır (Yıldız, 2012, s. 92). Gazali (öl.1111) ise, İhya'u-Ulumi'd-din adlı eserinde, güzellikle sevgi arasında ilişki kurarak varlıklardaki güzelliği; güzelliği kendinden olan ve güzelliği kendinden olmayan şeklinde iki ana grupta inceler. Güzelliği kendinden olan yalnızca Allah'tır ve gerçek güzelliktir. Allah haricinde diğeri varlıklardaki güzellik, başkası sebebiyle olan güzelliktir ve bu güzellik geçici güzelliktir. "Her şey'in güzelliği; o şeyin kendisinde bulunması mümkün ve o nesnenin kemaline layık olan şeylerdir" diyen Gazali, sevilen şeyin kemal ve güzellik olduğunu belirterek, "estetik yetkinlik"i ortaya koymaktadır (Mutluel, 2008, s. 18). Gazali'ye göre kalp tarafından algılanan güzellik göz tarafından algılanan güzellikten daha güçlüdür. Salt rengin ve oranın güzelliği göz tarafından algılanır, kavranır; fakat azamet, ululuk, karakter üs-

tünlüğü ve iyilik, kalbi hisle kavranan içsel nitelikleri içerir. Bilgi, güzellik algısı ve hoşluk formunun yükselişiyle alakalıdır. Dolayısıyla Gazali'ye göre, Allah'a ait bilgimiz güzelliğin en mükemmel şekilde kavranışıdır; zira O'nun güzelliği mükemmeldir. O'nunla ilgili bilgi, zevklerin en üstünüdür; bütün duyumlar ve zihni yeterliliklerin en üstünde olanıdır (Işık, 2015, s. 145).

İslam Estetiğinde Güzel

Güzel, zevkin kontrolünden geçmiş, doğrudan kavranan ve zihni de tatmin eden mükemmel bir ahenktir. Güzellik doğal dünyada ve hayatla ilgili her şeyde ortaya çıkan bir olgudur. Kur'an, güzelliği çok çeşitli boyutlarla takdim eder ve âlem de tecelli eden güzelliğin ilahi kökeni ile buluşturmayı hedef alır. Kur'an'a göre güzellik, sadece görsel ya da duyuşsal olanla sınırlı değildir. Dış dünyadaki güzellikler yanında duygu, davranış ve düşünce güzelliğini de içine alan bir bütünlük içinde değerlendirilir. Gerçekte güzellik ilahi bir sıfattır. "Allah güzeldir, güzelliği sever" hadisi güzelliğin anlamını dile getirir. Tevhit ilkesi bütün güzelliklerin yalnız Allah'a ait olduğunu, dolayısıyla Allah'tan başka hiçbir şeyin gerçek anlamda güzel olmadığını ifade eder. Kur'an da geçen "el esmaü'l-hüsna" güzellikle ilgili kelimelerin, İslam'ın estetik görüşünü de biçimlendiren kullanımı görülmektedir. İslam güzelliğin, gerçeğin bir tezahürü olduğunu öğretir. Selçuklu ve Osmanlı dönemlerinde yapılmış olan İslam estetik anlayış ve sanatını temsil edici nitelikteki camiler, köprü ve çeşmeler bu duygu ve anlayışla ortaya çıkmış eserlerdir. Keza bir çeşme sadece su temin edilen bir yer olarak kalmamalı, aynı zaman da güzel olmalıdır. İslami sanat anlayışında güzellik ile yarar, kusursuzluğun iki ayrı yönünü oluşturur. Bu eserlerde güzellik, mükemmellik ve hakikat arasındaki ilişki ortaya konulmuştur (Koç, 2014, s. 80-89).

Yüce

Yüce ve Yücelik kavramlarını ilk defa temellendiren ve estetiğin konusu haline getiren Kant'tır. Kant Yüce'yi, herhangi bir kavram araya girmeksizin, kendiliğinden haz uyandırması ve her zaman evrensel bir değer ifade etmesi ve özel yargılara yol açması bakımından "güzel"e benzetir. Yüce, heyecan uyandırır, güzel, büyüler. Yücenin, güzeldeki çekiciliği yoktur, fakat saygı uyandırmaktadır (Bozkurt, 2014, s.154).

Yüce, objede olan, objeye ait bir niteliği göstermez, süjede meydana gelen duyguyu ifade eder. Bu duygu, objeler karşısında bir saygıyı, derin bir hayranlığı ve ahlaksal tavrı dile getirir (Tunalı, 2004, s. 228). Burke'e göre, güzellik yargısının kaynağında insanın toplumsal duyguları, özellikle aşk ve arzu vardır. Burke'ün güzel ve yüce arasında yaptığı ayırım, estetikte uzun süre etkili olmuştur. Bunlar yumuşak, uzlaşmacı duygulardır. Yücelik yargısı insanın doğa ile ilişkisinden kaynaklanır. Bir açık deniz karşısında, hem doğanın büyüklüğünün hem de kendi küçüklüğünün ve zayıflığının farkına varılır; korkuyla, kederle dolu bir hayranlık duyulur. Yücelik yargısı güzel-

lik yargısından ayıran da bu ürküntü ve kederdir. Yücelik duygusu güzellik duygusunu içeren, ama onu aşan bir duygudur (Delice, 2007).

Sanat ve Sanat Eseri

Sanat, estetik ile ilgilidir, ancak estetik, sanattan çok daha geniş bir kavramdır. Sanatçı, bilinçli olarak değil de, kısmen bile hoş gidecek bir şeyler üretmeye niyetlendiğinde “sanat” ortaya çıkar. Bir eser estetik bir kaygı ile ortaya konulmuşsa “sanat eseri” dir. Sanat, duyguların ifadesidir, estetik olarak bir şeyin hoş gidebilecek şekilde sunumudur. Sanat, sadece bakmayı değil “görmeyi”, duymayı değil “işitmeyi”, dokunmayı değil “hissetmeyi”, tatmayı değil “lezzet almayı” öğretmektir (Reid, 2008). Sanat insanı etkiler, kendine doğru çeker. Bunun nedeni sanatın, gerçekliğin bir kopyası olması değil, onda duygu ve hayal gücünün işe karışmasıdır. Algı, sezgi, duygu ve hayal gücü sanatı oluşturan temel elemanlardır; bunlar olmadan sanat olmaz (Tunalı,1993, s. 60). Sanat sözcüğü Arap dilinde “yaptı” anlamına gelen ve Türkçe karşılığı “yapmak” olan bir terimdir. Sanat, birey veya toplumların duygu, düşünce, örf, adet, inanışlarını çeşitli malzeme, araç, teknik ve yöntemleri kullanarak, izleyenlerde hayranlık uyandıracak bir ahenkle ortaya koymasındır (Can ve Gün, 2015, s. 11). Sanat, insanların gördükleri, işittikleri, his ve tasavvur ettikleri olayları ve güzellikleri, insanlarda estetik bir heyecan uyandıracak şekilde ifade etmesidir. Sanat, güzellik duygusu meydana getiren ve ruha bedii bir zevk veren işlerdir. (Bektaşoğlu, 2009, s.5). Sanat eseri özne ile nesne arasındaki estetik ilişkiden doğar. Sanat eseri yalnızca sanatçıda oluşan ruhsal olay ve yaşantılardan ibaret değildir. Bir şeyin sanat eseri sayılabilmesi için belirli özelliklere sahip olması gerekir. “Özgün” ve “tek” oluş sanat eserini gelecek kuşaklara taşıyan iki temel özelliktir. Sanat eseri özne ile nesne arasındaki estetik ilişkiden doğar. Sanat eseri yalnızca sanatçıda oluşan ruhsal olay ve yaşantılardan ibaret değildir, bünyesinde hem reel, hem irreal unsurları bulunduran ontik bir bütünlüktür (Duymaz, 2014, s.38-40).

Estetik Eğitim

Estetik eğitim, pratikte doğa ya da sanat yapıtları karşısında kendine özgü, onlardan hoşlanmak ya da onlardan zevk almak ve onları “güzel”, “hoş” gibi estetik değerlerle değerlendirmek anlamına gelir (Tunalı, 2011, s. 217). Sanatsal eğitim, estetik eğitimin güçlü bir dayanağıdır; insanın dünyayla estetik ilintilerinin oluşması ve gelişmesinde özel bir rol oynamaktadır (Kagan, 2008, s.188). Çünkü sanatın amacı, insanlığın estetik deneyimlerini ilerletmek, derinleştirmek, düzene koymaktır. Sanat, ince görüşlü ve duygulu insanların estetik deneyimlerini, herkesin “genel iyiliği” ne dönüştürmektedir. Sanat, insanın kendi kişisel yaşam deneyiminin sınırlılığı dolayısıyla yaşayamayacağı gerçeği, estetik olarak yaşayabilmesi imkânı oluşturmaktadır. İnsanoğlunun estetik deneyimlerini amaçlı yoldan düzene koyarak, insanların “estetik bakış”ını derinleştirip inceltir, çünkü sanatçı, yani özel olarak gelişmiş bir güzellik,

çirkinlik, yücelik, bayağılık, trajiklik, komiklik duygusu olan bir insan yaşamda bulup ortaya çıkardığı, yaşamda görmek istediği yaşamdan aldığı bir şeyi bütün dünyaya paylaştırmaktadır (Kagan, 2008, s.191-192).

Schiller'e göre, insan bir doğa varlığı olarak nesnelere, doğa ile madde içtepesi dediği bir içtepe ile bağlıdır. İnsanın tüm varlığı bu içtepe ile canlı tutulur. Buna karşılık, insanda birde biçim içtepesi vardır. Bu, insanın akıllı ile varlığı temellendirmesini ve nesnelere üzerine egemen olmasını sağlar. Fakat insan yalnız bu iki içtepe varlığından ibaret değildir. İnsanda bu iki içtepenin dışında bir de oyun içtepesi vardır. Bu oyun içtepesi, insanın güzel şeylerden, sanat yapıtlarından zevk alması, onlardan hoşlanması anlamına gelir ve öbür iki dürtüyü varlığında kuşatır, onları uzlaştırarak insanı doğa ve akıl varlığı olmanın üstüne çıkarır. Böyle bir insan sanatla ilgi kuran, sanattan hoşlanan, zevk duyan bir "estetik insan" olur. Gerek doğa insanı, gerekse akıl varlığı olarak insan tek yanlıdır. İnsan, ancak, oyun dürtüsü ve onun sağladığı estetik eğitim ile tüm bir insan olur. Bunun için Schiller, "İnsan oynadığı yerde tam bir insandır," diyerek, estetik eğitimi insanın tam bir insan olabilmesi yolunda yegâne bir eğitim olarak görmektedir (Tunalı, 2011, s. 216). Küçük yaştan başlayarak çocukları üretici kılmaya en uygun alan "sanatsal alan"dır; bu açıdan sanat eğitimi, genel ve temel eğitim ve öğrenim içinde genişlikle ve yaygın bir şekilde yer alması gereken bir disiplindir (San, 2008, s. 25).

Estetik eğitim, çoğunlukla birlikte alındığı sanatın tanımlayıcı bir özelliği olarak görülür. Görsel algılama, çocuğun diğer duyuşsal, bilişsel becerilerine göre en etkili olanıdır. Renk, çizgi, biçim, şekil, oran, uyum, simetri gibi özellikleri sayesinde çocukların haz alması sağlanır. Gelişim doğasındaki manevi gücü açığa çıkartır (Gültekin, 2011). Çocukların estetik duyguları ve hayal güçleri, çoğunlukla yetişkinlerin kapasitesini aşan harika bir öğrenme kaynağıdır. Bu bağlamda Vygotsky, yetişkinlerin çizdikleri seviyeye göre çocukların düşünsel potansiyellerine sınırlama getirilmemesi konusunda uyarıda bulunur. Çocukların sanatsal ve estetik zekaları, çoğunlukla yetişkin düşüncesinden öteye gider. Çocuklar kavramsal düşünmeyi oluşturmadan önce, dünyayı anlamak için herhangi bir türdeki sanattan doğal olarak keyif alırlar. Dewey, tüm öğretim programına uygulanan "sanat odaklı bir öğretim programının" olmasının gerekliliğini belirtmiştir. Fen dersinde de yetiştirilmekte olan bir ağacın resmini çizerek ve onu gözlemleyerek estetik bir tecrübeyi yaşayabileceklerdir (Lim, 2004).

Eğitim, öğreten insanla, öğrenen insan arasındaki bir ilişki ile ortaya çıkar. Taklitteki semboller algılanan nesnelere ve durumların benzerleri olduğu için, bu semboller, kavrayışı hızlandırmak ve ruhu anlatılanların kabulüne hazır hale getirmek için kullanışlı bir araçtır. İbn Rüşd, insanların var olan şeylerin orijinal şekillerine bakmaktan değil renklerle tasvirinden zevk alındığına vurgu yapar. Taklit, gerçeğin dokunulabilen ve algılanan şeylerin, hayat dolu, canlı bir form içerisinde temsil edilmesidir. Bu nedenle taklit, talimde kullanılabilir. Taklit, düşüncelerin, manaların kendisi ile ifade edildiği sembollerini içermesi bakımından eğitimde kullanışlıdır ve di-

ğ er eğitim formlarına göre öncelikli bir yere sahiptir ve poetik ifadeler, mecazlar ve diğer sanat formları, zevkli bir öğrenme sürecine sebep olur (Taşkent, 2009).

Çocuklar kendi estetik potansiyellerini devam ettirmek için yeterince desteklenmedikleri zaman, günlük yaşamlarına nüfuz eden estetik tecrübelerini kaybederler. Çocuklar büyüdükçe; estetik tecrübeleri, yetişkinlerin çoğunlukla güzel sanatlarla ilgili olan estetik algılamalarına dönüşmeye başlar (Startwell, 1995; akt. Lim, 2004). Estetik bakış açısı kazandırılan çocuk, estetik duygularının güzeli hatırlatmasından dolayı hayatında belli bir disipline ulaşır. Estetik eğitimde bireysel özgürlük olduğu için çocuğun kişisel ve anlatımsal değerleri gelişir. Çocuk estetik faaliyetlere bedensel eylemlerinin de katıldığı süreç içerisinde kendisini ifade edebilme olanağı kazanır (Gültekin, 2011). İçinde bulunulan dünyanın kötü yönlerinden kurtulmak için öncelikle güzeli aramak ve bilmek gerekir. Bu da ancak kültür ve sanat eğitimiyle olabilir. Sanat eğitiminden kasıt büyük sanatçılar yetiştirmek değildir. Güzeli arayan, güzellik kaygısı ve estetik duyarlılık taşıyan insanlar yetiştirmektir. Estetik bilincin kazandırılmasından beklenen de: “Sözlerini bilen, güzel konuşan, güzel yazı yazan, davranış inceliğine sahip bireyler yetiştirmek”tir (Kavcar, 1988).

Öte yandan Steiner, insanı vücut, ruh ve candan oluşan üç katmanlı varlık olarak tanımlamıştır ve çocuk gelişiminin her biri yaklaşık olarak 7 sene süren 3 dönemdeki bu 3 unsuru ele alınması gerektiğini belirtmiştir. Doğduktan 7 yaşına kadar olan küçük çocuklar, estetik gelişim için en önemli ve zengin dönem olan ilk gelişim evresindedirler. Ayrıca estetik eğitimde etkili olan on iki duygunun var olduğunu ve önemini belirtmiştir. Steiner’in öne sürdüğü bu 12 duygu; dokunma, yaşam, hareket, denge, koku alma, tat alma, görme, ısı, duyma, düşünme, konuşma ve benlik kavramıdır. Steiner’in ileri sürdüğü estetik eğitim (1976), hayatın daha ileriki döneminde, tesirli duyuların olası bir kaybını önlemeyi amaçlar. Küçük yaşta kaybolmuş duyuları tamir etmeyi vurgular ve duyu gelişimini devam ettirir. Steiner sanat odaklı öğretim müfredatı vasıtasıyla çocukların, sosyal, duygusal, ahlaki ve bilişsel yeterlilik dâhil olmak üzere zengin duyularını daha çok geliştirmeye çalışmıştır (Lim, 2004).

Vygotsky ise, sanatı estetikle bariz bir şekilde bağlantılı olan görsel veya performans sanatından çok edebiyatla ilişkilendirir. Ona göre dilin insan zihnindeki estetik duyguları tahrik eden esas bir değeri vardır. Vygotsky’nin dil üzerindeki estetik görüşü iki şekilde ifade edilebilir; birincisi “dilin estetik fonksiyonlarını iyileştirmek”, ikincisi “kişinin estetik farkındalığını zenginleştirmek” için, dili bir araç olarak faydalı hale getirmek. Vygotsky için önemli olan şey, tek başına ne kelime ne de düşüncedir; kelime ve düşünce birbirinden ayrılan zengin bir karışımdır. Onun “dünyayı gözlerle ve sözlerle görme” düşüncesi ilk eğitim döneminde uygun estetik eğitim sağlama yollarında önemli öngörü sağlar. Eğitimciler tarafından, uygun ipuçları verilerek çocukların dünyayı estetik şekilde algılaması zenginleştirilebilir. Bu ipuçları onların zengin duygusal ve yaratıcı farkındalık durumlarını destekler. Bu yüzden Vygotsky’nin dille ilgili görüşlerinin değeri iki maddede sentezlenir; birincisi kendi başına çok estetik

olan dilin bütünsel fonksiyonunu iyileştirmek, ikincisi estetik düşünme dâhil, insanların düşünsel durumunu kolaylaştırmak için dilin rolünü bir araç olarak önemle belirtmek. Çocuklara kendi estetik tecrübelerini zenginleştirmeleri konusunda uygun sözel tüyolar verilirken; sözel uyarıcı, çocukların farkındalık durumuna uygun olan ritim, ses, hayal gücü, anlam, metafor gibi unsurlarına vurgu yapan zengin estetik durumları ve çeşitli sanatsal öğeleri içeriğinde bulundurmalıdır (Lim, 2004).

Estetiğin görüldüğü alanlardan biri de mekânlardır. Bu bağlamda okul binaları, dış süsleme ve bahçe, iç süslemeler de, okulların iç ve dışını beğeni düzeyi yüksek, mutlu izler bırakacak biçimde düzenleme ve süsleme için yapılan ve yapılması gereken çalışma ve tedbirler şu şekilde olabilir: Çocukların kalbini kazanabilmek için okula ilk başarıyı bağışlayan, binanın dış şeklidir. Çocuk zevkiyle yetişkin zevki arasındaki farkı dikkate alarak sınıfları, araçları mükemmel olsa bile ciddi ve ağır süslemelere boğmamak gereklidir. Sınıfların düzenlenmesini sabit ve değişken, hareketli olmak üzere iki kısma ayırmak mümkündür. Sabit düzenlemede ilk şart sınıfların ışık ve havasını sağlayacak pencerelerin büyük ve engelsiz olmasıdır. Ağır perdeler, ışık ve havaya engel olmaları, toz ve mikrop barındırabilmeleri nedeni ile sınıflar için tavsiye edilmemektedir. Tavan ve duvarların rengi açık, sınıfı kasvetli, cezaevi görüntüsüne benzemekten kurtaracak aydınlık ve huzur verici bir renk ile boyamak ve senede bir defa yenilemek sağlık ve zevk için gereklidir. Zevki terbiye etmek isteyen bir sınıf öncelikle tabiatın verdiği araçlardan mümkün olduğu kadar faydalanmalı, sınıfın farklı yerlerine çiçekler, dallar ve yapraklar koymak sınıfın cazibesini artırmak konusunda büyüğü bir güçtür. Öğretmenler ve öğrenciler, evlerinde veya okulda kendi yetiştirdikleri çiçekler ile bakımını da üstlenerek sınıfları güzelleştirilebilirler. Ravaisson'un dediği gibi “Çocukta zeka gelişimi sırasında yargılama gecikir, hayal ise yeni oluşmaktadır. Şu halde alakadar edilmesi uygun olan şey çocuğun duyarlılığı olup buna da gözleri vasıtasıyla gerçek bir sihir gücü yapan resim ve renkten iyi bir etki bulunamaz” (Gövs, 2012, s. 29-31).

Öğretmen ve öğrencilerin hayatının büyük bir kısmının geçtiği fiziksel mekan olan sınıflar, içerisinde bir takım özellikleri bulundurmalıdır. Bunlar; öğrenciye çalışma ortamı ve ders yapma imkanı sağlayan “işlevsellik”, öğrenme etkinliklerinin istenilen duruma gelmesinde öğrencide “duygu yoğunluğu” ortaya çıkarması, farklı amaçlara hizmet edebilecek esneklikte olması ve öğrencilere sınıfta elde ettikleri kazanımları yaşatacak estetik bir değere sahip olmasıdır (Uludağ ve Odacı, 2002). Okul binalarının tasarımında dikkate alınması gerekli özellikleri ise: fiziksel tasarım, görsel faktörler, işitsel faktörler, dokunma, tat ve koku olarak sıralamak mümkündür (Aydoğan, 2012). Ayrıca öğrenci sayısı, renk, ısı, ışık, temizlik, gürültü, görünüm (estetik), eğitim de verimliliği ve öğrenci başarı düzeylerini etkileyen faktörlerdir (Uludağ ve Odacı, 2002).

Okul mekanlarının düzenlenmesinde ışığın yoğunluğunun ve ışık kalitesinin iyi bir şekilde kullanılması görsel etkenler olarak önemlidir. Yüksek tavanların kullanıl-

ması, çok sayıda pencere bulunması bu konuda en iyi yöntemdir (Aydoğan, 2016). Aydınlatmanın fazla olması göz rahatsızlıklarına ve dikkat dağılmasına, az olması ise uyku haline ve uyuşukluğa neden olabilmektedir. Okullarda mümkün olduğunca gün ışığından yararlanılmalı, mümkün olmadığı zamanlarda ise sağlıklı aydınlatma sağlayan tam-spektrumlu floresan lambalar kullanılmalıdır. Renklerin, insanları harekete geçiren, heyecanlandıran, sakinleştiren, üşüten veya ısıtan, rahatsızlık veya memnuniyet verebilen özelliği bulunmaktadır. Bu nedenle okul ortamları için renkler özenle seçilmelidir. Kırmızı, sarı ve portakal renginin öğrencide uyarıcı etki yaptığını ve hareketliliği artırdığını, mavi ve yeşilin ise rahatlamayı sağlarken, kütüphane, lavabo, koridor ve kafeterya gibi yerlerde bazı soğuk renklerin kullanılması rahatlatıcı etkileri nedeniyle yararlı olabilecektir (Uludağ ve Odacı, 2002).

Eğitimde Öğretmen, Öğrenci ve Yöneticilerin Estetik (Güzel) Davranışları

Gazâlî'ye göre okul, çocuğun kalbine öğrenim yoluyla "iyi insanlara karşı sevgi ve muhabbet tohumunun ekildiği yerdir (Gazâlî, İhyâ, C. III, s. 166). Bu bağlamda Gazali öğretmenin güzel davranışları ile ilgili şu başlıkları ele almıştır (Gazali, C.I, s.140-147):

- ❖ Öğrenciye karşı şefkatli olmak,
- ❖ Öğrenciden herhangi bir mükâfat ve ya karşılık beklememek,
- ❖ Öğrenciye güzel nasihatlerde bulunmak,
- ❖ Öğrencileri kötülüklerden men etmek,
- ❖ Kendi alanı olmayan diğer ilimleri kötülemez,
- ❖ Her öğrenciye kendi kabiliyeti nispetinde hitap etmek,
- ❖ Öğrenciyi aşağılayıcı şekilde konuşmamak,
- ❖ Kendi bildikleri ile amel ederek, hal ve hareketleriyle öğrenciye örnek olmak.

Bunun yanı sıra öğrencinin uyması gereken estetik (güzel) davranışlar ise İhyau'ulumî'd-din'de şu şekilde yer almaktadır (Gazali, C.I, s.125-135):

- ❖ Kötü sıfat ve vasıflardan, fena huylardan, kötü ahlaktan temizlenmek ve uzak durmak.
- ❖ Her türlü lüzumsuz işlerden uzaklaşarak kendini tamamen ilme vermek, bütün varlığını ilme bağlamak.
- ❖ Hocasının öğütlerini dinlemek. Öğrendikleri ile hocasına karşı çok bilmişlik yapıp, kibirlenmemek.
- ❖ Hocasının kabul ettiği doğru yolu anlamak ve onda ilerlemek.
- ❖ Belli bir ilim üzerinde tercih yapmak, diğer ilimlerinde gerekli olan kısımlarını almak.

- ❖ Rastgele bir ilime dalmayıp önemli olanı tercih etmek, her ilimden güzel olanı alarak ve bütün gücünü ilimlerin en geçerli olanı ahiret ilmine bağlamaktır.
- ❖ Bir bilimi bitirmeden başka bir ilime geçmemek; uygulama ile iyice anlamadan başka bir bilime geçmemek ve o ilimde yükselmek.
- ❖ İlimleri kıymetlendiren sebepleri bilmek. İlimlerin en yücesinin Allah'a ulaştırılan ilimler olduğunu bilmek.
- ❖ Öğrencinin okumaktan amacı kalbini kötü huylardan temizleyip güzelliklerle süslemektir ve Allah'ın rızasına ulaşmaktır.
- ❖ İlimlerin amaca olan yakınlığını öğrenip ona göre okuyacağı, dünyayı da ve ahireti ilgilendiren ilmi seçmek

Eğitim sisteminin ana yürütücüleri olan okul yöneticilerinden beklenen güzel davranışlar ise şöyle sıralanabilir (Karaç, 2012):

Karşısındaki kişiye güven verip yeteneklerinin ortaya çıkmasını sağlamalıdır.

- ❖ Verimi artırmak için personelinin iyi ve olumlu yönünü görüp ortaya çıkarmalıdır.
- ❖ Herkese eşit mesafede durmalı ve eşit muamele de bulunmalıdır.
- ❖ Gerekli zaman fikir alışverişinde bulunmalıdır.
- ❖ Yeteneklere uygun görev paylaşımı yapmalıdır.
- ❖ Muhataplarına saygı, hoşgörü ve mütevazı tavırlarla yaklaşmalıdır.
- ❖ Kibirli olmamalı, sürekli mükemmeliği aramamalıdır.
- ❖ Başkalarıyla değil kendi ile yarışmalı, rakiplerini denetleyip kollamaya çalışmamalıdır.
- ❖ Fiili ya da sözlü şiddet uygulamamalı, mobbing'den uzak durmalıdır.
- ❖ Özellikle okul müdürleri, öğretmen denetimlerinde eleştiri ile değil rehberlik ile yaklaşmalı, yargılayıcı olmamalıdır.
- ❖ İyi bir yönetici çalışanlarının terbiyesi ve ahlaklı olması özelliklerini arayabilir fakat her konuda bilgili olmalarını beklememelidir.
- ❖ Karşısındakini küçük görecektir şekilde bilgiçlik taslamamalıdır.
- ❖ Aşırı sert veya yumuşak tavırlı değil tatlı sert bir anlayış biçimi sergilemelidir.
- ❖ Şahsi çıkarını değil kurumunun çıkarlarını gözetmelidir.
- ❖ Çıkarını düşünen personelleri varsa kurumundan uzaklaştırılmasını sağlamalıdır.
- ❖ Başarıları ödüllendirmeyi bilmelidir.
- ❖ Bilgi seviyesi yüksek olsa bile sürekli bununla övünmemeli, eleştirilere tahammül edebilmelidir.

- ❖ Dinleyerek hareket etmeli, haksız infazlarda bulunmamalı, çevresine güven telkin edip itibarlı olmalıdır.
- ❖ Varsa kötü huy ve davranışlarından sıyrılarak, iyi ve güzel davranışları huy edinerek, karakterini güzelleştirerek, olgunluk kazanmalıdır
- ❖ İyi bir yönetici, nazik ve centilmen olmalı, bu durumu içselleştirerek personeline aktarmalıdır.
- ❖ Güler yüzlü, açık ve doğru sözlü olmalı, güzel ve temiz giyinip dedikodu tarzı sözlerden kaçınmalıdır.
- ❖ Samimi ve iyi niyetli olmalı, konumundan dolayı şımarmamalıdır.
- ❖ Verdiği sözleri tutan, istikrarlı ve tutarlı bir davranış sergilemelidir.
- ❖ Olaylar karşısında metanetini korurken, sabırlı ve soğukkanlı olmalıdır.

Sonuç

Estetik, güzeli merkeze koyan anlayışa sahiptir. Estetik eğitim ise, bir şeyin güzel tarafını görmeyi değil, bir şeyin zaten var olan güzelliğini görmeyi hedefler. Estetik, güzelliğin ontolojisiyle ilgilenirken, estetik eğitim varlığın güzelliğiyle ilgilenir. Eğitim, bir şeyin bilgisine sahip olmayı amaçlarken, estetik eğitim bir şeyin bilgisini güzel kullanmayı amaçlar. Kısaca eğitim bilgi, beceri, tutum ve davranışların kazandırılmasını hedeflerken, estetik eğitim bunların güzellikle kazanılmasını ve sergilenmesini hedefler. Estetik eğitimin ana amacı, usulün esastan daha önemli olduğunun insanlar tarafından algılanmasını sağlamaktır. Örneğin insanın doğru sözlü olması esastır ama doğru söz, doğru bir üslupla söylenmezse faydadan çok zarar getirebilir. Üslup ise ahlakla tecessüm eder. Bu nedenle

- ❖ Öğrencilere, davranış güzellikleri evde başlayarak okulda verilmeye devam etmeli; öğretmenlerin de katkılarıyla iyilik ve güzellikler sergileyen birey olmaları sağlanmalıdır. Bu durum ise ilmi ve ahlaki duyguların güzel verilmesi ile mümkün olabilir.
- ❖ Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının estetik eğitimi ders ve uygulamalı olarak öğrencilerine vermeleri, bu bilinçte öğretmenler yetişmesi açısından faydalı olacaktır.
- ❖ Sanatsal eğitim, estetik eğitimin önemli bir kaynağıdır; insanın hayat ile estetik bağının oluşması ve gelişmesinde özel bir katkısı vardır. Küçük yaş gruplarından itibaren sanatsal etkinliklerin eğitimin içerisinde yer alması gereklidir.
- ❖ Eğitim mekanlarında öğrencilerin dersleri zevkli ve verimli bir biçimde geçirmeleri için, kendilerini güvende ve huzurlu hissedecekleri sınıf ve okul ortamları tasarlanmalıdır.

Kaynakça

- Aydoğan, İ. (2012). Okul Binalarının Özellikleri ve Öğrenciler Üzerine Etkileri. *Milli Eğitim Dergisi* (193), 29-42.
- Aydoğan, İ. (2016). *Kültür Temelli Eğitim*. Ankara: Harf Yayınları.
- Bektaşoğlu, M. (2009). *Anadolu'da Türk İslam Sanatı*. Ankara: DİB Yayınları.
- Bozkurt, N. (2014). *Sanat ve Estetik Kuramları*. Ankara: Sentez Yayıncılık.
- Can Y. ve Gün R. (2015). *Türk İslam Sanatları Estetiği*. İstanbul: Kayıhan Yayınları.
- Cevzici, A. (1999). *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Delice, D. (2007). "Estetik Bir Yargı Olarak Güzel". *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi*(18), 1-21.
- Duymaz, R. (2014). *Sezai Karakoç'un Estetiği*. İstanbul: Akademik Yayınlar.
- Gazali, İ. (1989). *İhyau-ulumi'd-din*(I.Cilt). (A. Serdaroğlu, Çev.) İstanbul: Bedir Yayınevi.
- Gövsä, İ. A. (2012). *Bedii Terbiye (Estetik Eğitimi)*. Ankara: Elips Kitap.
- Gültekin, T. (2011). *Sanat Eğitimi Estetik değerlerin Gelişimi Sürecinde Çocuk ve İletişim*. *Akademik bakış dergisi*(24), 32-39.
- Işık, A. (2015). *Gazzâlî Estetiğinde "Arınma-Tathyr-Katharsis" Kavramı ve Uzanımları Üzerine*. *İslam ve Sanat* (s. Editör; Şeref Göküş, Rifat Atay, Yasin Pişgin). İstanbul: Ensar Yayınları.
- Kagan, M. S. (2008). *Estetik ve Sanat Notları*. (A. Çalışlar, Çev.) İzmir: Karakalem Kitabevi.
- Karaç, C. (2012). *Milliyet blog*. Nisan 9, 2017 tarihinde blog.milliyet.com.tr/iyi-bir-insan-ya-da-iyi-bir-yoneticisi-nasil-olmalı/Blog/?BlogNo=378039 adresinden alındı
- Koç, T. (2014). *İslam Estetiği*. İstanbul: İsam Yayınları.
- Lim, B. (2004). "Aesthetic Discourses in Early Childhood Settings: Dewey, Steiner, and Vygotsky", *Early Child Development and Care*. *Early Child Development and Care*, 473-486.
- Mutluel, O. (2008). "Kurani Kerim ve Estetik". *Doktora Tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Reid, L. A. (2008). *Aesthetics and Education*. *Research in Dance Education*, 9(3), 295-304.
- San, İ. (2008). *Sanat ve Eğitim*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Schiller. (1999). *Estetik Üzerine*. (M. ÖZGÜ, Çev.) İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Taşkent, A. (2009). "Farabi, İbn Sina ve İbn Rüşd'de Estetik". *Doktora Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Timuçin, A. (2006). *Estetik*. İstanbul: Bulut Yayınları.
- Tunalı, İ. (2004). *Estetik*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Tunalı, İ. (2011). *Estetik Beğeni (Çağdaş Sanat Felsefesi Üstüne)*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Uludağ, Z. ve Odacı, H. (2002). *Eğitim Öğretim Faaliyetlerinde Fiziksel Mekan*. *Milli Eğitim Dergisi* (153-154).
- Yıldız, M. (2012). *İbni Hazm'ın Güzellik Anlayışı*. *FLSF (Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi)* (13), 89-106.
- Ziss, A. (2011). *Estetik(Gerçekliği Sanatsal Özümsemenin Bilimi)*. (Y. Şahan, Çev.) İstanbul: Halyalbaz Kitap.

İTHALATA DAYALI İHRACATIN RİSKLİ YAPISI: DIŞ TİCARETTE SÜRDÜRÜLEBİLİRLİĞİN TÜRKİYE İÇİN ANALİZİ

Doç. Dr. Adem KARAKAŞ¹

Öz

Türkiye’de 1980 sonrasında ihracata dayalı dışa açık bir ekonomi politikası benimsenmiştir. İthal ikame ilkesine bağlı dışa kısmen kapalı ekonomi politikası mantığına son verilmiştir. Dünya konjonktüründeki gelişmelere paralel olarak mal, hizmet ve sermaye hareketlerinde önemli ölçüde serbestlik sağlanmıştır. Bu konuda çok sayıda hukuki düzenleme hayata geçirilmiş, kalkınma planlarında ve ekonomi politikalarında her türlü kırılganlığa rağmen temel paradigma olarak dışa açık bir ekonomi yönetimi ilkesinden vazgeçilmiştir. Gümrük Birliği, AB kriterlerine uyum çalışmaları, kalkınma planlarının içerikleri, ikili stratejik işbirliği anlaşmaları, enerji koridorlarının oluşturulması ve benzeri çabalar, dünya ekonomisine entegre, dışa açık ve ihracata dayalı ekonomik büyüme perspektifinin birer yansımalarıdır. Türkiye ekonomisinde 2000’li yılların ikinci yarısından itibaren neo-ithal ikame politikalarına bir yöneliş söz konusudur. Ancak, bu politikaların gerçekleştirilebilmesi için önemli bir yapısal dönüşüm sürecinin yaşanması gerekmektedir. Bu çalışmada, Türkiye’nin dış ticaretinin yarısına yakını gerçekleştirdiği Avrupa Birliği ülkeleri ile yapılan dış ticarete ilişkin verilerden hareketle, ihracata dayalı ekonomik büyüme ve kalkınmanın bir sorgulaması yapılacaktır. Çalışmada, Türkiye’nin Kıbrıs hariç AB ülkeleri ile 2000-2015 yıllarını kapsayan dış ticaret verileri kullanılarak panel veri analizi yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Dış ticaret, Avrupa Birliği, İhracata dayalı büyüme, Neo-ithal ikame politikası

Jel Kodu: F14, O24

Slippery Hill of Export Dependence on Import: Analysis of Sustainable Foreign Trade for Turkey

Abstract

An export-led outward economic policy has been adopted and partially enclosed economic policy that depends on import substitution principle was dissolved in Turkey after 1980. Besides capital, good and service mobilities have acquired considerable economic liberalization correspondingly conjuncture of the global world. In spite of vulnerability of economy policies and development plans, it has not given up from the outward economy principle and lots of legal arrangements are put into practice. Custom Unions, EU harmonization process, content of development programmes, bilateral strategic cooperation agreements, constituting of energy corridors and so on are reflection of both export oriented growth policy and integration into the Global Economy. Following 2005, there has been a tendency for neo-import substitution policy in Turkey. However in order to come true these policies, a structural transformers process is a must. In this study we analyse export oriented economic growth and development using the data set of foreign trade which was made between Turkey and EU that is an integral part of more than a half of the entire foreign trade of Turkey. Panel data analyse method with foreign trade dataset for EU countries -except Cyprus- indicators for period of 2000-2015 is applied.

Keywords: Foreign trade, European Union, Export oriented growth, Neo-import substitution policy.

Jel Code: F14, O24

1 Adnan Menderes Üniversitesi, Söke İşletme Fakültesi, Uluslararası Ticaret ve İşletmecilik Bölümü. karakasadem@gmail.com

Giriş

Türkiye’de 1980 sonrası uygulamaya konulan ihracata dayalı kalkınma politikası, Türkiye’nin dış ticaret hacmini artırmasına karşılık dış ticarete beklenen yapısal dönüşümü tam olarak sağlayamamıştır. Bunun en temel nedeni, dış ticarete konu olan mal ve hizmetlerdeki niteliksel derinliğin sağlanamamasıdır. Diğer ifade ile ihracata konu olan malların genelde katma değeri düşük olan emek-yoğun fasıllardan oluşması buna karşın ithal malların daha çok sermaye-yoğun mallardan oluşmasıdır. Aynı zamanda, ihracata konu olan mallarda ikamesi yüksek olan fasılların ağırlıklı olması dış ticarete Türkiye’nin beklenen düzeye gelmesini engellemiştir. Diğer taraftan, reel sektör üretimlerinde aramal ve sermaye mallarının ithal mallardan oluşması da katma değer oluşturmanın önündeki en büyük engellerden biri olmuştur. Bir diğer olumsuzluk da, ihracata konu olan düşük sermaye yoğunluklu emeğe dayalı ürünler ve tüketim malı ithalatının hızla artmasıdır. Bunun haricinde, dış ticaret yapılan ülke sayısının azlığı ve bazı ülkelere bağımlılığın yüksek olması da dış ticaretteki en önemli olumsuzluklardan biri olarak ortaya çıkmıştır. Buna benzer bir dizi yetersizliklerin bir araya gelmesi ile Türkiye İkinci Dünya Savaşı sonrasında başlayan ve 1980 sonrası hızlanarak artan bir şekilde tablo 1’de görüldüğü gibi dış ticarete sürekli açık vermektedir. Türkiye’de ihracatın ithalatı karşılama oranları Grafik 1’de verilmiştir.

Tablo 1

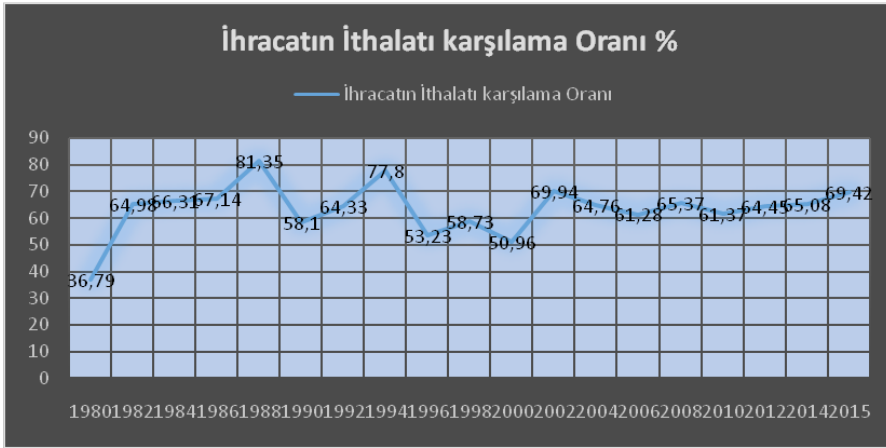
Türkiye’nin 1980 Sonrası Genel Dış Ticaret Verileri

Yıl	İhracat (milyon \$)	İthalat (milyon \$)	Dış Ticaret Hacmi (milyon \$)	Dış Ticaret Dengesi (milyon \$)	Yıl	İhracat (milyon \$)	İthalat (milyon \$)	Dış Ticaret Hacmi (milyon \$)	Dış Ticaret Dengesi (milyon \$)
1980	2.910	7.909	10.819	-4.999	1998	26.973	45.921	72.895	-18.947
1981	4.702	8.933	13.636	-4.230	1999	26.587	40.671	67.258	-14.084
1982	5.745	8.842	14.588	-3.096	2000	27.774	54.502	82.277	-26.727
1983	5.727	9.235	14.962	-3.507	2001	31.334	41.399	72.733	-10.064
1984	7.133	10.757	17.890	-3.623	2002	36.059	51.553	87.612	-15.494
1985	7.958	11.343	19.301	-3.385	2003	47.252	69.339	116.592	-22.086
1986	7.456	11.104	18.561	-3.648	2004	63.167	97.539	160.706	-34.372
1987	10.190	14.157	24.347	-3.967	2005	73.476	116.774	190.250	-43.297
1988	11.662	14.335	25.997	-2.673	2006	85.534	139.576	225.110	-54.041
1989	11.624	15.792	27.416	-4.167	2007	107.271	170.062	277.334	-62.790
1990	12.959	22.302	35.261	-9.342	2008	132.027	201.963	333.990	-69.936
1991	13.593	21.047	34.640	-7.453	2009	102.142	140.928	243.071	-38.785
1992	14.714	22.871	37.585	-8.156	2010	113.883	185.544	299.427	-71.661
1993	15.345	29.428	44.773	-14.083	2011	134.906	240.841	375.748	-105.93
1994	18.105	23.270	41.375	-5.164	2012	152.461	236.545	389.006	-84.083
1995	21.637	35.709	57.346	-14.071	2013	151.802	251.661	403.463	-99.858
1996	23.224	43.626	66.851	-20.402	2014	157.610	242.177	399.787	-84.566
1997	26.261	48.558	74.819	-22.297	2015	143.850	207.206	351.056	-63.356

Kaynak:TÜİK (2016) verilerinden derlenmiştir.

Tablodan da görüldüğü üzere 1980 sonrası dış ticarete rakamsal olarak büyük bir artış gerçekleşmiş ancak bazı yıllar ve ekonomik kriz hariç sürekli dış ticarete açık verilmiş ve dış ticaret artışı ile birlikte dış açık da sürekli olarak artış göstermiştir. Dış ticarete ihracatın ithalatı karşılama oranı da nispi olarak oldukça düşük düzeyde kalmıştır.

Dış ticaretteki bu olumsuz durumun en önemli nedeni, dünya ekonomisi içerisinde Türkiye'nin önemli bir paydaş haline gelememiş olmasıdır. İhracata dayalı bir ekonomik büyüme ve kalkınma hedefinin gerçekleşmesi uluslararası piyasalarda reel sektör çıktılarının nitelikli olmasından geçmektedir. Dış ticaretin lehte seyredebilmesi için ülke içerisinde üretilen ve ihraç edilen ürünlerin, dış pazarlarda talep esnekliği düşük ve katma değeri yüksek mallar olması gerekmektedir. Oysa Türkiye'nin ihraç ettiği ve ithal ettiği malların fasıl bazında analizi yapıldığında henüz beklenen düzeyde olmadığı görülmektedir. Günümüz dünya ekonomisinde neredeyse hiçbir ülke kendi tükettiğinden fazlasını üretememektedir.



Grafik 1: Türkiye’de 1980 Sonrası İhracatın İthalatı Karşılama Oranı

Bunun temel nedeni, tüketim mallarında ve tüketim alışkanlıklarında meydana gelen sürekli değişiktir. Dünyada Almanya, Japonya, son dönemlerde Çin gibi birkaç ülke haricinde sürekli dış ticaret fazlası veren ülke yoktur. Türkiye örneğinde Tablo 2 ve Tablo 3’de 1980 yılı ve 2015 yılı verilerinden hareketle ilk 10 ihracat fasılları ve ilk 10 ithalat fasılları karşılaştırmalı olarak gösterilmektedir.

Tablo 2

1980-2015 Yılları ISIC REV3 Düzey-3 Sınıflamasına Göre İhracat

1980 Yılı İhracat İlk 10 Fasıll			2015 Yılı İhracat İlk 10 Fasıll		
ISIC	ISIC adı	İhracat \$	ISIC	ISIC adı	İhracat \$
11	Bitkisel ürünler; bostan, meyve ve sebze	1.509.708.704	341	Motorlu kara taşıtları ve motorları	12.775.662.719
171	Tekstil iplikçiliği ve dokumacılığı	234.307.823	181	Giyim eşyası (kürk hariç)	12.390.853.810
151	Et, balık, sebze, meyve, katı ve sıvı yağlar	152.082.922	272	Demir-çelik dışındaki ana metal sanayi	9.820.058.389
142	Başka yerde sınıflandırılmamış madencilik ve taş ocakçılığı	149.032.511	271	Demir-çelik ana sanayi	7.890.403.842
172	Diğer tekstil ürünleri	113.657.021	11	Bitkisel ürünler; bostan, meyve ve sebze	5.398.039.352
12	Hayvancılık	112.845.836	343	Motorlu kara taşıtlarının motorlarıyla ilgili parça ve aksesuarları	5.349.550.874
181	Giyim eşyası (kürk hariç)	111.948.245	172	Diğer tekstil ürünleri	5.274.325.368
241	Ana kimyasal maddeler	52.696.414	151	Et, balık, sebze, meyve, katı ve sıvı yağlar	4.951.952.596
269	Başka yerde sınıflandırılmamış metalik olmayan mineraller	49.434.595	369	Başka yerde sınıflandırılmamış diğer ürünler	4.398.219.768
341	Motorlu kara taşıtları ve motorları	43.484.919	252	Plastik ürünleri	4.343.745.828

Kaynak: TÜİK (2016) verilerinden derlenmiştir.

Tablo 3

1980-2015 Yılları ISIC REV3 Düzey-3 Sınıflamasına Göre İthalat

1980 Yılı İthalat İlk 10 Fasıll			2015 Yılı İthalat İlk 10 Fasıll		
ISIC	ISIC adı	İthalat \$	ISIC	ISIC adı	İthalat \$
111	Ham petrol ve doğal gaz	2.952.247.221	241	Ana kimyasal maddeler	17.979.005.016
241	Ana kimyasal maddeler	936.441.977	341	Motorlu kara taşıtları ve motorları	14.048.978.006
232	Rafine edilmiş petrol ürünleri	909.406.400	271	Demir-çelik ana sanayi	11.394.368.030
271	Demir-çelik ana sanayi	378.692.225	232	Rafine edilmiş petrol ürünleri	10.920.766.906
292	Özel amaçlı makineler	334.738.540	272	Demir-çelik dışındaki ana metal sanayi	10.549.470.973
291	Genel amaçlı makineler	279.687.893	242	Diğer kimyasal ürünler	9.869.801.376
281	Metal yapı malzemeleri, tanklar, sarnıçlar ve buhar kazanları	192.901.887	291	Genel amaçlı makineler	9.695.039.439
242	Diğer kimyasal ürünler	188.038.515	292	Özel amaçlı makineler	8.798.795.329
251	Kauçuk ürünleri	140.413.748	11	Bitkisel ürünler; bostan, meyve ve sebze	6.655.508.803
154	Diğer gıda maddeleri	130.233.189	322	Radyo ve televizyon vericileri ile telefon, telgraf teçhizatı	5.856.704.476

Kaynak: TÜİK (2016) verilerinden derlenmiştir.

İthalata Dayalı İhracatın Riskli Yapısı: Dış Ticarete Sürdürülebilirliğin Türkiye İçin Analizi

Türkiye’de 1980-2015 yılları için ihracat verilerine bakıldığında, ihracat mallarında niteliksel bir dönüşümün kısmen yaşandığı görülmektedir. Nitelik gerektirmeyen ve katma değeri düşük olan emek-yoğun malların ihracatından kısmen daha nitelikli ve katma değeri yüksek sermaye-yoğun malların ihracatına yönelme görülmektedir. Dikkat çekici bir nokta olarak, 2015 yılı verileri karşılaştırıldığında aynı türden malların hem ithalatının hem de ihracatının genel olarak gerçekleştirildiği görülmektedir. İthalata ilişkin 1980-2015 yılları karşılaştırması yapıldığında petrol ve türev ürünlerinin ithalatı başta olmak üzere tüketimde bağımlılık derecesi yüksek ve reel sektörde temel üretime dönük aramaların ithalatının toplam ithalat içerisinde en yüksek işlem hacmine sahip fasılları oluşturduğu söylenebilmektedir.

Türkiye ekonomisi için dış ticarete ilişkin değinilmesi gereken bir nokta da ticari ilişki içerisinde olunan ülke ve ülke gruplarına ilişkindir. 1980 yılında yaklaşık 85 ülke ile ihracat ve ithalat ilişkisi içerisinde olan Türkiye’nin 2015 yılında ticaret yaptığı ülke sayısı küçük ada ülkeleri dahil olmak üzere 200’ün üzerine çıkmıştır. Ancak, tüm bu değişimlere karşın Türkiye’nin uzun yıllar boyunca temel ticaret partneri Avrupa ülkeleri olmuştur. Türkiye’nin toplam ticaret hacmi içerisinde temel ticaret ortakları bugün AB ülkeleri olarak sınıflandırılabilir Avrupa ülkeleridir. Bu ticaretin oranı ile birlikte ticarete konu olan fasıllar açısından da değerlendirildiğinde Türkiye ile AB arasında Türkiye için çok önemli olan bir ticaret ilişkisinin varlığını ifade etmek mümkündür.

Tablo 4

Türkiye’nin AB ile Dış Ticaretinin Toplam Dış Ticarete Oranı

Yıl	Ülke	AB’ye İhracat (milyon \$)	Toplam İhracat (milyon \$)	AB’ye İhracat / Toplam İhracat	AB’den İthalat (milyon \$)	Toplam İthalat	AB’den İthalat / Toplam İthalat
1980	AB-28	1.668	7.909	57,31	3.145	7.909	39,77
1985	AB-28	3.509	7.958	44,09	4.535	11.343	39,98
1990	AB-28	7.485	12.959	57,76	10.597	22.302	47,51
1995	AB-28	12.232	21.637	56,53	18.033	35.709	50,50
2000	AB-28	15.688	27.774	56,48	28.552	54.502	52,38
2005	AB-28	41.532	73.476	56,52	52.781	116.774	45,19
2010	AB-28	52.934	113.883	46,48	72.391	185.544	39,01
2015	AB-28	64.003	143.850	44,49	78.668	207.206	37,96

Kaynak: TÜİK (2016) verilerinden derlenmiştir.

Not: Veriler, ülkelerin Birliğe dahil olmadan önceki istatistiklerini de kapsamaktadır. Bu nedenle örneğin 1980’de Birliğe dahil 10 ülke olmasına karşın günümüzde birlik içinde yer almalarından hareketle halen üyeliği devam eden tüm ülkelerin üyelik öncesi istatistikleri de derlenmiştir.

1980 yılında AB-28 ülkelerine yapılan ihracatın toplam ihracat içerisindeki payı %57,31 düzeyinde iken 2015 yılında bu rakam %44,49 düzeyine gerilemiştir. İthalat verilerinde de bu oran 1980 yılında %39,77 düzeyinden 2015 yılında %37,96 düzeyi-

ne gerilemiştir. Burada, oransal olarak değerlendirme yapıldığında AB ülkelerinin Türkiye'nin dış ticaretindeki yerinin gerilediği gibi bir sonuç çıkartılabilir. Ancak bu yanıltıcı olabilir. Oransal olarak gerileme görülüyor olsa da işlem hacmi olarak bir artış söz konusudur. Bu gerileme, Türkiye'nin toplam dış ticarete paydaşlarının genişlemesi ve Asya-Pasifik ülkeleri, Afrika ve Latin Amerika ülkeleri gibi daha önceleri çok az ticari ilişki kurulan yahut hiç ticaret yapılmamış ülkelerle ticaretin başlaması ve/veya genişlemesinden kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla, AB ülkeleri ile yapılan ticaretteki görece oransal bir gerileme, bu ülkelerin Türkiye için önemini azaldığını göstermemektedir.

Türkiye'de dış ticaretin detaylarına inildiğinde, ihracata konu olan malların üretilmesi için gerekli olan hammadde ve ara malların, ithalata konu fasıllar içerisinde önemli yer tuttuğu görülmektedir. Bu önemli bir noktadır. İhracat yapılabilmesi için üretimin ithal edilen mallara bağlı olması, dış ticaret kazançlarının önemli bir kısmının ithal girdilere bağlı olarak gerçekleştirilmesi anlamına gelmektedir. Böylece, aslında elde edilen ihracat gelirlerinin önemli bir kısmının yeniden ithalat yoluyla dışarıya aktarıldığı ortaya çıkmaktadır. Bu şekildeki bir dış ticaret yapısının varlığı, ihracata dayalı bir büyüme modeli için tehlikelidir. Sürdürülebilir olmayan bu durumun ortadan kaldırılabilmesi amacıyla genel ulusal dış ticaret politikasında neo-ithal ikameci bir politika izlenmeye başlanmıştır. Bu politika, son dönem kalkınma planlarında da kendini göstermektedir. Gerek bölgesel gerekse de genel kalkınma politikalarında, Türkiye'nin dışa bağımlılığını azaltmaya yönelik olarak, CİB açıklarının yükselmesine yol açan ve ithalatta önemli yer tutan ara malların ve hammadde mallarının ülke içerisinde üretilmesine yönelik destekler ve teşvikler (girdi tedarik stratejisi) çerçevesinde öne çıkarılmaktadır. Böylece, dış ticarete daha fazla gelir elde edilebilmesi ve dış ticaret kazançlarının ülke içerisinde kalmasına dönük bir politika izlendiği ortaya çıkmaktadır.

Örneğin, 2007-2013 yıllarını kapsayan Dokuzuncu Kalkınma Planı'nda Ödemeler Dengesi başlığı altında Türkiye'nin dış açıkları ve dışa bağımlılığı ile ilgili olarak açık bir şekilde ihracatın ithalata bağımlılığından bahsedilmektedir. Sanayi başlığı altında, katma değeri yüksek malların üretilmesi gerekliliği ve dışa bağımlılığı azaltacak politikalar uygulanmasına ilişkin açıklamalara yer verilmektedir. 2014-2018 yıllarını kapsayan Onuncu Kalkınma Planı'nda da benzer konulardan ve alınması gereken tedbirlerden bahsedilmektedir. Ara mal ve hammadde üretimi ve verimliliğine ilişkin bir gelişmenin olmasına karşın yetersizliğinden bahsedilen Onuncu Plan'da dış ticarete ilişkin temel amaç ve ilkeler başlıkları içerisinde ihracatın ithalata bağımlı yapısının sürdürülebilir olmadığından bahsedilerek, bu durumun mümkün olduğunca bağımlılığı azaltacak bir yapıya dönüştürüleceğinden bahsedilmektedir. Onuncu Plan'ın genel teması dışa açık bir ekonomi politikasında sürdürülebilir ihracatın ancak dışa bağımlılığı azaltacak politika tedbirleri ile sağlanabileceğidir. Çoğu başlık altında ve temel hedefler başlığı altında bu konu sürekli tekrar edilmektedir (Kalkınma Bakanlığı, 9.ve 10. Kalkınma Planları).

Çalışmada yapılacak olan ve çalışmanın kapsamına ilişkin genel konseptte bakılacak olursa; öncelikle çalışmanın içeriğine bağlı olarak alanda yapılmış olan uluslararası ve ulusal yayınların güncel bir taraması gerçekleştirilmiştir. Bu tarama sonucu elde edilen bulguların, çalışmada kullanılan verilerden hareketle elde edilecek sonuçlarla tutarlı olup olmadığı tartışılacaktır. Çalışmada, Güney Kıbrıs haricindeki AB ülkeleri ile Türkiye arasında gerçekleştirilen ticarete, ticaretin sermaye malı, aramal ve tüketim malı hacmine göre yorumlanarak değerlendirilmesi yapılacaktır. Buradaki temel amaç, Türkiye'nin ihracatındaki ithalat bağımlılığının ortaya konulmasıdır. Türkiye, aynı türden fasılların ticaretini gerçekleştirirken her defasında dış açığın daha da artmasına neden olan bir ticaret politikası izlemektedir. Bununla birlikte daha fazla tüketim malı ihracatı yaptıkça çok daha fazla oranda artan bir sermaye malı ve aramal ithalatı görülmektedir. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular çalışmanın üçüncü bölümündeki analiz tablolarının altında detaylandırılmaktadır. Bu durumun uzun vadede sürdürülebilir olup olmadığına yönelik değerlendirmeler çalışmanın sonuç kısmında ele alınmaktadır.

Literatür

İnançlı ve Konak (2011), Türkiye'de dış ticaretin en önemli kalemlerinden biri olan otomotiv sektörü üzerine yaptıkları çalışmalarında, otomotiv sektöründeki ihracatın önemli bir kısmının ithalata bağlı olarak yapıldığını, bu durumun ülke hedeflerine ulaşmada önemli bir engel teşkil ettiğini ifade etmişlerdir. Hem reel sektördeki bu bağımlılık neticesinde hem de kurlarda meydana gelen istikrarsızlığın istihdam, reel ücret ve benzeri makro alanlarda olumsuz sonuçlar ortaya çıkardığını ortaya koymuşlardır.

Akbaş ve Şentürk (2013), Türkiye'nin dış ticaretinde önemli payları bulunan 16 ülke verilerinden hareketle yaptıkları çalışmalarında, dış ticarete Türkiye'nin sermaye-yoğun mallara olan bağımlılığını test etmişlerdir. Dış ticarete bağımlılığın, ortaya çıkabilecek olan bir ekonomik kriz ve kur istikrarsızlıklarında ülke ekonomisine olumsuz bir yansımada bulunacağını ifade etmektedirler.

Şişman ve Bağcı (2014), Türkiye'de tekstil sektörü üzerine yapmış oldukları çalışmalarında, ekonomik büyüme hızı arttıkça dış ticaret açığının büyüdüğü ve bunun da en önemli nedeninin dış ticarete bağımlılığın yüksek olmasından kaynaklandığını ifade etmektedirler. Aynı zamanda, ortaya çıkan bu bağımlılık durumunun makroekonomik dengelere olumsuz yansıdığını ve özellikle işsizlikle ilgili sorunların ortaya çıkmasında dış ticaretteki bağımlılığın etkisi olduğunu ifade etmektedirler.

Balaylar (2011), Türkiye'deki reel döviz kuru, imalat sanayi ve istihdam arasındaki ilişkiyi analiz ettiği çalışmasında, Türkiye'de üretimin ve ihracatın ithalata bağımlılık oranlarının arttığını ve üretim artışlarının görece teknoloji yoğun alanlarda daha belirgin olduğunu ifade etmektedir. İmalat sanayiinde emek başına sermaye oranının arttığını ve dengenin sermaye lehine bozulduğunu ifade eden yazar, imalat

sanayiinde döviz cinsinden borçlanmanın ithal girdiye olan bağımlılığı yükselttiğini ortaya koymaktadır.

Özmen (2014), yaptığı çalışmada, Türkiye’de imalat sanayi üretimi için, çoğunlukla düşük teknoloji gerektiren malların üretiminin gerçekleştiği ve ileri teknoloji gerektiren malların üretiminde dış açık verildiğini ifade etmektedir. Aynı zamanda, ihracat yapmak için kullanılan ithal girdilerin hesabının net olarak verilmemesinden dolayı aslında ihracat rakamının belirlenenden daha az olması gerektiğini ve bunun bir çifte sayım hatası olarak kabul edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Diğer bir dikkat çekici nokta olarak, ithalatın yurtiçi gelir esnekliğinin ihracatın yurt dışı gelir esnekliğinden daha yüksek olması nedeniyle gelir artışının dış ticaret açığını artırdığını ifade etmektedir.

Ersungur, Ekinci ve Takım (2011), Türkiye’de 2002 verilerinden hareketle yapmış oldukları girdi-çıkıtı analizi sonucunda, Türkiye’nin çoğunlukla bilgi ve teknoloji içeren ürünler ile enerji ithalatına bağımlılığı yüksek bir üretim sürecinde olduğunu belirtmektedirler. Uzun dönemde alternatif enerji kaynaklarının ortaya konulması ve ileri teknoloji üretimine geçilmesi ile bu bağımlılığı azaltabilecek durumdadır ancak kısa dönemde bu bağımlılığın devamlılık arz edeceğini ifade etmişlerdir.

Lee, Chen ve San (2010), 1981-2008 yılları arasındaki ihracat, ithalat ve milli gelir verilerinden hareketle Çin üzerine yapmış oldukları çalışmalarında, milli gelirden meydana gelen değişimlerle dış ticaret verileri arasında kısa ve uzun dönemli anlamlı bir ilişkinin varlığını test etmişlerdir. Milli gelir ile dış ticaret ve milli gelir ile ihracat arasında kısa ve uzun dönemde anlamlı bir ilişki mevcutken, her iki dönemde de uzun dönemde ithalat ile milli gelir arasında bir ilişkinin varlığı ortaya konulamamıştır.

Tatlıcı ve Kızıltan (2011), 1994-2007 yıllarını kapsayan verilerden hareketle Türkiye’nin 46 ülke ile dış ticaretinin analizini yaptıkları çalışmalarında, Türkiye’nin dış ticarete ithalata bağımlılığının yüksek olduğunu ifade etmektedirler. Türkiye’nin dış ticaretinde milli gelir, nüfus ve mesafe yakınlığı (uzaklığı) gibi etkenlerin Gravity modeli ile analizinin yapıldığı çalışmada milli geliri yüksek olan ülkelere daha fazla ihracat yapma imkanının olduğu ortaya konulmaktadır. Nüfus değişkeninin dış ticarete etkili olmadığı aynı şekilde ithalat bağımlılığı yüksek olduğu için mesafe değişkeninin de dış ticarete etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Chuang (2002), az gelişmiş ülkeler için dış ticaretin hızlı ekonomik büyümenin sağlanması açısından önemli olduğunu ifade etmektedir. Dış ticarete açık bir ekonomide, açıklığın üretim sürecine yönelik öğrenmeye imkan sağladığını ve ticaretin, teknoloji ve bilgi ağırlıklı üretim sürecinde ülkeler arasında yaparak öğrenmeyi mümkün kıldığını belirtmektedir.

Alam (2003), Meksika 1959-1990 yılları için ve Brezilya 1955-1990 için yaptığı çalışmada literatürdeki bulguların tersine sonuçlar elde etmiştir. Hammaddede-ara mal ihracatındaki artışın sermaye malı ithalatını artırdığını, her iki ülke için de ham-

madde-ara mal ihracatı ile teknolojik yayılma ve verimlilik arasında destekleyici bulgulara ulaşamadığını ifade etmektedir.

Inotai (2013), Bulgaristan üzerine yapmış olduğu çalışmada, ihracata dayalı büyümenin sürdürülebilirliği ve ekonomiye olan etkilerini analiz etmiştir. Bulgaristan'ın AB ülkeleri ve ABD ile yapmış olduğu ticaretten ve doğrudan yatırımların etkisinden hareketle yaptığı çalışmada, küçük ülkelerin dış ticarete kırılğan bir yapısının olmasına rağmen sonuçta total olarak dışa açıklıktan olumlu etkilendiği sonucunu ortaya koymuştur.

Hong (1993), Güney Kore üzerine yaptığı çalışmada, Güney Kore'nin dışa açık ekonomik yapıyı benimseyerek büyümesinin temelleri üzerinde durmaktadır. Dışa açık ve doğrudan yabancı yatırım çeken ülkenin hızlı gelişmesinde, katma değer oluşturan yüksek teknolojiye dayalı üretimin önemli bir yer tuttuğunu ifade eden yazar işgücü verimliliği, yeni üretim tekniklerinin teknolojiye adapte edilmesi ve ekonomi politikalarındaki destekleyici yapının ekonomik büyüme ve kalkınmadaki önemini ortaya koymuştur.

Fujita ve James (1990), çalışmada, ihracatın emek yoğun sektörlerde önemli bir üretim artışına neden olduğu, imalat sanayisindeki gelişmenin de ekonomide belirli ölçüde bir genişlemeye neden olduğunu ifade etmişlerdir.

Pernia ve Legazkue (2015), 2003-2013 yılları arası verileri kullanarak İspanya'da ihracat, ekonomik büyüme ve girişimcilik arasındaki ilişkiyi analiz ettikleri çalışmalarında, değişkenler arasında eş yönlü güçlü ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Jin ve Jin (2015), çalışmalarında, Kore'de ekonomik büyüme ile ihracat arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Zaman serisi analizi ile yapılan test sonucunda, ihracat yoğunluklu ekonomik yapıya sahip olan Kore'de ihracat artışı ile ekonomik büyüme arasında anlamlılık derecesi yüksek bir ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşmışlardır. İhracattaki artışın ekonomik büyüme üzerindeki etkisi oldukça düşük ve anlamlı değilken ekonomik büyümeden ihracata doğru olan ilişkide anlamlı bir sonuç ortaya çıkmamaktadır.

Veriler ve Metodoloji

İkinci Dünya Savaşı sonrası dünyasında oluşturulan yeni ekonomik dünya düzeni ve buna bağlı olarak geliştirilen ekonomik büyüme ve kalkınma yaklaşımlarında dış ticaret konusu önemli bir alan kaplamaktadır. Dış ticaretin üretim artırıcı, pazar çeşitlendirici ve buna bağlı olarak tüketimi teşvik eden birçok farklı yönü söz konusudur. Literatürde, dış ticaretin, ekonomik büyüme ve kalkınmayı hızlandırdığına yönelik çok sayıda teorik ve ampirik çalışma mevcuttur. Ancak, dış ticaretin, katma değeri ileri teknoloji yoğun üretim yapan ülkeler lehine ve gelişmekte olan ve az gelişmiş ülkeler aleyhine bir seyrinin olduğunu ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur. Özellikle, dış ticarete ihracatın ithalata bağlı bir yapıda olması, uzun vadede ihracatçı ülke

için sürdürülebilirlik ve dış ticaret açığı ağırlıklı cari açık sorunu yaşamasına, kurlarda meydana gelen istikrarsızlıkların kırılğan bir ekonomi yapısının ortaya çıkmasına neden olacağı yönünde kötümser yaklaşımlar söz konusudur.

Elbetteki bu tartışmalar içerisinde Türkiye için de bu türden dış ticaret avantajlarından ve kırılğan ekonomik yapıdan bahsetmek mümkündür. Türkiye, 1980 sonrasında ithal ikame politikalarından ayrılarak ihracata yönelik ekonomik büyüme ve kalkınma politikasını benimsemiştir. Ancak, uzun vadede dış ticaret hacminin artması ve ihracatın artması tek başına gelişme göstergesi olmamaktadır. İhracattaki artışın her defasında ithalattaki artışın altında kalması, uzun vadede bir sürdürülebilirlik sorunu ortaya çıkması endişesini beraberinde getirmiştir. 2000'li yılların başından itibaren bu durumun bir sorun olarak algılanması, kalkınma planlarına da yansıyan şekli ile yeniden dışa bağımlılığı azaltmaya yönelik neo-ithal ikame politikalarına ağırlık verilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Özellikle, dış ticarete bağımlılık derecesi yüksek olan malların ve dış açığın yükselmesine neden olan fasılların yerli üretimle ikame edilmesine yönelik teşvik politikaları ağırlık kazanmaya başlamıştır.

Çalışmada, Türkiye'nin en yoğun dış ticaret ilişkisi içerisinde olduğu AB ülkeleri ile yapmış olduğu ticareten yola çıkarak bir analiz yapılmıştır. Çalışmaya konu olan veriler, dış ticaret hacmi, toplam ihracat ve ithalat, sermaye malı, hammadde (aromal) ve tüketim malı ithalatı ve ihracatına ilişkin verilerdir. 2000-2015 yılları arasında kapsayan yıllık veriler AB-28 ülkesini kapsamaktadır. Ancak, 2005 yılı sonrasında ayrıştırılmış olan Belçika ve Lüksemburg verileri birleştirilmiş, sağlıklı seri verilerine ulaşılamamış olan Kıbrıs (Güney Kıbrıs Rum Yönetimi) verileri modele dahil edilmemiştir. Dolayısı ile 26 ülkenin 16 yıllık verileri ile bir panel veri analizi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 5

Ülkeler

No	Ülkeler	No	Ülkeler	No	Ülkeler
1	Almanya	10	Hırvatistan	19	Macaristan
2	Avusturya	11	Hollanda	20	Malta
3	Belçika + Lüksemburg	12	İngiltere	21	Polonya
4	Bulgaristan	13	İrlanda	22	Portekiz
5	Çek Cumhuriyeti	14	İspanya	23	Romanya
6	Danimarka	15	İsveç	24	Slovakya
7	Estonya	16	İtalya	25	Slovenya
8	Finlandiya	17	Letonya	26	Yunanistan
9	Fransa	18	Litvanya		

Bulgular ve Sonuçlar

Çalışmada kullanılan veriler, Türkiye ile AB ülkeleri arasındaki dış ticaret verileridir. TÜİK istatistiklerinden derlenen veriler Dolar cinsinden nominal verilerdir. Bu veriler öncelikle ham olarak derlenmiş, sonrasında ABD Doları cinsinden tüketici fiyat endeksine ile deflate edilerek logaritmik forma dönüştürülmüştür. Verilerin analizi Eviews 9 programı ile gerçekleştirilmiştir. Öncelikle analize konu olan verilerde değişkenlerin sahte regresyon sorunu olup olmadığını tespiti için durağanlık testi yapılmıştır. Serilerin durağanlıkları Levin, Lin & Chu, Im, Peseran&Shin ve ADF-Fisher testleri ile sınanmıştır. Sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir;

Tablo 6

Birim Kök Testi Sonuçları

Değişken		Levin, Lin & Chu		Im, Peseran&Shin		ADF-Fisher	
		t-istatistiği	prob.	t-istatistiği	prob.	t-istatistiği	prob.
Tüketim Mali İhracatı	Birinci Fark	-10.1936	0.0000	-6.65330	0.0000	133.468	0.0000
Toplam İthalat	Birinci Fark	-14.6061	0.0000	-12.4286	0.0000	231.714	0.0000
Toplam İhracat	Birinci Fark	-11.9327	0.0000	-7.40521	0.0000	149.709	0.0000
Sermaye mali İthalatı	Birinci Fark	-20.1493	0.0000	-17.7660	0.0000	304.624	0.0000
Hammadde (aramal) İthalatı	Birinci Fark	-14.1471	0.0000	-10.9982	0.0000	204.971	0.0000

Panel Birim Kök Testinde değişkenler için Schwarz Bilgi Kriterleri ve otomatik gecikme uzunluğu kullanılmıştır.

Birim kök testi sonuçlarına bakıldığında, değişkenlerin birinci farkları alınarak yapılan durağanlık testinde değişkenlerin tümünün her üç test sonuçlarına göre $I(1)$ 'de durağan olduğu görülmüştür. Değişkenlerin birinci farklarının alınması sonucu durağan hale gelmesi, değişkenlere eş-bütünleşme testinin yapılabilmesini mümkün kılmaktadır.

Eş-bütünleşme testi, seriler arasında uzun dönemde karşılık bir ilişkinin varlığının test edilmesi için kullanılmaktadır. Çalışmada, panel eş-bütünleşme analizi için çoğunlukla kullanılmakta olan Pedroni ve Kao panel eş-bütünleşme testleri kullanılmıştır. Değişkenler yönelik uygun gecikme uzunluklarının hesaplanmasında Schwarz Info Criterion esas alınmıştır. Gecikme uzunluğu otomatik olarak belirlenmiştir. Eş-bütünleşme test sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir;

Tablo 7

Eş-bütünleşme Testi Sonuçları

Pedroni Eş-bütünleşme Testi Sonuçları				
	t-istatistiği	Prob.	Ağırlıklandırılmış t-istatistiği	Prob.
Panel v	-3.071788	0.9989	-2.015172	0.9781
Panel rho	3.970216	1.0000	3.113755	0.9991
Panel PP	-2.742180	0.0031	-2.412304	0.0079
Panel ADF	-6.649147	0.0000	-4.377103	0.0000
Grouprho	5.258400	1.0000		
Group PP	-2.909113	0.0018		
Group ADF	-3.356357	0.0004		
Kao Eş-bütünleşme Testi Sonuçları				
Kao ADF	-9.504223	0.0000		

Pedroni panel eş-bütünleşme testi sonuçlarında toplam 11 çıktı değeri yer almaktadır. H_0 hipotezi değişkenler arasında eş-bütünleşme yoktur şeklinde iken alternatif hipotez değişkenler arasında eş-bütünleşme vardır şeklindedir. Toplam 11 sonuç değerinden 6 tanesi %5 anlamlılık seviyesine göre anlamlı çıkarken 5 tanesi %5 anlam seviyesine göre anlamlı değildir. Buradan hareketle, toplam ihracat, toplam ithalat, tüketim malı ihracatı, sermaye malı ithalatı ve hammadde (aramal) ithalatı değişkenleri arasında birlikte hareket söz konusudur ve yapılan eş-bütünleşme testi sonuçları, değişkenler arasında uzun dönemli bir ilişki olduğunu göstermektedir. Kao panel eş-bütünleşme testi sonuçları da %5 anlamlılık seviyesine göre anlamlı çıkmıştır ve Pedroni testi sonuçlarını desteklemektedir.

Değişkenler arasında uzun dönemli bir ilişkinin varlığı tespit edildikten sonra dengeden sapmanın ne kadarlık bir oranının bir sonraki dönem dengeye geleceğini gösteren hata teriminin tespit edilmesi gerekmektedir. Uzun dönemdeki bu sapmanın tespit edilmesi için kurulmuş olan regresyon denklemi sonuçları Tüketim Malı İhracatı bağımlı değişken olarak kabul edilerek %5 ve %1 anlamlılık düzeylerine göre aşağıdaki gibi ortaya konulmuştur. H_0 hipotezi reddedilmiş alternatif hipotez kabul edilmiştir. Değişkenlerin açıklama derecesi R^2 değeri (0.905419) oldukça yüksektir.

Tablo 8

Hata Düzeltme Modeli (Tüketim Malı İhracatı)

Variable	Coefficient	Std.Error	t-Statistic	Prob.
Sermaye Malı İthalatı	-0.015234	0.031870	-0.478020	0.6329
İhracat	0.874314	0.036259	24.11292	0.0000
İthalat	0.530187	0.173963	3.047697	0.0025
Hammadde (aramal) İthalatı	-0.387282	0.148014	-2.616520	0.0092
C	-0.431003	0.172849	-2.493523	0.0130
@Trend	-0.005247	0.002357	-2.226075	0.0266
Bağımlı Değişken: Tüketim Malı İhracatı Örnek: 2000-2015 Gözlem: 416				
R2: 0.905419DW: 0.262623 F İstatistiği: 784.9798 Prob (F-istatistiği): 0.000000				

Durağan değişkenlerle kurulan denklemde hata düzeltme modelinde değişkenlerin bir gecikmeli hali eklenir. Hata terimlerinin düzeyde durağan olması gerekmektedir. Değişkenler arasında uzun dönemli ilişkinin varlığının test edilmesinden sonra, dengeden sapmanın olup-olmadığının sorgulanması için hata düzeltme modeli kullanılmaktadır.

Tablo 9

Hata Düzeltme Modeli (Tüketim Malı İhracatı)

Variable	Coefficient	Std.Error	t-Statistic	Prob.
Sermaye Malı İthalatı	-0.057521	0.016144	-3.563114	0.0004
Toplam İhracat	0.916002	0.047474	19.29477	0.0000
Toplam İthalat	0.073293	0.098265	0.745874	0.4562
Hammadde (aramal) İthalatı	0.002081	0.088616	0.023488	0.9813
Hata Terimleri ECM(-1)	-0.130844	0.022874	-5.720218	0.0000
C	0.002679	0.005112	0.524078	0.6005
R2: 0.563174 DW: 2.130925 F İstatistiği: 99.01356 Prob (F-istatistiği): 0.0000				

Bağımlı değişken Tüketim Malı İhracatı ve bağımsız değişkenler Sermaye Malı İthalatı, Toplam İhracat, Toplam İthalat, Hammadde (aramal) İthalatı değişkenleridir. Hata düzeltme modelinde hata teriminin sonucu -1 ile 0 arasında bir değer almalıdır. Analizde hata terimi katsayısı -0.130844 olarak bulunmuştur. Önceki yıl dengede ortaya çıkan bir birimlik sapmanın yaklaşık %13'ü bir sonraki dönem düzeltilmektedir. Hata düzeltme modelinde değişkenlerin olasılık değerleri anlamlı çıkmıştır. H_0 hipotezi reddedilirken alternatif hipotez kabul edilmektedir.

Çalışmada, değişkenler arasındaki nedenselliğin analiz edilmesi için Granger Nedensellik Testi yapılmıştır. Gecikme uzunluğu 6 olarak belirlenmiştir. Gecikme uzunluğunun belirlenmesi ve test sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir;

Tablo 10

Gecikme Uzunluğunun Belirlenmesi

ag	LogL	LR	FPE	AIC	SC	HQ
0	-13.66117	NA	7.94e-07	0.143547	0.212022	0.171075
1	1263.804	2495.970	5.20e-11	-9.490799	-9.079951	-9.325633
2	1337.635	141.4150	3.57e-11	-9.866423	-9.113202*	-9.563618
3	1375.131	70.37670	3.25e-11	-9.962545	-8.866950	-9.522101
4	1437.295	114.2862	2.44e-11	-10.24842	-8.810454	-9.670340*
5	1478.071	73.39680	2.17e-11	-10.36978	-8.589435	-9.654055
6	1518.546	71.29882*	1.93e-11*	-10.48882*	-8.366102	-9.635457

Sample: 2000-2015 Included observations: 260

Gecikme uzunluğunun belirlenmesinden sonra son olarak Granger Nedensellik Testi yapılmıştır. Test sonuçları ve değişkenler arasındaki ilişkinin yorumlanması yardımcı olacak veriler aşağıdaki gibidir;

Tablo 11

Granger Nedensellik Testi Sonuçları

Sonuçlar	Chi-sq	df	Prob.
Sermaye Mali İthalatı, Tüketim Mali İhracatının Granger nedenidir	37.30619	6	0.0000
Tüketim Mali İhracatı, Sermaye Mali İthalatı Granger nedenidir	39.54340	6	0.0000
Sermaye Mali İthalatı, Toplam İhracatın Granger nedenidir	19.14359	6	0.0039
Toplam İhracat, Sermaye Mali İthalatının Granger nedenidir	26.52704	6	0.0002
Sermaye Mali İthalatı, Toplam İthalatın Granger nedeni değildir	7.732753	6	0.2583
Toplam İthalat, Sermaye Mali İthalatının Granger nedeni değildir	3.829093	6	0.6998
Sermaye Mali İthalatı, Hammadde (aramal) İthalatının Granger nedeni değildir	8.103560	6	0.2306
Hammadde (aramal) İthalatı, Sermaye Mali İthalatının Granger nedeni değildir	5.087584	6	0.5326
Tüketim Mali İhracatı, Toplam İthalatın Granger nedenidir	20.38253	6	0.0024
Toplam İthalat, Tüketim Mali İhracatının Granger nedeni değildir	12.50519	6	0.0516
Tüketim Mali İhracatı, Hammadde (aramal) İthalatının Granger nedenidir	29.41115	6	0.0001
Hammadde (aramal) İthalatı, Tüketim Mali İhracatının Granger nedeni değildir	5.538828	6	0.4768
Tüketim Mali İhracatı, Toplam İhracatın Granger nedeni değildir	12.26400	6	0.0563
Toplam İhracat, Tüketim Mali İhracatının Granger nedenidir	39.58793	6	0.0000
Toplam İhracat, Toplam İthalatın Granger nedenidir	18.41063	6	0.0053
Toplam İthalat, Toplam İhracatın Granger nedeni değildir	2.336290	6	0.8863
Toplam İhracat, Hammadde (aramal) İthalatının Granger nedenidir	19.41476	6	0.0035
Hammadde (aramal) İthalatı, Toplam İhracatın Granger nedeni değildir	2.110860	6	0.9092
Toplam İthalat, Hammadde (aramal) İthalatının Granger nedeni değildir	6.339165	6	0.3863
Hammadde (aramal) İthalatı, Toplam İthalatın Granger nedeni değildir	4.681469	6	0.5853

Tablo sonuçlarına göre bakıldığında, sermaye malı ithalatı ile tüketim malı ihracatı arasında çift yönlü nedenselliğin olduğu görülmektedir. Aynı şekilde sermaye malı ithalatı ile toplam ihracat arasında da çift yönlü nedenselliğin olduğu ortaya konulmuştur. Bununla birlikte, sermaye malı ithalatı ile toplam ithalat arasında ve sermaye malı ithalatı ile hammadde (aramal) ithalatı arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir. Tüketim malı ihracatı ile toplam ithalat arasında; tüketim malı ihracatından toplam ithalata doğru ve tüketim malı ihracatından hammadde (aramal) ithalatına doğru tek yönlü bir ilişki vardır. Tüketim malı ihracatı ile hammadde (aramal) ithalatı arasındaki ilişkiye bakıldığında ise beklendiği üzere, tüketim malı ihracatı hammadde (aramal) ithalatının nedeni iken aramal ithalatı tüketim malı ihracatının bir nedeni değildir. Toplam ithalat ile hammadde (aramal) ithalatı arasında bir nedensellik ilişkisi yoktur. Toplam ithalat ile toplam ihracat arasındaki ilişkiye bakıldığında da toplam ihracat ile toplam ithalat arasında ihracattan ithalata doğru tek yönlü bir nedenselliğin olduğu buna karşın toplam ithalattan toplam ihracata doğru bir nedenselliğin olmadığı görülmektedir.

Sonuç ve Değerlendirme

Türkiye ekonomisi, 1980 öncesi uygulamış olduğu ithal ikame politikasını değiştirerek dünyaya mal-hizmet ve sermaye alanında entegre olmayı amaçladığı dışa açık ticaret politikasını sürdürmekle birlikte, özellikle son 10 yıllık dönemde neo-ithal ikame politikasına geçiş yapmaktadır. Dış ticarete önemli bir gelişme kaydedilmiş olsa da nominal değerlerin yükselmesi Türkiye'nin ciddi bir dış açık problemini yaşamasına engel olamamaktadır. Bunda en büyük etken ihracatın ithalata bağımlı olması, dış ticarete ikame edilebilir malların ihraç edilip ikamesi düşük zorunlu malların ithal edilmesi ve Türkiye'nin dış ticareti içindeki payında oransal bir azalma olsa da temelde ticaret partneri olarak AB ülkelerinin önemli bir yer tutmasıdır.

Temel ticaret partnerlerinde ekonomik çalkantı yaşayan bir Türkiye'nin, her 100 birimlik bir daralmanda 45 birimlik bir daralma yansıması yaşaması riski, kur riski, siyasi dalgalanmaların getirdiği riskler gibi önemli kırılğanlıklarla karşı karşıya kalması kaçınılmaz olacaktır. Son dönem kalkınma planlarında da yer verildiği üzere, ithalattaki bu bağımlılığı azaltıcı ve dış ticaret açığı ile birlikte cari açık sorununu azaltıcı politikalara öncelik verilmesi amaçlanmaktadır. Çalışmada, AB ülkeleri ile gerçekleştirilen dış ticaret verilerinden hareketle yapılan analizler sonucunda bu kırılğanlığın varlığı ortaya konulmaktadır. Hammadde (aramal), sermaye malı, tüketim malı ve toplam dış ticaret verilerinden hareketle yapılan testler sonucunda, AB üye ülkeleri ile Türkiye arasında 2000-2015 yılları arası için yapılan analizler, Türkiye'nin uluslararası ticarete halen istenen düzeyde olmadığı göstermektedir. Özellikle, tüketim malı ihracatının (toplam ihracata oranı %45 civarı), toplam ithalata ve ara malları ithalatına bağımlılığı yüksektir. Hızlı ekonomik büyümenin olduğu dönemlerde ihracat artışı ithalat artışını körükleyerek dış ticaret açığı ve cari açığı artırmaktadır. Bu kırılğanlığın ve olumsuz sonuçların ortadan kaldırılabilmesi için kalkınma planlarında amaçlanan hedeflere yönelik daha ciddi tedbirlerin alınması gerekmektedir.

Kaynakça

- Akbaş, Y.E. ve Şentürk, M. (2013). "Türkiye'nin İthalat ve İhracat Bağımlılığı: Seçilmiş Ülke Örnekleri Üzerine Ampirik Bir Uygulama," *Ege Akademik Bakış*, C:13, S:2, Nisan 2013, ss:195-208.
- Alam, M.I. (2003). "Manufactured Exports, Capital Good Imports and Economic Growth: Experience of Mexico and Brazil," *International Economic Journal*, 17:4, ss:85-105.
- Balaylar, N.A. (2011). "Reel Döviz Kuru İstihdam İlişkisi: Türkiye İmalat Sanayii Örneği," *Sosyoekonomi*, Temmuz-Aralık, 2011-2, ss:137-160.
- Chuang, Y.C. (2002). "The Trade-Induced Learning Effect on Growth: Cross-Country Evidence," *The Journal of Development Studies*, 39:2, ss:137-154.
- Ersungur, M., Ekinci, D. ve Takım A. (2011). "Türkiye Ekonomisinde İthalata Bağımlılıktaki Değişime: Girdi-çıkıtı Yaklaşımıyla Bir Uygulama," *Atatürk Üniversitesi İİBF Dergisi*, 10. Ekonometri ve İstatistik Sempozyumu Özel Sayısı, ss:1-11.
- Fujita, N. ve James, W.E. (1990). "Export Oriented Growth of Output and Employment in Taiwan and Korea 1973/74-1983/84," *Weltwirtschaftliches Archiv*, Vol:26, Issue:4, pp:737-753.
- Hong, W. (1993). "Export-Oriented Growth and Equity in Korea, National Bureau of Economic Research," Vol ISBN:0-226-38668-6, http://www.nber.org/books/ito_93-2 (Erişim:15.06.2016).
- Inotai, A. (2013). "Sustainable Growth Based on Export Oriented Economic Strategy, The Bulgarian Case in an International Comparison," *Economic Policy Institute*, April, 2013.
- İnançlı, S. ve Konak A. (2011). "Türkiye'de İhracatın İthalata Bağımlılığı: Otomotiv Sektörü," *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, Ekim 2011, 6 (2), ss:343-362.
- Jin, O.S. ve Jin J.C. (2015). "Is the Export-led Growth Hypothesis Valid for an Export Oriented Economy? Korean Experience," *Applied Economics and Finance*, Vol:2, No:4, November 2015, pp:103-114.
- Kalkınma Bakanlığı. (2006), Dokuzuncu Kalkınma Planı: 2007-2013, 01.07.2006 Tarih ve 26215 Sayılı Resmi Gazete, Ankara.
- Kalkınma Bakanlığı. (2013). Onuncu Kalkınma Planı: 2014-2018), Karar no:1041, Karar Tarihi:02.07.2013, Ankara.
- Lee, Y., Chen, Z. ve San, C. (2010). "Research on the Relationship between Foreign Trade and the GDP Growth of East China-Empirical Analysis Based on Causality," *Modern Economy*, 2010, 1, ss:118-124.
- Özmen, E. (2016). "Reel Döviz Kuru ve Türkiye Dış Ticaret Dinamikleri," *ERC Working Papers in Economics 14/12*, November 2014, ss:1-138.
- Pernia, J.L.G. ve Legazkue, I.P. (2015). "Export Oriented Entrepreneurship and Regional Economic Growth, *Small Business Economics*, Vol:45, Issue:3, pp:505-522.
- Şişman, M. ve Bağcı, E. (2014). "Türkiye Tekstil ve Hazır Giyim Sektöründe İthalat Bağımlılığı," *Marmara Üniversitesi İİBF Dergisi*, C:36, S:1, ss:29-53.
- Tatlıcı, Ö. ve Kızıltan, A. (2011), "Çekim Modeli: Türkiye'nin İhracatı Üzerine Bir Uygulama," *Atatürk Üniversitesi İİBF Dergisi*, 10. Ekonometri ve İstatistik Sempozyumu Özel Sayısı, ss:287-299.

İthalata Dayalı İhracatın Riskli Yapısı: Dış Ticarete Sürdürülebilirliğin Türkiye İçin Analizi

TÜİK; (2016), Türkiye İstatistik Kurumu Dış Ticaret Verileri, <https://biruni.tuik.gov.tr/disticaretapp/disticaret.zul?param1=0¶m2=0&sitcrev=0&isicrev=0&sayac=5801>, (erişim:21.05.2016).

TÜİK, (2016), Türkiye İstatistik Kurumu ISIC REV 3 Sınıflamasına Göre Dış Ticaret, <https://biruni.tuik.gov.tr/disticaretapp/disticaret.zul?param1=2¶m2=0&sitcrev=0&isicrev=3&sayac=5804>, (erişim:21.05.2016).

KOÇLUK YAKLAŞIMI İLE İŞGÖREN GELİŞTİRME

Prof. Dr. Adnan AKIN¹ & Arş. Gör. Esra ULUKÖK²

Öz

Gerek kişisel gerekse eğitim ve organizasyon alanlarında koçluk uygulamalarının önemi her geçen gün artmaktadır. Koçluk, özellikle iş örgütlerinde personeli geliştirici bir mekanizma olarak pozitif bir uygulama olarak görülmektedir. Nitekim koçluk uygulamaları ve koçunyönlendirmeleri sayesinde işgörenlerin motivasyonu, iş tatmini, bağlılıkları, performansları ve iletişim kurma becerileri artmakla birlikte işyerinden kaynaklanan stres de büyük ölçüde azalacaktır. Bu çerçevede bu çalışmanın amacı, “koçluk” tekniği ile, kurumlarda çalışmakta olan işgörenin görev yeterliliklerinin geliştirilmesinin, etkileme, iletişim, ödüllendirme, motivasyon, performans değerlendirme, stres ve liderlik gibi bazı yönetsel süreçler bağlamında nasıl işlediğinin ortaya konulmasıdır.

Anahtar Kelimeler: Koç, Koçluk, İşgören Geliştirme

Developing Employee with Coaching Approach

Abstract

The importance of coaching in both personal and educational and organizational fields is increasing day by day. Coaching is seen as a positive practice, especially as a developing mechanism for staff in organizations. Indeed, coaching practices and coach orientation will greatly increase the motivation, job satisfaction, loyalty, performance and communication skills of the worker. It will also greatly reduce the stress caused by the workplace. In this framework, the purpose of this study is to demonstrate how the development of job competencies in the organizations that work in organizations with affecting, communication, rewarding, motivation, performance evaluation is done with “coaching” technique in the context of some managerial processes such as stress and leadership.

Keywords: Coach, Coaching, Employee Development

1 Kırıkkale Üniversitesi, İİBF, İşletme Bölümü. akin-adnan@hotmail.com
2 Kırıkkale Üniversitesi, İİBF, İşletme Bölümü. esraulukok@kku.edu.tr

Giriş

Belli amaçlara yönelmiş vizyon sahibi bir işgörenin mesleki kariyerini geliştirici çalışmalara katılması, kendisi için önemlidir; çünkü, kişisel vizyon, amaç ve yaşam dengesi, personel gelişim olgusunun vazgeçilmezleri arasındadır. Bu çerçevede kariyer geliştirme sürecinin pasif bir eğitim ortamı olmadığı söylenebilir. Bu doğrultuda, işgörenler, işlerine olan ilgilerini ve çabalarını performans hedefleri doğrultusunda yöneltirler. İş ilişkilerine bağlı yetkilendirme, işgören için bir geliştirici motivasyon aracı olarak belirmektedir. Sahip olduğu bilgi, beceri ve yeteneklerin iş davranışlarına yansması, işgören için işin esasını oluşturur. İşgören, zaman içinde iş performanslarını engelleyen kişisel problemlerini kendileri çözmeyi düşünürler; ancak, bu kolay değildir; bir geliştiricinin/yetiştiricinin varlığına ihtiyaç duyulur.

İşletmelerdeki insan kaynaklarının iş gereklerine göre yeterliklerinin geliştirilmesinde uygulanan koçluk (coaching) yaklaşımı, işgörenlerin bire bir ilgi ile daha nitelikli hale getirilmesi için başvurulan bir yetiştirme-geliştirme tekniğidir. İnsan kaynağına bilgi, beceri ve yetenek kazandırılacak olan böylesi bir yetiştirme sürecinde, koçun alanında uzman olması mutlak gerekliliktir; çünkü, geliştirilecek işgörenin beceri ve yeterlik potansiyelini geliştirmeyi üstlenen koçun, süreç boyunca kontrolden çok destekleyici bir pozisyonda olması önemlidir.

Kurumsal çeşitli sorunlara yol açan işgören performans yetersizliklerinin giderilmesi bir dizi eğitimi gerekli kıldığından, işgören eğitiminin düzeyine, koçluk toplantılarındaki testler ile karar verme sorumluluğundadır. İşgörenin yapılacak geliştirme programına müdahale etmesi de düşünülemez; ancak sorun çözümünde koçun çözüm alternatiflerine işgörenden görüşler alması motivasyon için gereklidir. Koçun geliştirme sürecindeki bilgilendirmeleri ve dikkati çeken gelişmeleri işgörene paylaşması, etkili ve kaliteli bir iletişim kurulduğunun göstergesidir. Nitekim yetiştirme süreci başarısı için kurumlardaki yöneticilerin zamanlarının çoğu iletişime ayrılır.

İşgörenin performanslarıyla ilgili değerlendirmelerde, koç bir bütün olarak nesnel eleştirilerde bulunmak durumundadır. Bunu yaparken başarı güdülerıyla hareket edebilmelidir. Başarı, benlik imajından kaynaklanabilir; ancak, başarı güdüsünün baskısı amansızdır ve işgörene yönelik tatmin düzeyini sürekli belli seviyenin üstünde tutmak zordur. İşgören için işyerinde zirvede kalma anlayışı farklı bir stres gereksesi olabilmektedir. Tüm bu gelişmeler performans değerlendirme sürecinin ve sonuçlarının eğiten ve eğitilen açısından sağlıklı ve rasyonel bir yaklaşımla ele alınmasını gerekli kılmaktadır.

Bu çalışmada, “koçluk” tekniği ile işletmelerde belli bir görevi üstlenmiş ve çalışmakta olan işgörenin görev yeterliklerinin geliştirilmesinin bir bütün olarak, yönetsel etkileşim, iletişim, ödüllendirme, motivasyon, performans değerlendirme, stres ve liderlik gibi yönetsel süreçler bağlamında nasıl işlediği ortaya konması amaçlanmaktadır.

Kavramsal Çerçeve: Koçluk (Coaching) ve Koçluk Stratejileri

Koçluk, işgörenlerin içgüdüsel yeteneklerine sahip olmaları için en iyi olmaları yönünde çaba sarf eden koç kişisel enerjiyi açığa çıkaran yaratıcılığı da teşvik eden doğal bir süreçtir. Yüksek başarıma düzeylerine ulaşabilme çabası gösteren işgörenin ancak değişime adaptasyonlarıyla gerekli performansı göstermesi mümkün olabilmektedir. Kurumlarda çeşitli sorunlara yol açan işgören performans yetersizliklerinin giderilmesi için bir dizi eğitim gerekli olmaktadır. İşgören eğitiminin gerekliliğine ve düzeyine toplantılardaki testler sonucunda karar verme koçun sorumluluğundadır.

Bireysel nitelikleri oluşturan bilgi, beceri ve tecrübe seviyesinin artırılması amacı, her işletmedeki çalışanlar için söz konusudur. Bu çerçevede, karşılıklı etkileşime dayalı olan ve aşamalar halinde yapılan bir geliştirme tekniği olarak Koçluk yaklaşımı ile kurum personelinden istenen verimin alınması mümkün görünmektedir. Süreç boyunca küçük bir guruba veya tek bir kişiye bilgi ve yetenekleri kazandıracak her türlü çaba için yapılacak söz konusu toplantılarda pratik yaparak bireyin geliştirilmesi sağlanır. Bu süreç devam ederken geri besleme önemlidir; karşılıklı güven olması problemlerin daha iyi anlaşılmasını sağlayabilir. Bunun için işgörenin ne yapacağını söyleyerek değil bizzat göstererek yönlendirilmesi davranışı ile, işgören yöneticiye karşı kendini daha rahat hissedecektir. Astlarını yetiştiren koç, yargılama, akıl yürütme ve uzmanlık özelliklerine sahip olmalıdır (Torington ve Wer, 1995:159). Başarılı bir program yürütmenin bilgisine sahip olan koç, bu şekilde motive olmuş bir ortamda işgöreni daha iyi geliştirebilecektir. Öte yandan, yetiştirme süreçlerinde kurumsal eğitim stratejilerinin ve uygulamalarının değişmesi de, koçun kullanacağı geliştirme biçimlerini de etkileyebilmektedir.

Koçluk uygulamalarında, geliştirme sürecindeki başarı standartlarını açıklamak yanında, öncelikleri ve amaçları belirlemek için gereklidir. Buna göre bir kurumdaki geliştirme süreçlerinde yöneticinin uygulamada kullanacağı koçluk biçimleri arasında sunlar sayılmaktadır (Evendon ve Anderson, 1993:78):

Tecrübi Koçluk: İş başında bireyin faaliyette yer alması ve güçlenmesinde söz konusudur. Cesaret, geri besleme ve iş performansında rehberlik edebilir.

Zihin Koçluğu: Düşünmeye ilişkin ve geri çağrılabilir önemli tecrübeler için geliştirme alanında bireylerin performanslarıyla ilgili çalışma yapar.

Prensip Koçluğu: Prensip veya kural ortaya koyarken tanımlayıcıdır.

İzleme Koçluğu: İşgörene yeni becerileri ortaya koyması için şans verir. Kazanılan becerileri test etmek için bir uygun fırsattır.

Hazırlık Koçluğu: Birey yakında bir geliştirme fırsatına sahip olacaksa işgören öncelikle tartışarak öğrenmeyi öğrenmelidir. Geliştirici kursa katılmayı planlayan işgören için koç, öğrenmeyle ilgili işgörenin yeteneklerini kontrol için zaman harcamalıdır. Bu öğrenme işgören motivasyonunu etkileyecektir.

Öğrenme Güçlendiricisi Koçluk: Yeni öğrenme ihtiyaçlarının giderildiği süreçte işgörenin yeterli bilgi ve becerilerle donatılması, koçun desteği ile gerçekleşmiş olacaktır.

Farklı zamanlarda ve ortamlarda farklı koçluk tarzlarından herhangi birisi uygulanabilir. Etkili olacak koçluk programları için geliştirme müzakerelerinde karşılıklı yoğun bir sürecin varlığı söz konusudur. Bu kapsamda, koçluk uygulamalarında başarıya götürecektir araçları belirlemek için bir eylem planına ihtiyaç duyulur. Bir işgörenin geliştirilmesi, sürdürülebilir işgören-koç ilişkisinin tesisine bağlı olarak çeşitli fırsatların değerlendirilmesini gerekli kılar. Koçluk sürecinde işgörenin performans geliştirme gayretlerine bağlı olarak, koçluk tarzları değişebilmektedir. Koçluk tarzlarında uygulamaya yönelik olarak yüz yüze müzakereler ve performans odaklılık şeklinde iki yaklaşım söz konusudur:

Yüz yüze müzakereler: Yönetici-koç ve işgören arasındaki geliştirici davranışlar ya da problemlerin çözümüne yönelik yapılan toplantılardaki ilişki şeklini içermektedir. Yönetici bu toplantılarda işgörenin geliştirilmesi için gerekli ihtiyaçlarını tespit eder. Her işgören yardım talebinde bulunabilir ve müzakere toplantılarındaki konuşmalar tekrarlayıcı olabilir. Bilgi, danışma ve anlama bu süreçte için gerekli kaynakları karşılar. Müzakerelerde yöneticilerin ortak hatası, ilgilendikleri konular hakkında zamanı iyi kullanamamalarıdır. Hatta bazen ne yapacakları ve nasıl yapacaklarına ilişkin olarak somut projeleri olmamaktadır.

Performans odaklılık: Koçluk müzakereleri bireysel performansı geliştirmeye yöneliktir. Bu süreçte bilgi, beceri ve tecrübeyi içeren performans geliştirme hedeflenmiştir. Kişinin önceki seviyesinden daha iyi bir çizgiye gelmesine çalışılır. Dolayısıyla, geliştirme kaynaklarının görevlerin yerine getirilmesinde sağladığı katkının seviyesi somut olarak görüldüğünde performansta bir değişikliğin olduğu ortaya çıkar. Kurum çalışanlarının terfileri ve iş rotasyonlarına bağlı olarak yetersizliklerini giderici tüm eğitim çalışmalarına katılmaları koçluk uygulamalarına zemin oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı, Kapsamı ve Yöntemi

Araştırmada, koçluk yaklaşımıyla bir yetiştirme-geliştirme sürecinin işleyişi bir örnek üzerinden ele alınmaktadır. Nasıl bir düzenleme ile bir koçluk uygulaması yapılabileceği, betimsel olarak ortaya konarak, açıklayıcı sonuçlara ulaşılmaya çalışılmaktadır. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi uygulanmaktadır.

İncelemede, verileri oluşturan örnek üzerinden kavramsallaştırma, mantıksal düzenleme ve incelenen konuyu niteleyen tema saptamasında bulunulması söz konusudur. Bu kapsamda yapılan içerik analizinde, benzer veriler belirli kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011:221-227).

Koçluk Yaklaşımı İle Yetiştirme Süreci

Yetiştirilecek insan kaynağının-işgörenin kariyer hedefleri için uygulamaya konan tüm geliştirme çabaları, bir kurumda bulunmanın doğal gereğidir. Bunun yanında, kurumdaki değişim aktiviteleri de, kariyerine yönelik ilerleme talebi bulunan işgören için yeterli enerji ve yetenek yoksunluğundan dolayı takım çalışmalarını teşvik edici doğrultuda olacaktır. Bu unsurları göz önünde bulundurarak hazırlanmış örnek bir geliştirme faaliyeti aşağıda gösterilmektedir (Tablo 1). Model, bu çalışmaya temel teşkil eden kurumsal vizyona kadar bir dizi aşamada işgörenin geliştirilmesi için planlanmış bir yetiştirme sürecini göstermektedir.

Tablo 1

Koçluk ile Yetiştirme Aşamaları

10.Aşama: Geliştirme işlemlerini tamamlama.
9.Aşama: Eksiklikleri giderme.
8.Aşama: Süreçleri takip ve gözleme.
7.Aşama: Finansal sorunları yönetme
6.Aşama: İşgören ile iletişim ve iyi ilişkiler.
5.Aşama: Kurum yönetiminden müdahale.
4.Aşama: Uygun çalışma çevresi yaratma.
3.Aşama: Kişisel verimlilik için çaba sarf etme.
2.Aşama: Başarı için bir iskelet oluşturma.
1.Aşama: “Şimdi buradayım ve istediğim şey budur” ilkesinden hareket ile sürece başlama.

Kaynak : Kalinauskas /King, s.65

Bir insan kaynakları yetiştirme yöntemi olarak koçluk yaklaşımıyla geliştirme sürecinde farklı yaklaşımlar olmakla beraber bu çalışma özelinde ele alınan bu örnekteki şekliyle ve aşamalar itibarıyla şu şekilde işlemektedir (Kalinauskas and King, (1996:65).

AŞAMA 1: Eğitim Süreci Başlangıcı: “Şimdi buradayım ve istediğim şey budur.”

Amaçlar:

- 1.Yaşantının baştan sona amacını ve yönünü bilmek.
2. Şimdiki pozisyonu ve ileriye yönelik kariyer beklentisini ortaya koymak.

Sonuçlar:

1. Mevcut performans realitesi ortaya konulur: Kişinin hayatında mali başarıları, ailesi ve kariyer durumu onun yerini belirlemede etkilidir. Kişisel yönden kontrolden duygusal dengeye, yaratılıştan iç barış ve güvene kadar bir dizi unsur koçluk eden kişileri tanımlar.

2. Kişisel vizyonu sağlanır: Geleceğe dönük umutlar, arzular, talepler, yoluyla bu aşamada ne yapmalı sorusuna cevap veren her şey vizyona yönelik arayışları netleştirir.

3. Bir yaşam hedefi ortaya konur: Aile, değerler, paylaşılan vizyon ve başarı gibi amaçlara etkiyen hususlarda mevcut ve geleceğe yönelik taleplerin irdelenmesi söz konusu edilmektedir.

4. Kabul edilmiş başarı ölçüleri belirlenir: Başarı için ölçü örnekleri, patronla ilişkiler, başarıma amaçları, kişisel ilişkiler ve satış hedefleridir.

İlk aşamada, koç yetiştirme sürecinde çeşitli bilgilendirmeleri ve dikkati çeken gelişmeleri işgören ile paylaşır; bu durum etkili ve kaliteli bir iletişim kurulduğunun göstergesidir. Kurumlardaki yetiştirme süreçlerinde yöneticilerin zamanlarının çoğu iletişime ayrılır. Koç ve işgören bu toplantıları iş ilişkileri bağlamında bir yaşam tarzı halinde görebilirler. Ancak, bu şekilde bir periyot üzerinde yapılacak eğitim, sağlıklı temellere oturabilir. Bireysel ya da kurumsal problemlerin çoğu toplantı katılımcılarının ihtiyaçlarının karşılanmasıyla belli bir seviyenin altına indirilebilir. Toplantı grubunun lideri olan koç, etkili bir şekilde karşılanması planlanan görevler için işgörenlerin bu ortama azami düzeyde iştirakini sağlayabilme çabası gösterir.

Geliştirme toplantılarında altyapı oluşturabilmesi için işgörene iş faaliyetlerinin unsurları ve yapısı hakkında tanımlayıcı bilgiler vermek, koçun sorumluluğundadır. Koçun yetiştirme süreçlerindeki yaklaşımları, iş yaparken harcayacakları zamandan öncelik verecekleri görevlerine kadar her aşamada iş tatmini sağlayacak motive edici ortama sahip olmak isteyen işgören için vazgeçilmezdir. İşgörenin motive olmasına yarayan ve performansına katkıda bulunacak iş dizaynına odaklanmış bir faaliyetteki değişen iş algılamaları onların iş ilişkilerini de etkileyecektir (Lisa vd, 1992:235). İşgörenin yapacağı işler ile ilgili sınırlamaların karara bağlandığı toplantılarda görevleriyle ilgili olarak sonuçlara yönelik hedef oluşturması, anlamlı ve yararlı bir davranış olmayacaktır. İşlerin dizaynında kullanılan esaslara göre düzenlenen, işgörenin anlamlı olduğuna ve değer ifade ettiğine inandığı ve sonuçları için kişisel sorumluluk hissine sahip olduğu geliştirme toplantılarında işgörenin talep etmediği konularda da yetiştirme uygulamaları yapılabilir. Bu aşamada koç, üstlenmiş olduğu işin özellikleri gereğince, işin yürütülmesinde gerekli beceri değişkenleri, görevin niteliği, önemi ve işgörenin işteki bağımsızlığı oranında, etkin iş performansı sağlayabilecektir. Koç bunun yanında, iş dizaynıyla ilgili düzenlemelerde de katkıda bulunabilecektir.

Süreç boyunca, işgörenin performans gerekliliklerini ve sorunlu davranışlarını yetiştiriciye detaylı olarak ifade etmesi ve geliştirme müdahalelerine aktif olarak katılması gerekmektedir. İşgörenin performans yardım taleplerinde geliştirici çözümün nasıl yönetileceğine karar vermek yapılacak toplantı müzakerelerinde netleşecektir. Bu müzakerelerde koçun çözüme yönelik veri sağlayan müdahaleleri yönetmede kullanılacağı etkili yönetim kararları vardır.

Koçluk sürecinde etkili **yönetim** sağlayan adımlarında karar süreçleri 4 aşamayı içermektedir (Royal ve Ayers, 1991:66):

- ❖ İş performansını etkileyen problemleri fark etme,
- ❖ Etkili tepki gösterme,
- ❖ Geliştirici yardıma odaklanma,
- ❖ Yapılan müdahalelerin etkililiğini izleme ve onaylama.

Problemleri Fark etme: İş performansındaki azalmayı fark etme yeteneği, işgörene yardım programıyla desteklenecek kişileri belirlenmesine yöneliktir. Genel performanstaki düşüş, iş ilişkilerindeki değişimleri, örnek bulunmayışını, iş miktarındaki azalmayı ve molaları içerir. İş performansına olumsuz tesir eden unsurlardan bazıları, depresyon, kişisel-ailevi problemler, zihinsel bozukluklar ve beyin rahatsızlıklarıdır. Bu rahatsızlıkları zamanında fark etme, erken müdahale avantajları sağlar.

Etkili Tepki Gösterme: Problemlerin vukuunda koçun tepkilerini içerir. Mevcut problemlerin tümünün bir arada çözümü sorun çıkaracaktır. Uygun olmayan tepkiler örnek olarak mevcut problemlerin görülmemesi, geliştirici alternatif tavsiyelerde bulunma, kurum disiplinine bağlı olarak tepki gösterme ve iş sorumluluklarını yeniden belirleme sayılabilir.

Yardım Etme: İşgöreni motive etme ve yararlanabilecekleri malzeme ve beşeri unsurları gösterme destek sağlar.

Müdahaleleri İzleme: Çözümde her türlü müdahale olumlu sonuç vermeyebilir. Uygun müdahaleleri anlama ve nasıl bir çözüm gerçekleştirileceğini izleme sürecin takibi ile mümkündür.

Diğer yandan, kurumdaki işgörenin sorunlarının giderilmesinde iki kaynak vardır: Birincisi, değişime direnme. İkincisi ise, sorunları sembolleştiren kişilerin çalışma hayatı memnuniyetsizliğidir (Dobbs, 1991:62). Bu kapsamda, değişime direnme iş yapılarına, çalışma hızında yavaşlamalara ve işte yer değiştirme gibi olumsuzluklara yol açabilecektir ve sorunlu kişilerin işyeri atmosferini sabote etmesi ve sorunları bir kalışma aracı haline getirmeleri diğer çalışanları da etkileyecektir. Koçun çözümünde önce probleme sonra da kişiye yönelik müdahalelerde bulunması da söz konusudur.

AŞAMA 2: Başarı İçin Kategori Oluşturma.

Amaçlar:

1. Kurumsal amaçlar oluşturma.
2. Güç ya da becerileri bilme ve kişisel başarı için rehberlik yaratma.
3. Yapılmasına ihtiyaç duyulan şeyleri ortaya koyma.

Sonuçlar:

1. Belirli varlık amaçları oluşturulur.
2. Yıl boyu amaç listesi yapılır.
3. Başarı için kural listesi hazırlanır.

Bireysel Yaşam Amaçları: Tüm yaşam dönemlerini kapsayan amaçları oluşturmak önemlidir. Yaşam süresi boyunca kariyer, finans durumu, dostlar, sağlık, siyaset, eğitim vs gibi başlıklar altında toplanan alanlarda belirlenen hedefler gerçekçi, elde edilebilir, ölçülebilir ve zaman aşamalı olarak planlanmış olmalıdır.

Bir koçluk operasyonunda hangi problemler alan ya da davranışlarda düzeltme yapılacaksa, ona ilişkin bütün işlemler alternatif çözüm yollarından başlamak üzere, sadece koçun inisiyatifinde değerlendirilir. Koçluk sürecinde üstün performans için işgörenin hem geliştirici hem de sorun çözücü taleplerini giderecek doğrultuda teknik ve sosyal tüm kavram, süreç ve malzemeleri değerlendirilir. Sağlayacağı katkılar açısından her iki koçluk tarzı da yönetim ve eğitim pratiği olarak başvurulabilecek bir kapasiteye sahiptir.

Koçluk uygulama sürecinde performans odaklı ve birebir ilişkilerin her zaman başarılı sonuçlar vermesi mümkün olmayabilir. Başarının teknik birikim ve eğitim anlayışının hakim kılınmasıyla mümkün olmadığı zamanlar, kullanılan koçluk tarzının işgöreni geliştirmeye uygun olması bile problemleri gidermeye yetmeyecektir.

Cohen (1990:125)'e göre, iş uygulamalarında başarı sağlayabilmek için koç şu araçları kullanmalıdır:

- İletişim Kolaylığı: Yönetimle işgören arasında ilişkilerde engelleri ortadan kaldırmak gereklidir. Süreçten sorumlu yöneticiden bilgi ve beceri desteği alacak olan işgörene gerekli zaman ve ortam sağlanmalıdır. Problemlerin sağlıklı tespiti yakın diyalogla olabilir.

- Katılım: İşgörenle kurulacak ilişki, onların müdahale sürecine katılımını sağlamaya yönelik olmalıdır. Ayrıca, çözüm alternatiflerinin nasıl sonuçlar verebileceğine dair tüm tecrübeler işgörene aktarılmalıdır; bağımsız çalışmalarının yararına inanıldığı her aşamada görüşüne başvurulmalıdır.

- Başarı Unsurları: Her başarının koç tarafından ödüllendirilmesinin işgöreni motive ederek, geliştirdiğinin farkına varan kurum yönetimi bu yöntemi gerekli gördüğü her dönemde kullanmalıdır.

- *İkaz ve Uyarı:* İşgören gerektiğinde koç tarafından cezalandırılabilir. Bu yöntem işlerin yürütülmesinde bazen gerekli olan bir adımdır ve bu yöntemin eğitici bir yönü vardır.

- Disiplin: Koç, iş ortamında aynı zamanda bir disiplin uygulayıcısıdır. Disiplin gerekliliğinde bir erteleme olması işgören nezdinde koçun itibarını zedeleyebilir. Ha-

talı işlemlerin ve disiplin gerektiren davranışların erken müdahale yöntemiyle tespiti ve düzeltilmesi gerekir.

Kurumdaki problemlerin çözümünde koç yeterli kavram ve teknik birikimine sahip değilse sayılan bu araçların kullanımında zaman ve strateji hataları yapacaktır. İşgöreni etkileyebilen koç, geliştirme operasyonlarında gösterdiği çabaların karşılığını görecektir. Bu yüzden koçluk uygulaması yapacak yöneticilerin işgöreni etkileyebilecek becerilere sahip olması gerekmektedir.

AŞAMA 3: Kişisel Verimlilik Sağlamak İçin Çaba Sarf etme.

Amaçlar:

Amaca uygun faaliyetlerde bulunmak ve bu doğrultuda kişisel verimliliği geliştirici işlemlerde bulunmak.

Sonuçlar:

1. Hızlı ve seri çalışmalarla hareket ve düşünce süreci geliştirilir.
2. Artan enerji ve tatmin durumu ortaya çıkarılır.
3. Göze çarpıcı tüm küçük görevler için eylem planı yapılır.

Koçluk Faaliyet Döngüsü: Koçluk döngüsünde yer alan süreçler 4 aşamadan oluşur. Kavram aşamasında bütün amaçlar ve projeler bir fikirle başlar. Eylemler için öncelik önemi taşıyan ve ihtiyaç duyulan kararları alacak tüm fikirler bu süreçte kullanılır. Yürütme aşaması ise tüm eğitim sürecini kapsar ve bu aşamada uygun görülen fikirler uygulamaya konur. Süreçte geri besleme yapılabilmesi için titiz takip yapılır. Müdahale sürecinin mükemmel şekilde işlenmesine çalışılır. Eğitim sürecinin tamamlama aşaması, bitirilmesi planlanan ve yapı değiştiren ihtiyaçların önemsendiği projelerin tamamlanmasını içerir. Farklı amaçlara ulaşmak için çabalama yanında, eşzamanlı devam eden projeleri bitirmek de hedefdir. Gözlem safhası, öğrenmenin hayati parçasıdır ve tekrarlanan hatalar ve kayıpların bertaraf edilmesi için kullanılan süreçtir.

Koçluk sürecinde yetiştirme-geliştirme toplantılara aktif olarak katılan koç ve işgören bir veya birden fazla bireysel performans sorunu hakkında yoğun çalışmalar yaparlar. Bu çalışmalarda oturumu yöneten koç, işgörenle olumlu geri besleme sağlayacak şekilde ilişki kurar. Koçun bu süreçte zorlanacağı konular arasında, işgörenin problemini yeterince anlatamaması, sorun çözme müdahalelerine geç kalınmasına ve zaman kayıplarına yol açar.

Yetiştirme toplantıları kesintisiz veya aralıklı olarak devam edebilir; sürecin zorluğu, müdahalenin büyüklüğü ve çok sayıda işgöreni etkilemesine göre kesinti olup olmaması ile sonuçlanır. Geliştirilmesi gereken bir motor unsur var ise eğitime ara verilmemelidir (Livy, 1988:163). Bu kapsamda, grup halinde yapılan toplantılarında davranış değişikliği gerçekleştirilmesi mümkündür. İşgörenin kapasitesinin güçlü olması kurum performansını etkiler. Kariyer geliştirmek için yapılacak koçluk toplan-

tılarında olası engeller ve bakış açıları karşılıklı olarak tartışılır. Koç, geliştirmenin hedeflendiği bu toplantılarda, kısıtlamaları ve sınırlamaları aşabildiği ölçüde sorunların üstesinden gelebilecek, sosyal ve teknik birikimini kullanabilecektir. Toplantılarda koça duyulan güven ve bağlılığın sağlanması verimli bir yetiştirme süreci olması için gereklidir.

AŞAMA 4: Uygun Çalışma Çevresi Oluşturma

Amaçlar:

1. Bireyleri destekleyici çevre oluşturma.
2. Psikolojik ve fiziksel şartlar potansiyeli yaratma.

Sonuçlar:

1. Çalışma çevresinin mevcut stratejisi için değerlendirme yapılır.
2. Geliştirme planları ve kişisel kabiliyetlerin güçlendirilmesi sağlanır.

Destekleyici Çevre: Koçluk geliştirme modelini oluşturan iç ve dış destekler vardır. İç şartlar eylemin başarılmasında uygun ve olumlu şartların sürdürülmesini ifade eder. Dış şartlar destekleyici ve sorumlu çevre eylem sürecinde uygun olan dış unsurların teminini içerir. Küçük ya da büyük çapta her değişiklik bazen bir depresyon etkisi yapabilir. Yeterli destek temini için ihtiyaç duyulan tüm iç ve dış unsurlar talep edilmelidir. Bu bağlamda, iş arkadaşları, aile, akrabalar, patron, personel ve yöneticiler olmak üzere tüm beşeri kaynaklardan ihtiyaç duyulan aşamada destek temin edilir.

Koçun işgöreni bir kaynağa -bilgi, uzmanlık, fedakarlık, koruyuculuk- bağlı olarak etkilemesi, işgörenin, kendisine saygı ve değer atfetmelerine zemin oluşturur. Bu durumda onun kurum içindeki statüsü ve gücü kabullenilmiş olacaktır. Koçun kurumdaki etkisini arttırıcı bir aktör olarak güven ve bağlılık, işgören nezdinde ilginin düzeyini belirleyicidir. Koçun güvenilirliği, onun bir değer olarak kabul ve rağbet görmesini sağlar (Robinson, 1990:194). Dolayısıyla, işgören kendisinin beceri ve bilgiye sahip olma yetersizliğini algıladığında, bu niteliklere sahip olanlara yönelik bir bağlılık duygusu oluşacaktır. Bir yetiştirme sürecinde işgöreni bir sanatkar gibi işleyebilen koç, tatmin düzeyini yukarıda tutmayı başarabildiği ölçüde değerli görülecektir. Beceri aktarma şekli de bağlılık unsurları arasında sayılabilir; esnek, doğal, şefkatli, eğitici, pedagojik boyutlu, istekli, yatkın ve dikkatli bir tavır daha bağlı bir işgören grubu oluşturacaktır.

AŞAMA 5: Kurum Yönetimi Operasyonları

Amaçlar:

1. Kurumda bireyin öz değerlerini karşılaştırma.
2. Olumlu inanç ve davranışları belirleme.

Sonuçlar:

1. Öz değerler listesi hazırlanır.
2. İnançları yaşamak için olumlu karşılanan unsurlar tespit edilir.

Kurumsal Değerler: Kurumsal potansiyeli oluşturan kalite, rekabet, verimlilik, amaçlar, karlılık ve yeniliklerin iktisadi ve sosyal yaşantıdaki yerleri dikkat alındığında, temel değerler anlamına gelebilmektedir.

Değerler: Güçlü bir inanca sahip olanlar daha yüksek başarı sağlayabilir. Ayrıca, bireysel performansın düşük olması da başarıyı düşürebilmektedir. Buna göre, belli alanlarda başarıdan uzak olan bireyler, amaçlara yaklaşım biçimiyle kendilerini sınırlamaktadırlar. Hangi davranışın hangi sonucu doğuracağı bireyin içinde bulunduğu hislere, tutumlara ve bireyin olaylar karşısında kontrol edebilme yeteneğini etkileyen değerlere bağlıdır.

Koçluk operasyonlarında; şimdiki davranışların gözlenmesi ve istenen davranışlarla mukayesesi yapılarak, değiştirilecek davranışlar belirlenir ve performans boşluğu ortaya konur. İşgören davranış sapmaları varsa, bunların müzakere edilmesi gerekir. Hatalı davranışların farkında olmaları sağlanır, aynı zamanda sapma nedenleri araştırılmalıdır. Çünkü, Evered ve Evered, (1989:130), davranışların değiştirilmesi ve güçlendirilmesi zaman alacağını ve bu durum hiçbir zaman aceleciliğe ve sabırsızlığa yol açmamasının gerekli olduğunu belirtmektedir. Yine, değiştirilmesi gereken unsurlar varsa ve hızlandırılması gereken bir süreç olursa alternatifleri araştırılmalıdır. Öte yandan, işgörenin beklenen performansı göstermesi durumunda koç tarafından olumlu tepkiler verilmelidir.

İşgörenin davranışlarında performans gelişimi ile ilgili takip sürekli olmalıdır. İş başında işlerin yürütülmesinde çalışma belgeleri, raporlar, şikâyet dokümanları, koçun zamanı kullanma hassasiyetini ortaya koymaktadır. İş tartışmaları, şirket planları ve çalışma prensiplerinden ayrılmama çabaları zaman tüketicidir. Yetiştirme süreci boyunca zaman alan çeşitli ve yoğun uğraşlar, koç için sorunlar oluşturabilir.

Bir kurumdaki koçluk uygulamalarını içeren geliştirme toplantılarında çözüm aşamaları şu süreçleri içermektedir (Kleinbeck ve Quast, 1990:169): Öncelikle ilk hafta stres, aile sorunları, sıkıcı iş atmosferi, iş zorlukları ile ilgili sorunlar sunulur. İkinci hafta, kurumsal işleyiş prensipleri ortaya konulmaktadır. Üçüncü hafta, amaçlara odaklanan koç ve eğiteceği işgören geliştirme müdahalelerine yönelik çalışmalara başlamaktadır Dördüncü hafta, koç tarafından işgörene yönelik sorunlu davranışların düzeltilmesi ve kendini kontrolün önemi vurgulanır. Beşinci hafta ilk önceki hafta yapılan müdahale toplantılarıyla ilgili geri besleme yapılır. Altıncı hafta, kazanılan nitelikler için süreklilik ve gelişmelerle ilgili vurgulamalar yapılır. Son hafta, her bir uygulama boyunca sunulan teknik sonuçlar gözden geçirilerek sorular cevaplanır ve toplantı sonucunda amaçlara ne kadar ulaşıldığı ortaya konmaya çalışılır.

Koç, performans sorunlarının giderilmesi bir geliştirme süreciyle başlatılabileceğini ileri süren Kinlaw'a göre (1997:120) koç, bu yönüyle diğer yöneticilere göre liderlik vasıfları gelişmiştir ve onun liderlik boyutu, sahip olduğu nitelik ve yetenekler itibarıyla sorumluluklarının gereklerini fazlasıyla yerine getirmesi mümkündür. Böylece, liderlik vasıflarına sahip olan koç, kurumsal icraatlarında kalite ve verimlilik standartlarını yükseltmeye odaklanmakla birlikte takım çalışmasına odaklanmış bir şekilde sorun çözme toplantılarına yoğunlaşabilecektir.

İş koşullarının meydana getirdiği bir soruna değinen Thorne, (1989:149)'a göre ise, koçluk yaklaşımıyla yetiştirme sürecinde **çalışma koşullarındaki** strese yol açabilecek birbirinden farklı boyutta sorun kaynakları sözkonusu olabilmektedir. İş ortamındaki stres nedenlerinin çoğu, hem kurumsal hem de işgörenin kendileriyle ilgili değerlerin zorlamasından kaynaklanabilmektedir. Bazen de, kurumlardaki verimsiz geçen iş ile ilgili faaliyetlerden de kaynaklanmaktadır. Buna bağlı olarak, bireysel ve kurumsal yaşamı etkileyen bu faktörlerin üzerinde koçun kontrolünün olmayışı nedeniyle, ileri düzeyde performans problemleri ortaya çıkabilmektedir.

İş stresinin etkilerini azaltmada gerek duyulan önemli unsur stresi oluşturan ortamdır. Örneğin, bir koç, işyeri ortamında sorunlar yaşıyorsa, bulunduğu ortamda değişiklikler yaparak işgöreni de etkileyebilecek olumsuz iş atmosferini değiştirmeye çalışacaktır. Koç, stresi kontrol altına almaya yönelik stratejiler geliştirebileceği ortamlar oluşturabilmek için yoğun çaba gösterecektir. Koç için bir diğer stres unsuru zamandır; zamanı iyi kullanamayan koç, çalışma alanında çeşitli sorunların doğmasına yol açabilecek yanlışlıklar yapabilecektir. Koçluk, bireysel ve örgütsel performansı geliştirmek gibi bir fonksiyonunun yanı sıra işgören sağlığını da geliştirici ve düzeltici bir işlev görmektedir.

Gyllensten ve Palmer'e (2005:16) göre ise, bir personel stresle başa çıkmak için koçtan yardım isterse koçluk doğrudan stresin azaltılmasına yardım alacaktır. Bu noktada koçun müdahalesi, gerek algı ve inanç gibi içsel nedenler ile gerekse örgütsel sebepler ile mücadeleye etmeye yöneliktir. Ancak, bir örgütteki personelin performansını ve iletişim becerilerini geliştirmek, verimliliği arttırmak, iş ile ilgili hedeflerini gerçekleştirmek gibi çeşitli nedenlerle koçtan yardım istemesi durumunda koç, dolaylı bir şekilde stresi azaltmaya yardımcı olabilir. Böylelikle koçun katkısı ile kendilerini geliştiren işgörenler, daha az stresli olacaklardır. Bu bağlamda, Tubbs ve Whybrow'un görüşü de önem kazanmaktadır. Onlar, (2003:92), işyerindeki koçluğun bir başka unsuru olan sağlık koçluğunu, bireylerin refah düzeyini arttırmak ve sağlığa ilişkin hedeflerinin başarılmasını kolaylaştırmak için sağlığın teşviki ve sağlık eğitimine ilişkin bir uygulama alanı olarak ele almaktadır.

AŞAMA 6: İşgörenle İletişim

Amaçlar:

1. İletişim ilişkileri geliştirmek.
2. Etkili geri besleme ortamı sağlamak.

Sonuçlar:

1. Daha etkili çalışma ilişkileri yaratılır.

İş ilişkileri: İş hayatında günübirlik olarak devam eden ilişkilerde ve işgören ile devam ettirilen diyalogda duygusal atmosfer önemlidir. İletişimin etkinliğini, ancak bu şekilde bir geri besleme tarzıyla sağlamak mümkün olacaktır.

Karşılıklı etkileşimin yaşandığı yoğun bir süreç olan koçluk uygulamalarında belli aralıklarla işgörenin performans gelişimi izlenmelidir. Bir geri besleme sağlama açısından periyodik olarak bu tür takiplerin yapılması gereklidir. Bu aşamada, yetiştirme sürecinin asıl hedefi, hiç olmayan ya da eksikliği hissedilen niteliğin, yönetici tarafından nasıl sağlanacağıdır. Bu doğrultuda, koç, işgören gelişimi sağlarken üç etkileme becerisine sahiptir (Robbins, 1997:466):

a. İşgörenin Performans ve Yeteneklerini Geliştirme Becerileri: Koç, işgören kapasitesinin geliştirilmesi için alternatiflere bakar; eğer nadiren sahip olunan yeteneklere var ise bunları en rasyonel biçimde işgörene aktararak değerlendirmeyi planlar. İşgörenin kapasitesini geliştirmeye ilişkin koçun sağlayabileceği teknik katkılar bu yeteneklerle birleşince başarı gerçekleşecektir. Benzer şekilde, King ve Eaton'a (1999:147) göre, koçluk işlevleri, sürekli destek ve geri bildirim sağlayarak hem mevcut performans ile arzu edilen performans arasındaki boşluğu kapatmak, hem de yeni çözümler bulmak ve eylem planları geliştirmek için uygun bir ortam oluşturmaktadır.

b. Destekleyici İklim Yaratma Becerileri: Kapasite geliştirmeyi teşvik eden iklim oluşturmak ve geliştirme engellerini azaltmak koçun sorumluluğundadır. İşgörene yetki verme ve işleri koçun önerilerine uygun fikirlerle yürütmek için açık ve serbest bir ortamda kanaatlerini değiştirebileceği bir iklim yaratılabilir. Bir problem oluştuğunda gelecekte yardımcı olacak bir şeyi öğrenmek için problemden dersler çıkarılması gerekmektedir.

c. İşgören Davranışlarını Değiştirme ve Etkileme Becerileri: Küçük çaplı her gelişme ödüllendirilmelidir. İşgöreni cesaretlendirme ve teşvike yönelik olarak işlerinde sürekli yardım düşünülmelidir. Sürekli geliştirmeler bir işgörenin performansının üst sınırları geliştirici eğitimle yükseltilebilir.

Bu süreç işlerken işgörenin nitelikleri transfer edilmek istenen destekleri elde edebilir düzeyde olmalıdır. Koçluk tekniğiyle işgöreni etkileme, saldırgan, pasif ve iddialı olmak üzere üç tarzda gerçekleşir. Aşağıdaki tabloda her bir etkileme becerisinin etkileri görülmektedir (Evendon ve Anderson, 1993:105):

İşgöreni etkileme becerileri, problemlerin çözümünde yeterli olmayan davranışların değiştirilmesi veya geliştirilmesi için koçun yeterli birikim transferinde bulunmasını gerektirir. Etkileme becerisi yüksek olan koç, tehdit ve korku üzerine bir çalışma ortamı kurmayı düşünmez. Etkileyiciliği yüksek bir koç, işgörenin ilgi odağı olabilecektir. Aynı zamanda niteliklerinden dolayı işgören kolaylıkla koça bağlılık hissi duyabilecektir. Bu tür yetiştirme operasyonlarında sağlanan türlü tecrübeler geri beslemeye yönelik faaliyetlerin gözden geçirildiği toplantılarda ayrıntılı olarak müzakere edilmektedir. Sonuçta, eğitim sürecinin başarı düzeyi ve sorunların ne kadarının giderildiği görülecektir. Bu veriler sonraki işlemler için bir geri besleme sağlayacaktır. Koç, sorunların çözümünün tartışılacağı işgören ile yapacağı toplantılarda,

- ❖ Politika ve prosedür kuralları belirlemeyi,
- ❖ Bilgilendirici bültenler hazırlamayı,
- ❖ İş ile ilgili sorunları ortaya koymayı,
- ❖ Coşkunu ve teşviki sağlamayı,
- ❖ Yeni plan ve programlar uygulamaya sunmayı,
- ❖ Yeni ürün ve araç kullanmayı,
- ❖ İşgörenin duygu ve düşüncelerini öğrenmeyi,
- ❖ Rapor değerlendirme ve öneriler sunmayı,
- ❖ Karmaşık problemleri çözmeyi,

hedeflemektedir.

(Walker, 1992:270) belirtilen bu işlemlerin başarısına ilişkin olarak koç, yetiştirme sürecinde atacağı her adımı işgören ile birlikte kararlaştırılmasının gerekliliğine değinmektedir. Nitekim, kurumda yeni ürün geliştirmekten başlayarak, kuruma ilişkin yeni strateji ve politikalar belirlemeye yönelik yapılan toplantılarda derinliğine tartışılır. Yetiştirme sürecindeki koçluk uygulamalarının başarısının, işgören ve koç arasındaki iletişimin kalitesine ve etkileyiciliğine bağlıdır.

Koçluk iletişim süreci, açık diyaloga dayalı olması nedeniyle klasik kurum iletişim tarzından farklıdır. Görülmektedir ki, koç, rutin planlama ve gözlem toplantılarındaki işgören ilişkilerinde aktif taraftır. Ancak, sağlıklı iletişim kurulmasında, özellikle sorun çözme toplantılarında işgörenin taleplerinin dikkate alınması geliştirme sürecinin olumlu açısından önemlidir.

Diğer yandan, Robbins'e (1997:458) göre, koç-ışgören ilişkilerinde işlerin yapılmasında başkalarının anlamasına engel özel bir terminoloji kullanma, yeni sorun alanları ortaya çıkarabilecektir. İşgörendeki nitelik yetersizliği ile güç ilişkisi kendisi açısından mantıklı olmayan davranışlar göstermesine sebep olabilmektedir. Örneğin, bir işin nasıl yapılacağını tanımlamak için yönergeleri yanlış anlama ve yorumlama kurumsal sorunlara yol açılması bu türden bir sonuçtur.

Kurumda yürütülen görevler, karşılıklı etkileşim eksenli ilişkiyi gerekli kılmaktadır. Bu aşamada koçun iletişim etkinliğini belirleyen bazı faktörler vardır (Uyargil, 1992:110):

1. Yönetici ile işgören arasındaki ilişkinin niteliği.
2. İşgörenin öğrenme isteğinin düzeyi.
3. Öğrenme ve sorun çözmeyi güçleştiren işgörenden kaynaklanan engeller.

Evenden ve Anderson (1993:142), koçun, işgörene, iş odaklı öğrenme motivasyonu sağlayan beceri transferinin önemine değinmektedir. O'na göre, bu çerçevede, birikimlerini işgörene aktarabilmiş olmak, koç için bir başarı göstergesi olamaz. Öte yandan, sağlanan iletişimle aktarılan beceriler, tüm kurum çalışanlarına yönelik olarak planlı ve uygun bir şekilde yayılmadıkça başarı olarak kabul edilmemelidir. Ancak, formel ya da informal tüm iletişim biçimlerinde aktarılan geliştirici davranışlar istikrarlı bir şekilde etkisini göstermektedir.

Kurumda yüksek performansa odaklanmış destekleyici ilişkiler kurulması, işgörenin sorunlarının arttığı dönemlerde iletişimin kopmamasıyla mümkündür; çünkü, bu şekilde bir iletişim etkinliği pasif bir ilişki üzerine tesis edilemez. Bu kapsamda, teknik ilişkiyi güçlendiren bir geri besleme vermek, aktif dinleme sağlamak ve işgören gelişimi için fırsatlar ortaya koymak işyerindeki iletişim etkinliğini artırıcı olabilecektir. Öte yandan, koçun işgören performansını değerlendirmelerinde çeşitli zorluklarla karşılaştıkları bir gerçektir. Genelde bu zorluklar iş, işyeri ve iş talimatnamelelerinde ortaya çıkan sorunların performansı etkilemesinden kaynaklanır.

AŞAMA 7: Finansal Yönetim

Amaçlar:

1. Mali elverişlilik, kurumsal amaçların gerçekleştirilmesinde destekleyicidir.

Sonuçlar:

1. Mali araçlar listesi oluşturulur.
2. Para kontrolünün artırılması sağlanır.
3. Parayla tatminin artması sağlanır.
4. Parayla kişisel ilişkileri destekleyen pozitif ortam oluşturulur.

Finansal Amaçlar: Koç, geleceğe yönelik hesaplarını ödeme düzenleri geliştirmeyi, bilanço tablosu düzenlemeyi ve tasarrufla bulunmayı hedefler.

Koç, işgörenin iş performansının düşüklüğünün kurumsal verim kaybına sebep olabileceği ve gelecekte hem kurumsal hem de kişisel ihtiyaçları karşılamada yetersiz olabileceği ihtimaliyle güçlendirerek yeterli hale getirmeye çalışacaktır. Bunu başarmak kolay değildir; ancak, koç çeşitli geliştirici eğitim teknikleri kullanarak bu sorunu çözmeye çalışacaktır: Ödüllendirme bu aşamada koç için bir malzeme sağlar. Bu

aşamada, işgören için daha iyi iş imkânları oluşturmak, üst statü sağlamak, yetki ve sorumluluk vermek ödüllendirici araçlar olarak kullanılabilir.

Bu süreci dinamik faaliyetlerle yürütmek için, koçluk uygulamalarıyla yetiştirilecek işgörenin daha katılımcı ve başarıya yönelik bir çalışma ortamına dahil edilmesinde öngörülebilecek ödüllendirme stratejileri dört farklı boyuta sahiptir (Gilley And Boughton, 1996:206-211):

- Uzun Dönemli Hedeflerle Ödüllendirme: Kendini işine adanmış yönetici ilerleme için geleceğe yatırımı düşünür. Belli bir zaman sonrasında elde edeceği bir pozisyon için planlar yapar.

- Girişimciliği Ödüllendirme: Kararlı bir eylem ve risk almayı teşvik eden ödül sistemi geleceğe yönelik çeşitli teşebbüsleri içeren beklentilere ve algılamalara ters olmamalıdır.

- İş Kalitesi ve Performansının Ödüllendirilmesi: İş standartlarına uygun olarak yöneticiler tarafından iş kalitesi yüksek ürünler sunulması, işgörene motive edici araç olarak görülebilir.

- Takım İşbirliğinin Ödüllendirilmesi: Bireysel rollerden çok takım halinde ve sinerjik bir ortama dönük olarak çalışmak sonuçta elde edilecek faydalar açısından katkısı artırıcı olabilir.

Diğer taraftan, sonuçlara yönelik geliştirici faaliyetlerde bulunmanın, yetiştirmedeki etkisi fazladır. Çünkü süreçte kullanılan ödüllendirme unsurlarını oluşturan para, tanınma, terfi, mülkiyet edinme, bağımsız davranabilme, ikramiye ve hediyeler verme ve kişisel gelişim imkanlarının artırılmasına yönelik fırsatlar sunulması gibi unsurlar yetiştirme sürecinde sürdürülebilir teşvik edici kapsamda değerlendirilebilir. Bu teşvik unsurlarının kullanılmasındaki zamanlama ve hangisinin kullanılacağı da koç tarafından belirlenmektedir. Hiç kuşkusuz, geliştirme sürecinde kendine güveni fazla işgören süreçteki eğitimden daha fazla verim alabilecektir. Ancak, bu tutum tek başına yeterli bir destekleyici güç değildir. Her şeyden önce yetiştirilecek işgörenin bizatihi kendisi geliştirme faaliyetleri sonrasında elde ettiği birikimini taşıyacağına dair inanca sahip olmalıdır.

AŞAMA 8-9-10: Yetiştirme Sürecinde Süreklilik ve Sonuçlandırma

Amaçlar:

1. Geliştirici müdahale süreçlerini programlar organize ederek tamamlama.

Sonuçlar:

1. Başarıların onaylanması

2. Artan tatmin ve kendine güven ortamının oluşturulması sağlanır.

3. Sürekli destek sağlayacak sistem oluşturulur.

Gelişmeleri Gözleme ve Müdahaleyi Tamamlama:

Koçluk faaliyetleri yürütülürken, karşılıklı bağımlılık ilişkisi içinde olmakla beraber belli düzeyde kısmi bağımsızlık yaratmak kurumsal işleyiş kalitesi ve verimlilik sağlama açısından pozitif sonuçlar veremeyebileceğini belirten Kinlaw'a (1997:94) göre, bireysel eksiklikleri gidermek için başarıma duygusuna sahip olma, kontrollü davranma, duygusal denge sağlama, iç huzuruna sahip olma, özgürlük ve yaratıcılık yönlerinin gelişmiş olması vs. gibi faktörler başarıyı etkilemektedir. Geliştirme toplantılarında bu unsurlarla ilgili gelişmeler analiz edilirken; sonuç toplantısında ise bireyin kişisel vizyonu ve kariyer gelişmelerini izlemek ve geri beslemesini yapmak önem kazanmaktadır.

Kurumsal faaliyetler yerine getirilirken beceriler kaybolup, işgören tekrar yetersiz kalabilir ya da işgöreni temel becerilerden uzaklaştıracak sebepler oluşabildiğini ifade eden (Evered and Evered, 1994:128), koçluk süreci açısından belki de en önemli şey, verimliliği artırıcı çabaların, maksimum düzeyde öğrenmeyi gerçekleştirecek bir eğitim ve geliştirme süreciyle sağlanabilmesini de öngörmektedir. Ona göre, başarı sağlanabilmesi için, geliştirme sürecindeki öğrenme aşamalarında disipline olmuş müdahale sistematığına uyulmalıdır.

Diğer taraftan, motivasyonel etkilerin sürdürülebilirliği açısından yetiştirme sürecini kapsayan öğrenme evrelerinde koç ile işgören arasındaki ilişki kalitesinin aşğıdaki boyutları kapsamı önemlidir (Uyargil, 1992:107-109):

1. Amaçların birlikte belirlenmesi.
2. Yönlendirme faaliyetinde uygulama yöntemlerinin birlikte seçimi.
3. Müdahale kaynaklarının belirlenmesi ve toplanması.
4. Koçluk için uygun çalışma ortamı yaratılması.
5. Uygulama planı hakkında görüş birliğine varılması.
6. İşgören ile koç arasında işbirliğini geliştirme.
7. Yöneticinin işgörenin öğrenme sürecini izlemesi.
8. Kazanılan bilgi ve becerilerin teyidi.
9. Gelişmelerin işgörene bildirilmesi.

İşgören geliştirmeye yönelik bir koçluk sürecinde belirtilen bu aşamaları takip ederek geliştirme müdahalesinin gerçekleştirilmesi önemlidir. Geliştirme müdahalelerindeki öğrenme süreci, farklı koçluk fonksiyonlarıyla sağlanabilmektedir. Bu fonksiyonların her birinde tecrübe ile, yetiştiricileri taklit ederek, rehberlik yoluyla veya test ederek sağlanabilmektedir. Ancak, koçun öğrenme sürecinde işgören ile tartışarak onları aktif halde getirmesi tercih edilir.

Yönetimin bir sanat olduğu bilinen bir gerçektir. Başarılı bir koç, verimli, kaliteli personel yetiştirme çabasıdadır. İşgörenin, koç tarafından kaliteli geliştirme kapsamına alınması sürdürülebilir eğitim programları vasıtasıyla sağlanır. Bu programlarda bir sanatçının çabası ve sabrı ne düzeyde ise koçun da öyle olacaktır. Yetiştirme sürecindeki eğitim faaliyetlerinde gerek duyulan performans eğer bir yeteneğe bağlıysa, o yeteneğe sahip olabileceğine inanan işgören, kesintisiz bir yetiştirme programıyla bunu elde edebileceğine inanır. İşgören yetenek geliştirme gayretleri süreç boyunca ihtiyaç hissedecekleri enerjilerini istikrarlı ve ekonomik kullanmalarını gerekli kılar.

İşgören çabaları, bir yandan performansla ilgili ödüller ya da sonuçlara ilişkin duygularına, diğer yandan tanımlanmış görevlerin başarıyla sonuçlanmasına bağlıdır. Bu çerçevede işgören geliştirme sürecinin başlangıcında açık amaç ve beklentilerin ortaya konması performans problemleri doğurur. Nitekim, Nadler'e (1990:20) göre, geri besleme ve ödüllendirme mekanizmalarının istenen seviyede olmayışı da, işgören davranışları değiştirme ve geliştirme azmini olumsuz yönde etkiler ve koç, yalnızca maddi ödüller çerçevesinde değerlendirilen performansa ilişkin faaliyetlerde bulunacaksa gerçekçi kararlar almalıdır.

Koçluk sürecinde kurumsal sorun oluşturan alan olarak işgören performansı ile ilgili düzeltici kararların alındığı toplantılarda şunlar ele alınmaktadır (Conrath 1995 :64):

- 1- Tehdit edici disiplin: İşgören bazen tehditleri ciddiye almayabilir. Kurumdaki çalışma disiplini koçun taviz vermeyeceği bir alandır.
- 2- Arzu edilen davranışları yapma: İşgören kariyer geliştirme uğraşı içindedir ve mümkün olan en kısa sürede bunu başarmak ister.
- 3- İşgören birlikte hareket etme: Koç düzeltici faaliyetlerde çabaların içinde yer alır.
- 4- İşgöreni başarı için yetenekliliğe ve çaba sarf etmeye yöneltme.
- 5- Becerilerin geliştirilmesinde zekânın önceliğini kabullenme.
- 6- Davranışların geliştirilmesini benimseme.

Kişinin performansı ile ilgili geri beslemesi de bir başka iş davranışı değişkenidir. Kişiyi motive eden kendisiyle başkaları arasındaki ödüllendirmede eşitsizliğin olmaması halidir. Koç açısından bu işleyişte anlamlı olan, nitelik temeline dayanan bir koçluk sürecinde esas unsurun işgören performansının bir motivasyon aracı olduğudur. Doğrudan, sürekli denetim olmaksızın çalışabilecek becerikli elemanları işe almayı kendi sorumluluklarında görürler. İyi tarif edilmiş, özenle geliştirilmiş bir alanın rekabette avantaj sağlamanın en kesin yolu olduğunu düşünen koç-yönetici, şirketin bütününe daha fazla hakimdir. Koç, kurumdaki işgörenin uyması gereken kuralları belirler; zamanın bir bölümünü kontrol mekanizmaları oluşturmaya, korumaya ve elemanların bu mekanizmaya ne kadar uyduklarını gözden geçirmeye ayırır. Yine, koç, her şeyin sürekli sorgulandığı, risk almanın desteklediği, üretime dayalı

işleyişin her zaman yeniden keşfedildiği bir çalışma ortamı oluşturur (Farkas ve Wetlaufer, 1998:12-20).

Koçluk sürecinde işgöreni motive etmek için yetkilendirmelerde de bulunulur. Etkili bir yetkilendirmede işgören doğru “bilgi” kaynağına sahip olmaları, davranışlarını olumlu olarak etkilemektedir. Kurumlarda görevlerin yerine getirilmesinde kişisel yeterlilik önemlidir. İstenilen düzeyde nitelik potansiyeline sahip olmayan işgören başarısız olmak durumundadır. Yönetmel, teknik ve beşeri pozisyonlardaki motive olmuş yüksek hedefli işgören, gerekli niteliklere sahip olmak için yoğun çaba gösterir.

Sonuç ve Değerlendirme

Yukarıda ele alınan alternatif koçluk uygulamasında, işgören ile informal ilişkiler kurma, düşünce ve bakış açılarında dürüstlüğü ödüllendirme, geliştirici yeniliği teşvik, arzulan davranışlar ile sonuçlanan davranış arasında uyumu sağlama sayesinde, verimli bir süreç yaşandığı açıktır. Koçluk uygulamalarında, lider-yönetici konumundaki koç, bugüne ve geleceğe yönelik işgörenin nitelikleri geliştirmek için çaba gösterir. Koç, müdahale sürecinde genelde dar kapsamlı müdahalelerden kaçınır. Yetki ve sorumluluğu işgörene delege eder. Ayrıca kurumdaki her takım üyesinin şu anki ve geleceğe yönelik olarak performanslarını geliştirmek için eğitim faaliyetlerini yürütür ve takip eder. Yetiştirme sürecinin belirleyicisi olan koç, detaylarla ilgilenmez ve sektördeki en deneyimli ve istekli elemanları şirkete çekecek politikalar oluşturmaya çalışır.

Uygun koçluk anlayışını kurumunda uygulamak isteyen yönetici-koç mevcut konjonktürü dikkate almak durumundadır. Rakiplerin güçleri, teknolojileri ve temel müşteri gurupları hakkında bilgi edinerek durumlarını göz önünde bulundurmaktan isteyen lider-yönetici, kurumun neyi yapıp yapamayacağı hakkında hareket noktalarını anlamaya, varacağı noktayı belirlemeye çalışır. İnsan kaynaklarını önemseyen koç-yönetici ise yüz yüze temaslara faaliyetleri yürütmeyi önemsemekte olduğu belirgin olarak görülmektedir.

Kurumsal amaçlara ve değerlere ilişkin olarak koçun açık ve anlaşılır yöntemler kullanması gerekir. Karmaşıklık ve tavırsızlık, açık olmama, koça olan güveni ve bağlılığı sarsacaktır. İşgören, koçtan niteliklerini kendisine aktarmasını beklemektedir. Bu gerçekleşmediğinde işgören güveni sarsılacaktır. Koçun birikimine ilişkin en ufak bir tereddüt, onun birikimine ilişkin endişeleri de beraberinde getirecektir; böylece, birikimlerini aktarma yetersizliği de koça bağlılık hissini yok edecektir. Teşvik araçlarını kullanarak yetiştirilecek işgöreni ödüllendirme, performans geliştirme çabalarını pekiştiricidir.

Yetiştirme toplantılarında işgörenin iş yapabilme kapasitesi ve yetenekleri hakkında test yapmadan iş dizaynı planlayan koç, bu şekilde işgören performansını daraltabileceğinin farkındadır. Koç, ayrıca, yeteneklerinin kaldıramayacağı düzeydeki

görevlerle ilgili olarak yetki ve sorumluluk almak istemeyen işgörenin, performans yetersizliğinin meydana getireceği motivasyonel sorunlarını yaşamak istememe düşüncesindedir. Koç, bu nedenle, yetiştirme toplantılarında işgörenden yapması istenen yüksek zorluk düzeyindeki işleri öylesine düzenlenmelidir ki, işgörene yüksek düzeyde motivasyonel etki sağlanabilsin. Bu nedenle, koç tarafından kurumsal işlerde daha fazla planlama ve kontrol sorumluluğu verilmesi, işgörenin kurumsal aidiyet ve motive olma potansiyelini arttıracacağı söylenebilir. Bir uygulama örneği olarak konu edilen çalışmada, beceri geliştirici tüm davranış değişikliği ya da performans arttırıcı çabaların işgören-koç ilişkisinde motivasyonel etkiler yaratacağı, bunun, kurumun kaynak kullanımında ekonomikliğı sağlayacağını söylemek de bir sonuç olarak ifade edilebilir.

İnceleme sonrasında görülmektedir ki; kurum içi dinamizmi iyi görmüş bir koç, nitelik eksikliği gördüğü işgörenin güçlü motive edicisi olmalıdır. Kurumlarda eğitici pozisyonunda olan her yöneticide, sorunları çözmede kullanacağı beceri ve bilgiyi içeren liderlik yeteneği aranır. Aranan bu vasıflar yönetici-koçun işgören nezdinde etkililiğini pekiştiricidir. Kurumdaki kalite ve verimlilik standartlarını sağlayıcı ve belirleyici kişi olarak görülen koç, bu birikimini kullanarak işgörenin kendisine bağlılığını sağlayabilecektir.

Kaynakça

- Berlinger, L. R., H.Grick William, Robert C. Rodgers. (1992). Job Enrichment And Performers Improvement. Productivity in Organizations. John, Campbell and Associates. San Fransisco.
- Champoux, Joseph L. (1996). Organizational Behavior, West Pub. Comp. New York.
- Cohen, W.A. (1990). The Art Of Leader. Prentice-Hall. New Jersey.
- Conrath, J. (1990). Teaching Responsibility To Poor Performers. Coaching And Counseling. New York, Irwin,
- Dobbs, Curtis E. (1991). Improving Productivity Ways To Get People Started. Coaching and Counseling. New York.
- Everden, R., Gordon Anderson. (1993). Making The Most of People. Addison –Wesley, New York.
- Evered, J., Erich Evered. (1989). Shirt-Sleeves Management. Anacom, New York.
- Farkas, Charles M., Suzy Wetlaufer. (1998). Yönetim Kurulu Başkanı Şirketi Nasıl Yönetir?. Harvard Business Review, Power –özel ek-, İstanbul.
- Gilley, Larry W., Nathaniel, W. Boughton. (1996), Stop Managing Start Coaching. Irwin Pub., London.
- Gyllensten, K., Stephen Palmer. (2005). Can Coaching Reduce Workplace Stress?“, The Coaching Psychologist, 1.
- Kalinauckas, Paul and King, Helen. 1994), Coaching : realising the potential, London:Institute of Personnel and Development, London.
- King P. and John Eaton. (1999). Coaching for Results. Industrial and Commercial Training, 31-4.
- Kinlaw, Dennis C. (1997). Coaching for Commitment. Managerial Strategies for Obtaining Superior Performance. Pfeiffer Co., Toronto.
- Kleinbeck, U., Hans H.Quişgören, Henk Thierry, Hartmut Hacker. (1990). Work Motivation, ”Increasing Job Attendance Through in Self–Management”, Lawrence Erlbaum Assoc., New Jersey.
- Livy, B. (1988). Corporate Personel Management. Pitman, Bristol.
- Nadler, D.A. (1995). Organizational Frame Bending. Principle For Managing Reorientation. Academy of Management Executive, 3-3.
- Palmer, S., Irene Tubbs., Alison Whybrow. (2003). Health Coaching to Facilitate The Promotion of Healthy Behaviour and Achievement of Health-Related Goals. International Journal of Health Promotion and Education, 41.
- Robbins, S. (1997). Managing Today. Prentice-Hall, New Jersey.
- Robinson, K. R. (1990). Training Management. Kogan Page, London.
- Royal, R., George W. Ayers. (1991). Managing The Trouble Employee, Coaching and Counseling, Irwin, New York.
- Thorne , P. (1989). The New General Manager. Mc Grav Hill, New York.
- Torington, D., Weightman, Jane. (1991). Title Action Management. Institu of P.M, London.

Prof. Dr. Adnan AKIN, Arş. Gör. Esra ULUKÖK

Uyargil, C. (1992). İşletmelerde Performans Yönetim Sistemi. İ.Ü.İ.F, İstanbul.

Walker, J. (1992). Human Resource Strategy. Mc Grav Hill, Edu., New York.

Yıldırım, A., Hasan Şimşek. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin, Ankara.

ALIŞKANLIK¹

Yrd. Doç. Dr. Rüstem ORHAN²

Öz

Bu çalışma, “alışkanlık nedir, alışkanlıklar nasıl edinilir, nasıl değiştirilir ve alışkanlıklardan nasıl vazgeçilir” gibi sorular üzerinde durarak, alışkanlıkların genel özelliklerini anlatmaktadır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde, bunların birçoğunda alışkanlıklar hakkında detaylı bilgi verilmediği, çalışmaların daha çok bireylerin bir konu hakkındaki tutum ve alışkanlıkları üzerine durdukları sonucu çıkarılmıştır. Alışkanlıklar kişinin karakterini yansıtan yaşam boyu gerçekleştirilen tutum ve davranışlardır. Günlük davranışların yaklaşık yüzde 40’ını oluştururlar. Alışkanlıklar insan davranışları ile doğrudan ilişkilidir ve dolayısıyla sadece eğitim biliminin değil aynı zamanda sosyoloji, ekonomi, psikoloji gibi daha birçok disiplinin ilgi alanına girmektedir.

Anahtar Kelimeler: Alışkanlık, Eğitim, Beden Eğitimi ve Spor, Rutin, Uyarıcıların Tetiklenmesi

Habits

Abstract

This study investigates the general characteristics of habits, focusing on the questions such as “what is a habit, how habits are acquired, how they are changed, and how one can give up a habit”. Past studies have mostly focused on the attitudes and habits of individuals on a specific subject, but most of these studies do not provide detailed information about habits. Habits are lifelong attitudes and routines of behavior of a person reflecting what kind of character they have. Habits take about 40 percent of one’s daily behavior routines. They are directly related to human behavior and therefore not only educational science but also many other disciplines such as sociology, economics, and psychology deal with habits.

Keywords: Habits, Education, Physical Education and Sport, Routines, Triggering of stimulants

- 1 Bu makale Kırıkkale Üniversitesi’nde yapılan “Türkiye’deki Ortaokul Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma” adlı doktora tezinden üretilmiştir.
- 2 Kırıkkale Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Bölümü. rorhan@kku.edu.tr

Giriş

Alışkanlıklar insanların hayatında sürekli var olan, yaşantısında etkili ve belirleyici rolü bulunan, fiziksel, duygusal, zihinsel ve toplumsal tutumlarına yön veren kişiliklerini ve karakterlerini oluşturan davranışlardır. Alışkanlıklar insanların tutumları ile doğrudan ilişkili olduğundan psikoloji, sosyoloji, ekonomi gibi birçok disiplinin ilgi alanına girmekle birlikte bireylere olumlu davranış kazandırma yönüyle de eğitim biliminde önemli rol oynamaktadır.

İnsan davranışı eğitim biliminin üzerinde en fazla durduğu konuların başında gelmektedir. Ertürk (1993) eğitimin tanımını bu yönde yapmıştır: “Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik davranış değişikliği meydana getirme sürecidir”. Eğitim ile birlikte bireylerin kişiliklerinde ve davranışlarında olumlu yönde değişikliklerin olması, iyi alışkanlıklar kazanmaları, kötü alışkanlıklardan uzak durmaları ve iyi birer vatandaş olmaları hedeflenir. Kanad (1951) okullarda verilen eğitim ile gençlerin devletin yapısı, görevleri, kurumları hakkında bilgi sahibi olması, devleti ve kurumlarını sevmesi, gençlerin kalplerini millete bağlaması ve onların devlete karşı görevlerini kolaylıkla yapabilmelerini sağlaması için alışkanlıklar vasıtasıyla iradelerinin kuvvetlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir (Akt. Akbaş, 2008).

Alışkanlık kazanma eğitimin önemli konusudur ve bir öğrenme biçimidir. Eğitim programlarında öğrencilerin spor yapma ve aktif vatandaş olma gibi iyi alışkanlıklar kazanmaları hedeflenmektedir. Bu kapsamda okul öncesi eğitimin amaçları arasında çocukların beden, zihin ve duygu gelişimlerinin yanında iyi alışkanlıklar edinmelerinin sağlanması da bulunmaktadır (MEB, 2016). İlkokul düzeyinde verilen oyun ve fiziki etkinliklere katılımdan özellikle hareket yetkinliği, aktif ve sağlıklı yaşam alışkanlıklarının altyapısının oluşturulması (MEB, 2012), ortaokul Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı ile “aktif ve sağlıklı yaşam” öğrenme alanı, öğrencilerin düzenli fiziksel etkinlik ve spor yapma alışkanlıklarını geliştirmeleri ve bu alışkanlıkları geliştirmelerinde kişisel, toplumsal ve çevresel nedenleri anlamaları, sınıflara göre kazanımlarda ise örneğin 8. sınıflar için; Adil oyun anlayışına uygun davranmayı ve fiziksel etkinliklere katılımı alışkanlık haline getirmelerinin beklenildiği (MEB, 2013) ifade edilmiştir.

Alışkanlıklar insanların hayatları boyunca var olacak, düzenli ve sürekli bir biçimde kendini gösterecek, doğumla birlikte değil, öğrenilerek elde edilecek davranış türleridir. Bir davranışın alışkanlık olması için kendini düzenli ve sürekli olarak göstermesi gerekmektedir. Donald D. Schroeder alışkanlığı “davranışlarımızı, düşüncelerimizi veya duygularımızı yönlendiren ve zamanla da otomatik bir tepki haline dönüşen sonradan edinilme bir taslaktır” olarak tanımlamaktadır (Sökmensüer, 2011). Örneğin bisiklet sürmek hem fiziksel hem de zihinsel bir süreçtir. Bisiklet kullanmayı öğrenen bir kişinin fiziksel ve zihinsel davranışları alışkanlık kazanması neticesinde otomatikleşmektedir. Sigara içmeyi alışkanlık haline getirmiş bir kişi de eli duygusal anında hemen sigara paketine uzanmaktadır.

Alışkanlıklar sadece fiziksel bir davranış değil aynı zamanda bireylerin iç yaşantıları, duygu ve düşünceleri ile ilgili tutumlarını da kapsamaktadır. Baymur (1972) insanların böceklerden, yılanlardan, karanlıktan korkma gibi alışkanlık haline gelmiş duygusal tepkilerinin yanında başka dinden ve ırktan, ya da cinsten olan bütün yabancı insanları yabancı olarak yadırgamak, bütün zencileri beyazlardan, bütün kadınları erkeklerden biraz daha düşük nitelikte insanlar olarak düşünmek gibi tutumların alışkanlık haline gelmiş duygu ve görüş tarzlarının bulunduğunu belirtmiştir. Baymur aynı zamanda tensel, zihinsel, duygusal veya sosyal olsun, bütün davranışların iyice öğrenilip alışkanlık haline getirilmesinin psikolojinin bütün konularını yakından ilgilendirdiğini ifade etmiştir. Dökmen (1994) yaşamlarında küsmeyi alışkanlık haline getirmiş olan insanların başka insanlarla bir sorunları olduğunda, oturup konuşmak yerine küsmeyi tercih ettiğini, bu tutumlarının çocuklara sergilendiğinde onlara örnek teşkil ederek çocuklara küsmeyi öğretmiş olacağımızı ifade etmiştir.

Alışkanlığın Tanımı

Amerikalı eğitimci Horace Mann alışkanlığı her gün ince iplerden birini dokuyarak koparamayacağımız halata benzetmiştir. Alışkanlıklar önceleri ara sıra yapılan daha sonra rutin haline gelen ve nihayetinde günlük hayatta vazgeçemeyeceğimiz fiillere, düşüncelere ve duygulara dönüşen davranışlardır.

Alışkanlık birçok disiplini ilgilendirdiğinden tanımı içeriksel olarak benzer de olsa farklı farklı açıklanmıştır.

Eğitimbilim:

- 1- Bir edim ya da etki karşısında bir canlının gösterdiği değişmez tutum.
- 2- Bir şeyin sık sık yinelenmesi sonunda oluşan huy ve alışkı.

Felsefe: İç ve dış etkilere bağlı olarak hep aynı biçimde davranma.

İnsanbilim: Bir şeyi eskiden beri görüldüğü, eski kuşaklardan öğrenildiği biçimiyle yapma tutumu.

İşletme: Aynı markanın sıkça satın alınmasıyla oluşan tüketici davranışı.

Ruhbilim: Düzenli ve sürekli olarak kendini gösteren, öğrenilerek edinilmiş yalın davranışlar (TÜBA, 2013).

TDK (2006) alışkanlığı “İç ve dış etkilere hep aynı biçimde gerçekleşmesi sonucu beliren şartlanmış davranış” olarak tanımlarken, Güney (1998) “canlı bir varlığın tekrarlanan bir etkiyle edindiği tutum veya öğrenme sonucu otomatik olarak yapılan davranışlar” olarak açıklamıştır.

Alışkanlığı bilim adamları, filozoflar ve düşünürler kendi bakış açılarına göre tanımlamışlardır. “Doğası gereği insanların neredeyse tamamı aynıdır; ancak alışkanlıkları onları birbirinden ayırmaktadır (Konfüçyüs).” “Az ya da çok düşünmenin,

istemenin ve akli tecrübenin uyarlanmış (sistematize edilmiş) şekli (Andrews).” “Düşünceler gayeyi doğurur. Gayeler eyleme dönüşür, eylemler alışkanlıkları oluşturur. Alışkanlıklarda karakter belirleyerek kaderimizi tayin eder (Hans C. Andersen).” “Şu ana kadar davrandığımızı devam ettirecek olan içsel bir gereklilik (Kant).” “Alışkanlık ya en iyi hizmetçidir ya da en kötü efendi (N. Emmons).” “Alışkanlıklar pat diye pencereden atılmaz. Onları diller dökerek merdivenlerden yavaş yavaş indirmeniz gerekir (Mark Twain).” “Karakter, güç ve uzun süre bir alışkanlıktan başka bir şey değildir (Plutarch).” “Düzenli bir şekilde karakteristik durumlar altında uygulanmış tekrarlar ile meydana gelen kendiliğindenlik durumu (Bill Pollard).”

Alışkanlık ile ezberlemek (zihinde tutmak) ve bellek (öğrenmek, akılda tutmak) arasında sıkı bir ilişki vardır. Alışkanlık sadece fiziksel bir eylem olmayıp zihinde yer edinmiş ve öğrenilmiş verilerin otomatik olarak kullanılmasından meydana gelir. Bisiklet sürmek veya yüzmek hem fiziksel hem de zihinsel bir eylemdir. Daha önce öğrenilmiş (bellek) ve akılda tutulmuş (ezberlenmiş) eylemler silsilesinin otomatik olarak fiziksel veya zihinsel aktiviteye dönüşmesidir. Baymur (1972) alışkanlık tanımlanırken aynı zamanda zihin ve bellek ile de bağ kurulması gerektiğini belirtmiştir. Baymur alışkanlıkların bellemenin bir ürünü olduğu ve alışkanlıkların çok iyi belenmiş fikirler, devimler ve duyulardan meydana geldiğini, günlük dilde sadece kravat bağlamak, otomobil sürmek, gibi davranışlar için kullanılan “alışkanlık” sözünün psikolojide belli biçimlerde düşünmek, zihinden hesap yapmak gibi dünsel beceriler için de kullanıldığını ifade etmiştir.

Haas (2013) alışkanlığı, benzer şartlar altında geliştirilen, tekrarlanarak basma-kalıp haline getirilen ve benzer durumlarda otomatik olarak aynı reaksiyon şemasına göre gerçekleştirilen, bilinçli olarak kaçınılmayan veya bastırılmayan tepki şekli olarak tanımlamakta ve duygu, düşünce ve davranış alışkanlıklarının var olduğunu belirtmektedir.

Alışkanlıklar yaşantımızın ayrılmaz bir parçası ve günlük hayatımızda bazen farkında bile olmadan gerçekleştirdiğimiz tutumlardır. Sadece insanların değil örgütlerin, şirketlerin, toplumların ve ülkelerin de alışkanlıkları bulunmaktadır. Brunmüller (2015) örgütlerde “kollektif” alışkanlıkların pek çok süreci belirlediğini ifade etmiştir. İnsanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü olarak tanımlanan kültürde (TDK 2006) paylaşılan tutum, davranış, alışkanlıklar, ilkeler ve benzeri mantıksal ve duygusal özelliklerin tümü bulunmaktadır (Berberoğlu, 1990).

Alışkanlık Kazanmak

Alışkanlık kazanmak, değiştirmek ya da tamamen ortadan kaldırmak insan davranışlarını inceleyen sosyal bilimin alanı olduğu gibi satın alma alışkanlığı ile ekonomi biliminin, bireylerde psikomotor davranış yönü ile de eğitim biliminin konusudur. Alışkanlıklar bireylerin kişilikleri, tüketimleri, alış-veriş yapmaları, yeme-içmeleri,

giyinmeleri, tutum ve davranışları gibi fiziksel ve ruhsal yapıları ile doğrudan ilişkili olduğundan birçok disiplinin ilgili alanına girmektedir.

Alışkanlıklar bireylerin kişiliklerini ve karakterlerini oluşturan davranışlardır. İnsanlar daha çok mutlu oldukları ve kendilerine haz veren davranış, tutum ve duyguları alışkanlık haline getirmektedirler. Yapılan incelemeler göstermiştir ki, davranışın alışkanlık haline gelebilmesi için (1) hem doyum sağlayıcı, yani bir ihtiyaç giderici olması, (2) hem de çok tekrar edilmiş olması gerekir (Baymur, 1972). Bu nedenle bazı davranışları alışkanlık haline getirmeden önce iyi düşünülmelidir. Çünkü insana haz veren alışkanlıkları kazanmak onları bırakmaktan daha zor olacaktır.

Alışkanlıklar aynı zamanda geçmiş tepkilerin tekrarı olan öğrenilmiş huylardır. Alışkanlıkların gelişmesi için, örneğin sabah kahvesini rutin haline getirmek, pek çok davranış silsilesinin aynı sırada ve aynı ortamda tekrar tekrar yapılması gerekmektedir. Aynı ortam şartları ve benzer tepkiler sürekli olarak bir araya geldiği zaman, farklı unsurlar arasında etkileşim de gerçekleşecektir. Bu etkileşim bir kez meydana gelince ortam algısı artık sadece tepki vermeyi tetikleyecektir. Fiziki ya da sosyal anlamda bir yerde bulunma, başka insanların varlığı, zaman ve silsile öncesi gerçekleşen olaylar ortamı oluşturan unsurlardır. Daktilo yazmak, araba sürmek, mantı bükme sürekli yapılarak alışkanlık haline gelen davranışlardır. Bisiklet sürmesini bilen bir kişi pedalı çevirmek için her seferinde karar alma durumunda değildir. İlerlemek ve dengede durabilmek için kazanılan alışkanlığa bağlı olarak otomatikman pedalı çevirecektir. Eğer gerekli şartlar varsa alışkanlıklar başka bir katkıya ihtiyaç duymadan otomatik olarak harekete geçecektir. Alışkanlıklar otomatik reflekslere benzer ve ancak tekrarlanarak alışkanlık haline dönüşürler. (Baumeister ve Vohs, 2007).

Alışkanlık kazanma ile ilgili birçok yol tavsiye edilmektedir. Neticede alışkanlık bireysel bir davranış olduğundan, bu tavsiyeler kişiden kişiye farklılık gösterecektir. Özellikle bireylerin göstereceği irade alışkanlık kazanma ve bırakmada önemli bir rol oynamaktadır. Kimileri sigarayı kullanma alışkanlığını bıraktım diyerek son noktayı koyabilirken, kimileri bir kaç kez denemelerine rağmen bu alışkanlıklarından bir türlü kurtulamazlar. İnsanların hayatındaki büyük değişiklikler, yani rutin hayatın dışına çıkılması, genelde ağır bir hastalık, savaş, doğal afet, boşanma veya iş değişikliği gibi nedenlerden kaynaklanmaktadır. Akciğer kanseri olan bir kişi zorunlu olarak sigarayı bırakacak ya da maddi durumu kötüye giden bir kişi alış-veriş ve yeme-içme alışkanlıklarını değiştirecektir. Herhangi bir neden olmadan insanların alışılmış ve kökleşmiş alışkanlıklarını terk etmesi pek mümkün görünmemektedir. Bireylerin karmaşık olamayan ve cezai bir unsur barındıran arabada kemer bağlamak gibi davranışları alışkanlık haline getirmeleri çok fazla efor sarf etmeleri gereken spor yapma alışkanlığı kazanmalarında daha kolaydır. Alışkanlık ediniminde en etkili yöntem alışkanlık kazanılmak istenilen bir davranış ile onu tetikleyen net bir uyarıyı birleştirmek ve ödül ile kuvvetlendirmektir. Sabahları spor yapmak isteyen bireyler spor ayakkabılarını hemen yatağın yanına koymalı ve uyanır uyanmaz giymeliler. Spor bilimci Julia

Thurn buradaki hedefin insanın yataktan kalkması ile spor ayakkabılarını görmesini beyinin koşu yapma ile birleştirerek otomatik olarak harekete geçmesini sağlaması olarak belirtmiştir. Bu ise ancak geçerli ve iyi bir isteğin neticesinde ödüllendirmenin vuku bulması ile oluşacaktır. Burada zayıflama isteği yeterli olmayabilir. Ödül güzel bir kahvaltı gibi somut ve hemen erişilecek durumda olmalıdır. Yeni bir başlangıç tesis etmek için insanların karşısına çıkabilecek ilk engel başarı ile atlatıldığı takdirde alışkanlık sürekli haline gelecektir (Zeug, 2013).

İnsanların günlük olarak gerçekleştirdikleri hareketlerin yaklaşık yüzde kırkı alışkanlıklardan meydana gelmektedir. Buna neden olarak da beynimizin alışlagelmiş işler yaptığında enerji tasarrufunda bulunduğu gösterilmektedir. İnsan beyni vücut ağırlığının sadece yüzde ikisini oluşturmasına rağmen enerjinin yüzde yirmisini tüketmektedir. Beynin dinlenebildiği ve böylece enerji tasarrufu yapabildiği anlar en iyi zamanlar olarak değerlendirilmektedir. Bir hareketin veya davranışın alışlagelmiş bir şekilde yerine getirilmesi ile enerji tasarrufu sağlanmaktadır. Alışkanlıklar sergilendiğinde irade gücüne ihtiyaç duyulmamakta, uygulamaya dönük planlı efor tamamen ortadan kalkmakta, bilinçaltı otomatik olarak görevi devralmaktadır. (Grünstäudl, 2013a).

Toplumda rol model olarak görülen kişilerin alışkanlıkları, medya, reklamlar ve çevre unsurları alışkanlık kazanmada çocukları ve gençleri doğrudan etkilemektedir. Sigara içen bir aktör/aktris gençlerin sigara içme alışkanlığı kazanmasında etkili olmaktadır. Alışkanlıklar, çevreden, ebeveynlerden, öğretmenlerden ve özellikle gencin birlikte hareket ettiği grubun verdiği ideallerden davranış modelleri biçiminde öğrenilmektedir (Bamberger, 1990).

März (2012) çocuk eğitiminde katı alışkanlıkların için yarısı olarak bilindiğini ifade etmiştir. Genç egonun her türlü emniyetten neden ve nasıl yararlandığını makul bir şekilde açıklayan teorilerin bulunduğunu, bunların da güvenli bir şekilde tekrar edilen davranış, durum ve harekete geçiren itici kuvvete dayandığını belirtmiştir.

Yeni bir alışkanlık kazanmak eski bir alışkanlıktan kurtulmaktan daha kolaydır. Grünstäudl (2013a) yeni bir alışkanlık kazanmak için ceza yerine ödüllendirmenin tercih edilmesi gerektiğini ve önemli olanın aynı zamanda olumsuz (kötü) alışkanlıklardan bir bir kurtulmak olduğunu belirtmiştir. Olumlu alışkanlıklar geliştirmek için rutin, ödül ve uyarıcıların tetiklendiği üç basamaklı döngüye uyulması gerektiğini ifade eden Grünstäudl bunları aşağıdaki gibi açıklamıştır:

1.Rutin: Bireyler öncelikle bütün hedeflerine aynı anda ulaşmaya çalışmamalıdır. Söz konusu durum yeni alışkanlıklar kazanmak için de geçerlidir. Belirli bir zaman süreci içerisinde alışkanlık haline getirilmek istenilen sadece bir davranışa odaklanılmalıdır. Bunu da başarı elde edene, artık bu davranışın otomatik olarak ve istemli bir çaba olmadan yapıldığından emin oluncaya kadar gerçekleştirilmeliler. Geliştirilmesi istenilen ilk alışkanlık olabildiğince küçük ve basit olmalıdır. Yeni bir duruma alışma başarılı olduğunda insanın kendine güveni ve öz yeterlilik duygusu da ar-

tacaktır. Bunun sonucunda alışkanlık haline getirilmesi istenilen davranış hedefleri de büyütebilir. Bu aşamada gereksiz abartılara da yer verilmemelidir. Başlangıç aşamasında birden fazla yeni alışkanlık kazanılmaya çalışılıp başarısız olunduğunda bireylerin kendilerine olan güvenleri azalacak ve başarı elde edemeyecek korkusu ile yeni deneme süreçlerine adım atılmayacaktır.

2. Ödül: Yeni bir alışkanlık kazanma sürecinde ödüllendirme yöntemi de etkili bir araçtır. Hangi isteklerin ne tür alışkanlıkları tetiklediğini ortaya çıkarabilmek için çeşitli ödüllendirmelerin denenmesi gerekmektedir. Spor alışkanlığı kazanmak isteyen bireyler evde rahat bir şekilde oturarak bir şeyler atıştırma durumundan haftada en az üç kez evden dışarı çıkarak spor salonuna gitme gibi yeni ve zorlu bir sürece geçmekte. İlk denemeler irade gücü ile başarılabilir ve başarmak için her seferinde tekrar güç toplanabilir. Ancak bu durum gittikçe güçleşecektir. Düzenli olarak spor salonuna gidebilme motivasyonunun devam edebilmesi için ödüllendirmeye ihtiyaç duyulmaktadır. Sadece kilo vermeyi tek başına ödül olarak görmek tehlikeli olacaktır. Bu süreçte vücuttan bir gram yağ vermeden beklide sadece sıvı kaybı ya da alımı olabileceği gibi tüm çabalara rağmen artık kilo verememenin dönemi de yaşanabiliyor olabilir. Bu durumda sağlıklı ve fit olma, yeni bir sosyal çevreye girme, zamanını olumlu kullanma, kendini iyi hissetme gibi motivasyon araçları ödül olarak tercih edilebilir.

3. Uyarıcıların Tetiklenmesini: Uyarıcıyı ortaya çıkarabilmek yeni bir alışkanlık kazanma sürecinin en zor aşamasıdır. İnsanların düzenli spor yapma gibi yeni bir alışkanlık edinme süreçlerinde rahatlarını bırakacak tetikleyici unsuru bulmaları gerekmektedir. Bunu da sadece özgür iradeye bırakmak mümkün olmayacaktır. Araştırmalar yeni bir alışkanlığı geliştirmek için uygun olabilecek uyarıcıların tetiklenmesinde 5 temel konuya işaret etmişler:

1. Mekan
2. Zaman
3. Duygusal Durum
4. Diğer İnsanlar
5. Daha Önceki Davranışlar

Mekan ve zaman yeni alışkanlıklar kazanma sürecinde uyarıcıların tetiklenmesini sağlayacak hareketler silsilesinde iki önemli etkidir. Mekanın kendisi veya mekanda bulunan objeler ile zamanlamanın birleştirilmesi uyarıcıların tetiklenmesini artıracaktır. Her sabah aç karnına bitki çayı içmeyi alışkanlık haline getirmek isteyen bireyler mutfakta kendilerini tetikleyecek olan bir objeyi görebilecekleri yere koyabilirler. Uyarıcıların tetiklenmesinde bireylerin duygusal durumları da etkilidir. Bir şarkı dinlendiğinde, hüznü, sevinçli veya sinirli bir an yaşandığında duygular harekete geçmekte ve sigara içme, küsme, bağırma gibi tutumlar otomatik olarak sergilenebilmektedir. İnsanlar bu tür alışkanlıkları kendilerine ve çevrelerine vere-

cekleri zararları düşünerek değiştirmeye çalışmalılar. Bir alışkanlığı başlatmak veya sonlandırmak için diğer insanlar da etkili bir tetikleme aracıdır. Düzenli spor yapmak isteyen bireyler kendilerine bir antrenman arkadaşı bulabilir veya bir spor salonuna kayıt yaptırabilirler. Bunların yanında daha önceki davranışlar, özellikle de karmaşık olmayan ve yeni sona ermiş olanlar, yeni alışkanlıkların kazanılmasında etkilidir. Seven ve Engin (2008) eğitim sürecinde önceki öğrenmelerin yeni öğrenmeleri kolaylaştırdığını, öğrenimin transfer edilerek bir alanda öğrenilmiş bilgi ve becerilerin bir başka alandaki bilgi ve becerilerin öğrenilmesini desteklediğini ifade etmişler.

Bolat (2015) tüm alışkanlıkların altında üç adımlı bir mekanizmanın var olduğunu belirtmektedir. Bunlar: (1) davranışı doğuran tetik, (2) davranış ve (3) alınan keyif. Sigara içenler üzerinde yapılan bir araştırmada sigara içme davranışını en çok yemek, kahve, sıkıntı ve içkinin tetiklediği keşfedilmiştir. Kişi yemek yer yemez, otomatik olarak gazlı bir içecek siparişinde bulunabilmektedir. Pizza, gazlı içeceğin tetiğini oluşturmaktadır. Davranışı bir iç mekanizma da tetikleyebilir. Sıkıntısını sürekli bilgisayar oyunu ile gideren çocuğun tetiği sıkıntıdır. Çocuk sıkılır sıkılmaz, düşünmeden bilgisayara yönelmektedir. Ebeveynler bu gibi durumlarda çocukların alışkanlıklarını değiştirmelidir. Bolat, iyi bir alışkanlık kazanmanın en iyi yolunun yeni bir tetik oluşturmak olduğunu belirtmiştir. Düzenli spor yapanların da bir tetik oluşturduğunu ve bu tetiklerin bazıları için bir çalar saat, bazıları için öğle paydosu, sabah kahvesi veya iş çıkışı olduğunu açıklamıştır.

Gürkaş (2013) bir davranışın alışkanlık haline gelmesi için belirli bir sürenin geçmesi gerektiğini belirtmiştir. Gürkaş, öncelikle basit bir hedefin ve alışkanlığın belirlenmesinin, davranışın kesinlikle belli bir süre tekrarlanmasının ve daha sonra küçük hedeflerin günlük rutin haline getirilinceye kadar yapılmaya devam edilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Alışkanlık kazanma sürecinde davranışı rutin hale getirmek önemli bir etkenidir. Aksi taktirde süreç akamete uğrayabilmekte ve büyük bir heyecan ile başlanılan aktiviteler, örneğin spora başlama, kısa bir süre sonra bırakılabilmektedir. Iwona Üniversitesi'nden Alison Phillips ile King's College London'dan Benjamin Gardner'in spor yapan 123 kişi üzerinde gerçekleştirdikleri uzun süreli takip, günlük yazdırma ve anket çalışmalarının sonucunda iki farklı grubun ortaya çıktığını belirlemişler: düzenli ve düzensiz spor yapanlar. Araştırma sonucunda bu iki grubu birbirinden ayıran temel farkın düzenli spor yapanların bir rutine sahip olduğu, düzensiz spor yapanların ise bir rutini olmadığını göstermiştir (Bolat, 2015).

Alışkanlıklardan Kurtulmak

Charles Duhigg insanların iyi ve kötü alışkanlıklarından bahsetmektedir. Örneğin aile alışkanlıkları arasında çocukların kirli çizmelerle ev içerisinde dolaşmalarına bir tokat atma bulunuyor ise bunu hiç kimse tasvip etmeyecektir. Ayrıca tokat atma işi rutinleştikçe, yani artık her olumsuz olay karşısında kullanılacak bir yöntem dö-

nüseycek ise durum daha da kötüleşecektir. Bu şekilde büyüyen çocuklar da olumsuz bir olay karşısında zihinsel uyarıcıları tetiklenerek tokat atma yöntemine başvurabilecekler. Bunun yanında bazı alışkanlıkları değiştirmek büyük gelişmelerin de tetikleyicisi olabilmektedir. 42 yaşındaki Afrikalı-Amerikalı Rosa Parks'ın 1 Aralık 1955'de Montgomery, Alabama'da bir otobüsün orta kısmında beyaz bir erkeğe yer verme alışkanlığını terk etmemiş olsaydı Martin Luter King'in Amerika Sivil Haklar Hareketi muhtemelen daha yavaş ilerleyecekti. (Akt. März, 2012).

Bolat (2015) kötü alışkanlıklardan kurtulmanın en iyi yönteminin ilk önce tetiği bulmak ve ortadan kaldırmak olduğunu ifade etmiştir. Duhigg de alışkanlıkları değiştirmenin kolay olmadığını, bunun için gerekli olanın:

1. Aynı anda birden fazla davranış değişikliğine neden olan “Anahtar Alışkanlıkları” tespit etmek,

2. ve burada kullanılacak “İrade” gücünün olduğunu belirtmiştir (Akt. Brunmüller, 2015).

Bireylerin olumlu alışkanlıklar edinmesi ve olumsuz alışkanlıklardan kurtulması başta irade gücü olmak üzere önceki yaşantı ve tecrübelerine, etkileşimde bulunduğu insanlara, zamana, mekâna, maddi imkânlarına ve manevi değerlerine bağlıdır. Grünstäudl (2013b) olumsuz alışkanlıklardan kurtulmak veya onları değiştirmek için aşağıdaki yöntemleri sıralamıştır:

1. Adım: En Önemli Alışkanlıklara Odaklanma

İnsanlar hayatlarını etkileyen en olumsuz alışkanlıklarına odaklanmalı, kendilerini en çok rahatsız eden ve başarılarını engelleyen alışkanlıklarını not etmeli ve tüm süreçleri yazılı olarak gerçekleştirmelidir.

2. Adım: Alışkanlığı Sürdürmenin Sonuçları Hakkında Bilinçli Olma

İnsanlar kötü alışkanlıklarına devam etmelerinin ileriki hayatları için nelere mal olabileceğini bilmeli ve kendilerine aşağıdaki gibi sorular yöneltilmelidir:

1. *Alışkanlığa devam etmenin ne tür sakıncaları bulunmaktadır? Böylece hangi hedeflere erişilememektedir? Bunlar ne tür başarısızlıklara yol açmaktadır?*

2. *İnsanların sadece kötü alışkanlıklarına sıkı bir şekilde bağlanmalarından dolayı hedeflerine ulaşamayacakları ve bunu sonucunda kalan hayatlarını bir dizi başarısızlıkla sürdüreceği olmaları kendilerine ne hissettirecektir?*

3. *Bu düşünce bir şeyleri değiştirmek için yeterli olacak mıdır?*

3. Adım: Olumsuz Duygular Sağlama

Olumsuz alışkanlıklardan kurtulmak için bu sorgulamanın yeterli olabileceği düşünülebilir. Ancak bir şeyleri değiştirmek için çoğu zaman daha yoğun çaba sarf etmek gerekebilir. Zira bu tür alışkanlıklar uzun yıllar öncesinde hayatımıza girmiştir. Bu nedenle eski alışkanlıklar ne zaman ortaya çıksa ileriki hayatta ne tür başarı-

sızlıklara yol açabileceği hatırdta tutulmalıdır. Ne zaman eski rutine geri dönülse ilk iki adımdaki notlar okunmalıdır. Bunlar bireylerde kötü hislere yol açacaktır.

4. Adım: Olumlu Alışkanlıklar Edinme

Kötü alışkanlıklardan uzun süreliğine kurtulmak için bunların yerine iyi alışkanlıkların edinilmesi gerekmektedir. İyi alışkanlıklar kazanmak için cezalandırma yerine ödüllendirme metodu kullanılmalıdır.

Alışkanlık kazanmak, kurtulmak veya değiştirmek bireylerin kişilikleri ile doğrudan ilişkilidir. İnsanların önceki yaşantıları, çevreleri, tecrübe ve deneyimleri bu süreçte etkili olmaktadır. Akbari (2008) aşağıda alışkanlıklardan kurtulmak veya onları değiştirmek için on üç kural sıralamıştır:

1. Sadece bir alışkanlık üzerinde odaklanılıp bunu değiştirmeye çalışılmalıdır.
2. Başlangıç ve bitiş tarihlerinin yazılı olduğu bir plan hazırlayıp hedefler sıralanmalıdır.
3. Belirlenen hedefin arkasında sonuna kadar durulmalı, yarıda bırakmayıp yakın çevreye bundan haber verilmelidir.
4. Çevreden, aileden ve aynı durumda olanlardan destek alınmalıdır.
5. Başlamadan önce motivasyondan emin olup, alışkanlığın neden değiştirilmek istenildiği bilinmelidir.
6. Engelleri tanıyıp nerede tökezlenebileceği öngörülmalıdır.
7. Motivasyonu artırmak için günlük tutulup gelişmeler kayıt altına alınmalıdır.
8. Hedefler ölçülebilir ve açık olmalıdır.
9. Alışkanlığı nelerin tetiklediği öğrenilip, çözüm yolları bulunmalıdır.
10. Başlamadan önce konu hakkında bilgi sahibi olunmalıdır.
11. Konsantrasyonunu bozacak durumlardan kaçınılıp, en az 30 gün sadece bir hedef üzerinde odaklanılmalıdır. İlk on dört başarı sağlanmış olsa bile hedefleri artırmaya gidilmemelidir.
12. Tutarlı davranıp, istisnadan kaçınılımalı ve bir kereden bir şey olmaz demekten sakınılımalıdır.
13. Buna rağmen küçük bir kaçamak yapılsa dahi devam edip, pes edilmemeli, hedeflenen plana sadık kalınmalıdır.

Yeni alışkanlıklar edinme ve eski alışkanlıklardan kurtulma sürecinde aşağıdaki maddelerde belirtilen hususlar önemli roller oynamaktadır:

1. İnsanların doğumla birlikte gelen özellikleri (fitrat),
2. Aile, Sosyal ve Mekansal Çevre,

3. Eğitim,
4. Ekonomik durum.

İnsanlar farklı özellikleri ile dünyaya gelmektedirler. Aynı ana-babadan meydana gelen çocukların dahi birbirinden farklı davranışsal, düşünsel, duyuşsal ve duygusal tutumları bulunmaktadır. Bu özellikleri alışkanlık edinmelerinde veya alışkanlıklardan kurtulmalarında önemli birer unsurdur. Olumsuz bir davranış sergileyen çocukları karşısında kimi insanlar sakin bir duruş gösterip, çocukları ile bu durumu konuşmayı alışkanlık haline getirirken, kimileri çok sinirlenip çocuklarına bir tokat atmayı alışkanlık haline getirebilmektedir. Alışkanlıkları bırakmada çok etkili olan irade gücü de kişiden kişiye değişmektedir. Hobi, spor yapma, kitap okuma gibi alışkanlıkları tercih etme noktasında bireylerin fizyolojik ve psikolojik özellikleri de etkili olmaktadır.

Alışkanlık kazanma ve kurtulma sürecinde bireylerin aileleri, sosyal ve mekansal çevreleri de önemli birer etkidir. İnsanlar öncelikle aileleri tarafından gerçekleştirilen alışkanlıkları daha sonra da içinde buldukları sosyal ve mekansal çevrelerinde var olan alışkanlıkları edinmektedirler. Alış Veriş Merkezleri son zamanlarda kent kültürünün yeni vakit geçirme, satın alma, eğlence ve yeme-içme alışkanlıkları edinme aracı olmuştur. Toplumsal yaşam içinde bireylerin tutum ve davranışlarının çözümlenmesinde, alt kültür değerleri heterojen bir toplumsal yapı sergileyen kentler, sosyal ve mekansal çevre içinde bireyler üzerinde farklı etkiler yaratmaktadır (Tatlıdil, 2009).

Eğitim alanı insan davranışı ile doğrudan irtibatlı olduğundan alışkanlık kazanma sürecinin en temel taşıdır.

Ülkenin ekonomik durumu ve refah seviyesi alışkanlıkların edinimi veya değişimi konusunda etkilidir. Bireylerin gelirleri artıkça yeme-içme, alışveriş yapma ve giyinme gibi tüketim alışkanlıkları, boş zaman değerlendirme, hobi ve tatil yapma gibi eğlence alışkanlıkları da değişebilmekte ve yeni alışkanlıklar edinmelerinde etkili olmaktadır.

Sonuç

Bireylere olumlu alışkanlıklar kazandırılmasında ve olumsuz alışkanlıklardan uzak tutulmasında eğitimin rolü yadsınamaz. Eğitim, insanın hayata gözlerini açması ile birlikte başlayıp sona ermesine kadar devam eden, kişinin hayat tecrübeleri sonucunda davranışlarında kasıtlı olarak istenilen değişikliği meydana getirme sürecidir (Demirel, 2003). Bu çerçevede eğitimin amacı insanlara yeni davranışlar edindirmek, yetiştirmek ve gelişen dünyada sürekli olarak gelişimlerini sağlamak olarak sıralanabilir. Aktif vatandaşlık ve sağlıklı yaşam, dürüst ve adil olma, merak etme, okuma ve öğrenme isteğini bireylere alışkanlık haline getirmek eğitimin temel konuları ve hedefleri arasında yer almalıdır.

Çocukluk döneminde olumlu alışkanlıkların ediniminde aileye büyük bir sorumluluk düşmektedir. Yavuzer'e (2003) göre çocukların aile üyeleriyle olan ilişkileri, diğer bireylere, nesnelere ve tüm yaşama karşı aldığı tavırların, benimsediği tutum ve davranışların temelini oluşturmaktadır. Özer ve Doğan (2013) yaptıkları bir çalışmada ailelerin okumaya gerekli zamanı ayırmaları, eve kitap, gazete ve dergi almaları, evde çocuklarının düzeylerine uygun kitap bulundurmaları ve bunlarla birlikte bir kütüphane oluşturulmalarının okuma alışkanlığı ediniminde çok önemli olduğunu ifade etmişler.

Çocukların spor yapma, kitap okuma veya düzenli ders çalışma gibi olumlu alışkanlıklar edinmelerinde karşılaşılan engellerin başında cep telefonu, bilgisayar, televizyon ve internet gelmektedir. Çocuklar bu araçları kullanarak saatlerce hareketsiz kalmalarının yanında yanlış beslenerek de obezite sorunu ile karşı karşıya gelebilmekteler. Çocuk her sıkıldığında uyarıcı tetikleyici cep telefonu kullanmayı veya televizyon seyretmeyi hatırlatarak bu araçları kullanmayı rutin haline getirerek yeni bir alışkanlık oluşturmaktadır. Ödül olarak da fastfood türü bir yiyecek tüketilerek alışkanlık pekiştirilmektedir. Sonuç olarak sıkılma cep telefonu kullanımını, cep telefonu da fastfood alımını tetikleyerek olumsuz alışkanlıklar kazanmaya yol açabilmektedir. Çocukların cep telefonu kullanımı veya televizyon seyretme alışkanlığı edinmelerinde ailelerin de katkısı bulunmaktadır. Ailede iletişim eksikliği, yoğun bir şekilde bu araçlar ile vakit geçirme veya çocukların her sıkılmalarında onları bu araçlara yönlendirme, bu tür alışkanlıklar kazanmalarında etkili olmaktadır. Aksağlıoğlu ve Yılmaz (2007) yaptıkları çalışmada televizyon izleme ve bilgisayar kullanımının öğrencilerde yeterince kitap okumamaya neden olduğunu tespit etmişler.

Alışkanlık ediniminde okul eğitimi de önemli rol oynamaktadır. Müfredat, öğrencilerin olumlu alışkanlıklar kazanmalarına ve olumsuz alışkanlıklardan uzak durmalarına yönelik oluşturulmalıdır. Buradaki hedef sadece spor yapma veya okuma alışkanlığı değil aynı zamanda aktif birer vatandaş olma, merak etme, adaletli olma, etik davranma gibi fiziksel, zihinsel ve duygusal tutum ve davranışları da alışkanlık haline getirilmesi yönünde olmalıdır. Öğrencilere beden eğitimi ve spor derslerinde spor yapma alışkanlığı kazandırılırken aynı zamanda arkadaşlarına iyi davranmayı, yardımlaşmayı, rakibine saygı duymayı ve ona zarar vermemeyi, kurallara uymayı ve dürüst olmayı da alışkanlık haline getirmeyi öğretmek gerekir. Ancak spor salonu, araç ve gereçleri olmayan bir okulda çocuklara spor alışkanlığı, adil bir tutum sergilemeyen öğretmen ve okul yönetiminin de etik davranmayı alışkanlık haline getirmeye çalışmaları gerçekçi olmayacaktır. Olumlu alışkanlıkların kazandırılmasında ebeveyn ve öğretmenlerin önemli rol model olduğu unutmamalıdır. Gün (2012) okuma alışkanlığı üzerinde yaptığı bir çalışmada öğretmenlerin ve velilerin yapacakları çalışma ve katkıların öğrencilerin okuma becerilerine olumlu etkiler sağlayacağını belirtmiştir.

Ülkelerin geleceği genç nesildir. Sağlıklı bir gençlik yetiştirmek için ulusal politikalar geliştirilip uygulamaya konulmalıdır. Bakanlıklar, yerel yönetimler, üniversiteler ve sivil toplum kuruluşları genç neslin iyi alışkanlıklar kazanmalarına ve kötü alışkanlıklardan uzak durmalarına yönelik çalışmalar yürütmeli ve projeler uygulamalıdır. Bu çalışmalar yürütülürken alışkanlığı tetikleyecek uyarıcılar konusunda özellikle durulmalıdır. Uyarıcıların tetikleyicisi bazen pizzanın yanında gazlı bir içeceğin tüketilmesinin ihtiyaç hissettirildiği subliminal mesaj veren reklamlar olabileceği gibi bazen de spor yapmayı tetikleyecek rekreasyon alanları olabilmektedir.

Alışkanlıkların kazanılması veya terk edilmesi ile ilgili olarak fark etmeksizin beynin üç aşamada çalıştığı unutulmamalıdır. Bunlar: (1) Beyin sürekli olarak alışkanlıkları harekete geçirecek *uyarıcıların tetiklenmesini* aramaktadır. Uyarıcıların tetiklenmesi ile beyin hangi alışkanlığın harekete geçmesi gerektiğini bilmektedir. Bu durum beynin otomatik moda geçmesini sağlamaktadır. (2) Uyarıcıların tetiklenmesinden sonraki aşamada bedensel, zihinsel veya duygusal doğamızda bulunabilecek bir *rutini* gerçekleştirmek gelmektedir. (3) Final ise gelecekte bu somut döngüyü hatırlamaya değer olup olmadığına karar vermede beyne yardımcı olacak *ödülleme* ile tamamlanmaktadır (Grünstäudl, 2013a).

Kaynakça

- Akbari, M. (2008). 13 Dinge die man beachten sollte wenn man sein Verhalten ändern will, Erişim: [https://mosworld.wordpress.com/tag/diplomarbeit/], Erişim tarihi: 28.09.2015.
- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. Değerler Eğitimi Dergisi, 6 (16), 9-27.
- Aksaçlıoğlu, A.G. ve Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi, Türk Kütüphaneciliği, 20(1), 3- 28.
- Bamberger, R. (1990). Okuma Alışkanlığını Geliştirme, Çeviren: ÇAPAR. B, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Baumeister, R.F., Vohs, K.D. (Eds.). (2007). Encyclopedia of Social Psychology, Thousand Oaks, Sage Publications.
- Baymur, F.B. (1972). Genel Psikoloji, İnkılap Yayınevi, İstanbul.
- Berberoğlu, G. (1990). Örgüt kültürü ve yönetsel etkinliğe katkısı. Anadolu Üniversitesi İİBF Dergisi, 8(1-2).
- Bolat, Ö. (2015). Nasıl Spor Yapma Alışkanlığı Kazanırsınız? Erişim: [http://sosyal.hurriyet.com.tr/yazar/ozgur-bolat_313/nasil-spor-yapma-aliskanligi-kazanirsiniz_29914749], Erişim tarihi: 28.12.2015.
- Brunmüller, E. (2015). Die Macht der Gewohnheit: Warum wir tun, was wir tun. Erişim:[http://www.macht-der-gewohnheit.com/wp/wp-content/uploads/2015/09/MdG-Zusammenfassung.pdf], Erişim tarihi: 10.11.2015.
- Demirel, Ö. (2003). Eğitimde Program Geliştirme, Pegem, Ankara, s: 23.
- Dökmen, Ü. (1994). İletişim Çatışmaları ve Empati. Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Ertürk, S. (1993). Eğitimde Program Geliştirme, 7. Baskı, Meteksan, Ankara.
- Grünstäudl, M. (2013a) Neue Gewohnheiten entwickeln – wie geht das? Erişim: [http://1001erfolgsgeheimnisse.com/2013/09/12/neue-gewohnheiten-entwickeln/], Erişim tarihi: 25.06.2015.
- Grünstäudl, M. (2013b). Sowirstduschlechte Gewohnheiten los. Erişim: [http://1001erfolgsgeheimnisse.com/2013/09/05/schlechte-gewohnheiten-loswerden/], Erişim tarihi: 25.06.2015.
- Gün, M. (2012). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma metinlerinde karşılaşılan sorunlar. Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, 1(4),1-21.
- Güney, S. (1998). Davranış Bilimleri ve Yönetim Psikolojisi Terimler Sözlüğü, Ocak Yayınları, Ankara.
- Gürkaş, B. (2013). 3 Adımda Yeni Bir Alışkanlık Edinin. Erişim: [http://barisgurkas.com/3-adimda-yeni-bir-aliskanlik-edinin-6/], Erişim tarihi: 28.12.2015.
- Haas, O. (2013). Die schillernde Macht der Gewohnheit, *Organisations Entwicklung*, Nr. 1, 10-52.
- M.E.B. (2012). Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersi Öğretim Programı, Ankara.
- M.E.B. (2013). Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı Uygulama Kılavuzu (Ortaokul 5-8. Sınıflar), Ankara.
- M.E.B. (2016). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Okul Öncesi Eğitim Programı, Ankara.

- März, U. (2012). Kein Wein ist keine Lösung. Erişim: [<http://www.zeit.de/2012/52/Duhigg-Macht-der-Gewohnheit-Buch>], Erişim tarihi: 13.08.2015.
- Özer, Ö. Y., Doğan, B. (2013). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma becerisinin kestirilmesinde etkili olan değişkenlerin belirlenmesi. *International Journal of Social Science*, 6(4), 667-680.
- Seven, M. A., Engin, A. O. (2008). Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 189-212.
- Sökmensüer, Y. (2011). Okuma Cezası. Erişim: <http://www.hurriyet.com.tr/okuma-cezasi-18522405.26.05.2017>.
- Tatlidil, E., & Merkezi, Ç.A.U. (2009). Kent ve Kentli Kimliği: İzmir Örneği. *Ege Akademik Bakış Dergisi/Ege Academic Review*, 9(1), 319-336.
- TDK (2006) *Türkçe Sözlük*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- TÜBA (2013) *Alışkanlık*. Erişim: [tubaterim.gov.tr], Erişim tarihi: 14.06.2015.
- Yavuzer, H. (2003). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Zeug, K. (2013). Psychologie: Mach es anders! Erişim: [<http://www.zeit.de/zeit-wissen/2013/02/Psychologie-Gewohnheiten/seite-4>], Erişim tarihi: 22.06.2015.

SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA YER ALAN DEĞERLERİN KAZANDIRILMASINA İLİŞKİN VELİ GÖRÜŞLERİ¹

Yrd. Doç. Dr. Adem BELDAĞ² & Prof. Dr. Ünal ÖZDEMİR³

Doç. Dr. Ahmet NALÇACI⁴

Öz

Araştırmanın amacı, yedinci sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerlerin kazanılma düzeyine ilişkin veli görüşlerini incelemektir. Araştırma nitel paradigmaya uygun bir şekilde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu yedinci sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin velilerinden amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen 12 veli oluşturmaktadır. Veri toplamak için yedi sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Velilerle yapılan görüşmelere göre çocukların (farklılıklara saygı, vatanseverlik, estetik, dürüstlük, bilimsellik, adil olma ve barış) değerlerini kazandıklarını düşünmektedirler. Farklılıklara saygı, vatanseverlik, dürüstlük, adil olma ve barış değerlerinin kazandırılmasında aile faktörünün önemine vurgu yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Değerler Eğitimi, Değer, Sosyal Bilgiler, Veli Görüşleri.

Parents Views on Acquisition of Values in Social Studies Course Curriculum

Abstract

The purpose of this study is examine of the views of the parents regarding the level of acquisition of the values in the seventh grade Social Studies course curriculum. The research was carried out in accordance with the qualitative paradigm. The research study group consisted of 12 parents who were identified using the method of maximum diversity sampling from the parents of the students who were studying in the seventh grade. A Semi-structured interview form consisting of seven questions was used in this study to collect data. Descriptive analysis was used in the analysis of the data. According to interviews with the parents, children have achieved the values they have gained (respect for differences, patriotism, aesthetics, honesty, scientificness, fairness and peace). There have been emphasized opinions about the importance of family factor in respecting differences, patriotism, honesty, fairness and peace.

Keywords: Values Education, Values, Social Studies, Parents Views.

1 Bu çalışma Adem BELDAĞ'ın hazırladığı "Yedinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersindeki Değerlerin Kazanılma Düzeyinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Erzurum İli Örneği)" adlı doktora tezinin bir kısmından özetlenmiştir.

2 Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü. adem.beldag@erdogan.edu.tr

3 Karabük Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Coğrafya Bölümü. uozdemir@karabuk.edu.tr

4 Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü. ahmetnalcaci@ksu.edu.tr

Giriş

Bireylere akademik bilgi kadar insanlığın kabul ettiği değerlerin kazandırılması eğitim öğretim faaliyetlerinin geçmişten günümüze en önemli görevi olmuştur. Bu görevin yerine getirilmesinde eğitim kurumlarının en büyük yardımcısı ailedir. Ailede verilmeye başlanan değerler eğitim kurumlarında desteklenerek geliştirilebilir. Günümüzde yaşanan toplumsal sorunların temel kaynakları arasında değerlerin aktarılamayışından kaynaklandığı söylenebilir.

Son yıllarda ortaya çıkan toplumsal sorunların çözümünde akla gelen müdahale yöntemlerinden biri de değerler eğitimi olarak görülmektedir. Değerler eğitiminin dünyada farklı ülkelerde sosyal problemlerin çözümünde odak noktası olarak görülmesinin temelinde, ahlaki bozulmanın gün geçtikçe önemli boyutlara ulaşması ile millî, manevi ve evrensel değerlerdeki aşınma gelmektedir (Yel ve Aladağ, 2009). Değerler eğitimi uygulamalarında eğitim kurumları müdahale edilebilirliği ve paydaşının fazla olması nedeniyle ilk akla gelen yerlerden biri olarak düşünülmektedir. Bu bağlamda değerler eğitimine ilişkin uygulamaların ve akademik çalışmaların en yaygın olduğu yer olarak eğitim kurumları olarak göze çarpmaktadır. Değerler eğitimine ilişkin yapılan akademik çalışmaların önemli bir bölümünün de öğrenciler, öğretim programları, ders kitapları üzerinden yürütülmesi (Beldağ, 2016) bu düşünceyi destekler niteliktedir.

Toplumun devamını sağlayacak nesillerin yetişmesinde önemli faktör olan değerlerin kazandırılabilmesi en önemli araçlardan biri eğitimidir. Eğitim ise aileden başlayıp okulda devam eden bir süreçtir. Bu süreci en iyi şekilde değerlendirebilmek için eğitim sistemine yön verecek politikaların oluşturulması gerekir. Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2005'te öğretim programlarında ilk kez yer alan değerler eğitimi vurgusu; 2017 öğretim programlarını güncelleme ile devam eden süreçte bütün temel eğitim ve ortaöğretim programlarında yer almıştır. Bu bağlamda öğretim programlarının uygulayıcısı olan öğretmene değerler eğitiminde önemli bir rol verilmiştir (Lovat, 2009). Ancak yapılan araştırmalara göre (Coşkun Keskin, 2012; Genç, Tutkun ve Çoruk 2015; Nalçacı ve Beldağ, 2015; Tay ve Yıldırım, 2009; Yiğittir, 2010) değer kazandırma ve onu gözlemleyerek davranışa dönüşme sürecinde ailenin etkinliği öne çıkmaktadır. Değerlerin öğrencilere kazandırılma sürecini en iyi yönetecek olan rehber şüphesiz evde aile, okulda öğretmendir. Bu bağlamda eğitimin ve okulun amaçlarına ulaşabilmesi ve etkili olabilmesi için okul ve aile arasında planlı bir işbirliğinin de ötesinde ailelerin birer ortak olarak okuldaki süreçlere katılımı büyük önem taşımaktadır (Yaylacı, 1999). Çünkü toplumun en küçük modeli olan aile ortamında bireyler toplumsal sorunlar ile bir şekilde karşı karşıya kalmaktadır (Doğan, 2007). Değer eğitimi demokratik bir toplumun başarısı için temeldir (Akbaş, 2004). Bunun gerçekleşmesi ise demokratik tutum ve davranışlar sergileyen aile ile mümkün olabilir. Demokratik bir aile ortamında büyüyen bir bireyin değerleri kazanması daha kolay olacaktır.

Değer eğitimi, çocuğun okul çağı öncesinde sorumluluğunun daha çok ailede olması nedeniyle ailede başlamaktadır. Daha sonra bu sorumluluğun bir kısmını okul olsa da değer eğitimi çocuğun bulunduğu aile, yakın akraba, arkadaş çevresi, medya, okul vb. birçok ortamda devam etmektedir (Doğanay, 2006). Çocuklar başta aileleri olmak üzere medya, akranlar, oyun grupları, bakıcılar, kendi yerel toplulukları ve diğer kurumlarla yaşamın erken dönemlerinde değerleri kazanmaya başlar. Bu nedenle çocuklar okul öncesi kazandıkları değerlerle okula gelmektedirler (Halstead ve Taylor, 2000).*Okulun bütün paydaşlarının yanı sıra fiziki unsurlarının da değerler yüklü olması* olarak tanımlanan *değer ikliminin* (Beldağ, 2017) okullarda paydaşlarla birlikte uygulanması öğrencilerin değerleri kazanmalarına ve yaşamsal bir hale dönüştürmelerine katkı sağlayacaktır.

Okula gelmeden önceki yıllarda çocukların sorumluluğu daha çok ailede olduğundan, değerlerin kazandırılmasında ailenin rolü de doğal olarak artmaktadır (Tay ve Yıldırım, 2009). Bu nedenle değerlerin öğrencilere kazandırılma sürecinde okul ve ailenin birbirinde bağımsız düşünülmesinin mümkün olmadığı ortaya çıkmaktadır. Çünkü okulda farklı uygulamalar ve etkinliklerle kazandırılmaya çalışılan değerlerin davranışsal boyuta ulaşarak sergilenmesinde en önemli gözlemcilerin başında aile gelmektedir. Ailenin değer kazanımında ve izlenmesinde paydaş olarak görülmesi ve öneminin ortaya çıkarılmasıyla değerlerin mekanikleştirilerek kazandırılacağı düşüncesinin önüne geçilecektir. Böylece değerlerin okul, aile ve toplum içinde yaşatılması, kısaca değerlere dayalı eğitim anlayışı daha etkili olacağı düşüncesinin biraz daha etkin kılmada faydalı olacaktır (Yaylacı, 2016). Değerlere dayalı eğitim anlayışının temel unsurlarından biri olan ailenin, değer kazandırma sürecine ilişkin görüşlerinin alınması önemlidir. Bu bağlamda araştırmada öğrenci velilerinin değerlerin yedinci sınıf seviyesinde kazanılma durumuna ilişkin görüşleri incelenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, yedinci sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerlerin kazanılma düzeyine ilişkin veli görüşlerini incelemektir. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki soruya cevap aranmıştır. Çocukların; “farklılıklara saygı”, “vatanseverlik”, “estetik”, “dürüstlük”, “bilimsellik”, “adil olma” ve “barış” değerlerinin kazanılma düzeylerine ilişkin veli görüşleri nelerdir?

Yöntem

Desen

Araştırma yedinci sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan değerlerin kazanımına ilişkin velilerin görüşlerinin derinlemesine incelenmesi ve buna dayalı olarak bir değerlendirme yapabilmek amacıyla nitel desen kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Erzurum'daki yedinci sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin velilerinden oluşmaktadır. Gönüllülük esasına göre belirlenen 12 veli çalışma grubunda yer almaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplamak için yedi sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Sorulan sorularda öğrencilerin yedinci sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan değerleri ne derece kazandığını ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Görüşme yapılan velilere farklılıklara saygı, vatanseverlik, estetik, dürüstlük, bilimsellik, adil olma ve barış değerleri ile ilgili sorular sorulmuştur. Yapılan görüşmeler velilerden izin alınarak ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde nitel verilerin analizinde kullanılan betimsel analizden yararlanılmıştır. Betimsel analiz yöntemi ile elde edilen veriler kendi aralarında gruplandırılmış. Veriler kendi içinde betimlenerek yorumlanmıştır. Yorumlama esnasında alıntılara yer verilmiştir. Alıntılar yapılırken değiştirme yapılmadan görüşler tırnak içinde aktarılmıştır. Görüşme yapılan velilerin kimlikleri gizli tutulmuştur. Yapılan görüşmelerde kodlamalar (V-1, V-2, V-3...) yapılmıştır. İlk görüşme yapılan veliye V-1 kodu daha sonra sırasıyla görüşme yapılan velilere kodlar verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, velilerin görüşme sorularına verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Farklılıklara saygı değeri ile ilgili veli görüşleri

Velilerin görüşlerine göre; öğrencilerin *farklılıklara saygı* değerine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Veliler, bu değeri çocuklarının kazandıklarını ancak birtakım sorunlar olduğunu ifade etmişlerdir. Bu sorunların en önemlisinin çocukların ergenlik

döneminde olmalarından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Farklılıklara saygı değerinin kazanılmasında ailenin örnek olması gerektiğini ifade edilmiştir. (V-1) *“Arkadaşlarının görüşlerine saygılıdır. Arkadaşlarını genellikle dinler; fakat ergenlik dönemine girdiği için agresiflik var.”* (V-2) *“...Farklı kültüre sahip arkadaşlarına karşı bir ön yargısı yok. Onları kabullenabiliyor.”* (V-3) *“...Farklı kültürlerle karşı ilimlidir. Kimseyi rencide etmez.”* (V-4) *“...Herkesin görüşlerini kabul etmiyor. Ama kapıyı da tamamen kapatmıyor. Konuşarak orta da buluşuyoruz...”* (V-7) *“...İnsanlar arasında fiziksel olsun kültürel olsun bir ayırım yaptığını görmedim....”* (V-8) *Farklı kültürden gelenlere karşı saygısızlıkla hiç karşılaşmadı. ...”* (V-9) *“... Okuldaki arkadaşları da farklı bölgelerden olduğu halde sorun yaşamıyoruz.”* (V-10) *“...aileden aldığı eğitim varsa o saygı geliyor. Eğer aileden eğitimi almamışsa saygı olmaz. Ona örnek oluyorsun. Aile çocuğa model oluyor...”*

Vatanseverlik değeri ile ilgili veli görüşleri

Velilerin görüşlerine göre; öğrencilerin vatanseverlik değerine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Veliler çocukların bu değeri kazanmasında en önemli etkenlerin aile, okul, TV ve internet olduğunu, vatan sevgisi değerinin kazandırılmasında ailenin model olması gerektiğini ifade etmiştir. Veliler, çocuklarının vatanseverlik duygusunu daha çok davranış ve söylemlerine bakarak değerlendirmektedir. Bunların başında da İstiklal Marşı'na tutum ve saygı gelmektedir. Bu tutumla ilgili olarak; V-1 *“...İstiklal Marşına saygı gösteriyor. Kardeşine İstiklal Marşını öğretmeye çalışıyor. Televizyonda şehit haberleri çıktığı zaman duygulandığını hissediyorum.”* V-2 *“...Terörle ilgili yaşananlara çok üzülüyor. Şehitler verilmesine üzülüyor. Bunlar ne istiyorlar diye söyleniyor.”* V-3 *“...İstiklal Marşını çok can-ı gönülden okuyor ve okumayı çok seviyor...”* V-5 *“Kızımın milli marşa karşı aşırı bir ilgisi var. İnsani olarak terör haberlerine üzülüyor. ...”* V-8 *“...İstiklal Marşı'nu çok seviyor. Hatta bu sevgiden dolayı flütüyle çalmaya çalışıyor...”* V-4 *“Milli duyguları yüksek bir çocuk. Örneğin Erzurum'daki olimpiyatlarda mutlaka madalya kazanalım, derce yapalım, adımızı duyuralım şeklinde serzenişte bulundu.”* V-7 *“Milli maçlarda çok heyecanlanıyorlar. Yenilmeyi kabullenemiyorlar...”* V-9 *“...Ben önce ailem için, sonra ülkem için başarı sağlayacağım diyorum.”* V-10 *“...Vatan sevgisi sadece ben vatanımı seviyorum sloganı değil ki, aile vatan sevgisi konusunda örnek olmalıdır. Çocukta gözlemediğin ailenin vatanseverlik bilincidir.”*

Estetik değeri ile ilgili veli görüşleri

Öğrencilerin estetik değerine sahip olup olmadıklarını anlamak için velilere iki soru sorulmuştur. 1. soru estetik değerini düzen ve öz bakım açısından sorgularken; 2. soru, tarihi eserlerin estetik unsurları açısından sorgulamaktadır. Aşağıda estetik değerinin düzen ve öz bakım boyutuyla ilgili veli görüşlerine yer verilmiştir.

Öğrencilerin estetiğin bir boyutu olan öz bakım ve düzen açısından değerlendirilmesi amacıyla velileriyle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin estetik değerine öz bakım ve düzen açısından sahip oldukları velilerin büyük çoğunluğu tarafından belirtilmiştir. V-1 *“...giydiklerine ve bunların uyumlu ol-*

masına daha da dikkat ediyor.” V-2 “...Kendine bakım yapıyor. Çok düzenli. Giyim ve renk uyumuna dikkat ediyor.” V-3 “Giyim ve temizlik konusunda kendine çok özen gösterir...” V-4 “Ergenlik döneminde olduğu için bunlara çok özen gösteriyor. Ayna karşısında biraz fazla kalıyor. Bu nedenle okula bile geç kalabiliyor... Kıyafette renk uyumuna çok önem veriyor. Sabah erken çıkacaksa akşamdan her şey hazırlanıyor.” V-6 “Kız olduğu için dikkat ediyor. Özellikle bir yere gitmeden önce 40-45 dk onu bekliyorum.” V-8 “Son derece giyimine kuşamına dikkat eder. Son iki üç seneye göre daha da dikkatli davranıyor bu konuda. Okula giderken ya da gezmeye çıkarken yok kravattayım, ayakkabımı boyayayım diyor...” Ancak velilerin bazıları (V-10-12), ailenin zorlaması ile çocukların bu değeri sergilediklerini ifade etmektedir. V-10 “Yedinci sınıfta bir çocukta estetik duygularının pek fazla geliştiğini gözlemlemiyorum. Bizim tenkitimizle saçını tara, dişlerini fırçala şeklinde oluyor...”

Öğrencilerin estetiğin bir diğer boyutu olan tarihi eserlerdeki estetik unsurların ilgilerini çekmeleri açısından değerlendirilmesi amacıyla aileleriyle görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerden elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin tarihi eserlerdeki estetik unsurlar açısından estetik değerine sahip oldukları velilerin çoğunluğu tarafından belirtilmiştir. V-1 “...Sosyal Bilgiler öğretmeni ile Erzurum’daki tarihi eserleri gezdiler. Bu gezi sonrasında, tarihi eserlerden çok etkilendiğini...” V-3 “...onları araştırmayı ve onlar hakkında soru sormayı çok seviyor. ...Ne ve kim için yapıldığını soruyor. Hayranlık duyuyor.” V-4 “...Başka şehirlere gittiğimiz zaman oralardaki tarihi eserlerin ilgisini hemen çektiğini görmekteyim. Tatile gittiğimiz şehirde hemen soruyor buranın tarihi eserleri nelerdir.” V-2 “Sarıkamış gezisine katıldı. Oradaki heykeller kızımı çok etkiledi.” V-7 “İlk gördüğü zaman tarihi eserin ne zaman yapıldığını, acaba o zamanlarda günümüzdeki teknolojinin var olup olmadığını, yıkılmadan günümüze kadar nasıl geldiğini soruyor. ... Tarihi eserlerdeki işlemlerin nasıl yapıldığını soruyor, beğeniyor.” V-8 “...Tarihi eserleri birbiriyle karşılaştırır. ...Tarihi eserlerdeki işlemlerin renkleri ilgisini çekiyor. Osmanlı ve Selçuklu eserlerini kıyaslamaya çalışıyor. Bu konuda okullardan destek göremiyoruz. ...”

Dürüstlük değeri ile ilgili veli görüşleri

Velilerin tamamı çocuklarının dürüstlük değerine sahip olduklarını ancak sıra küçük yalanlarını yakaladıklarını söylemiştir. V-1 “Davranışları tutarlıdır. Sınavlar sonrası yalana müracaat ettiğini gözlemledik. Babası ile birlikte konuştuk. Bu nedenle yalana müracaat etmekten vazgeçti.” V-2 “Verdiği sözde durur. Küçük yalanlarla bile karşılaşmadım. Çok dürüst bir çocuktur.” V-6 “Dürüst olduğuna inanıyorum. Sen daha önce böyle demiştin, böyle davranmıştın diyor. Beni bile yargılayabilecek şekilde.” V-9 “... Bizi bile bazı durumlarda farklı davrandığımızda uyarıyor. Şu zaman şunu söylemişsiniz şimdi böyle davranıyorsunuz...” Veliler bazen olumsuz davranışlarla karşılaştıklarını belirtmektedirler. Bu davranışların sınav kaygısı, dışarı çıkma ve bilgisayarla oynama konularında yoğunlaştığı belirtilmiştir. V-7 “Şimdi dürüstlük bakımından değerlendirdiğimiz zaman genelde dürüstüler, bazı olaylar karşısında hoşuna gitmeyen durumlarda bazen sapmalar oluyor. Bilhassa ders konusunda çok karşıyorum bununla. Ödevlerimi

yaptım çalıştım diyor. Hâlbuki yapmamış. ...” V-8 “Dürüsttür. Küçük kaçamaklarını yakalıyorum. Bilgisayar tutkusu var. Bilgisayar kullanımını 1 saatle sınırlandırdık. ...Para ve çıkar konusunda tamamen dürüst davranıyor.” V-4 “Çok sık değil ama ara sıra oldu. Olmadı diyemem. Örneğin arkadaşları ile dışarı çıkmasına çok izin vermiyorum. Bununla ilgili yalanını yakaladım. Ama küçük yalanlar bunu konuşarak hallettik.”

Bilimsellik değeri ile ilgili veli görüşleri

Öğrencilerin bilimsellik değerini kazanıp kazanmadıklarını ortaya çıkarmak amacıyla yapılan veli görüşmelerinden elde edilen verilere göre velilerin çoğunluğu çocuklarının bilimsellik değerine sahip olduklarını ifade etmektedir. V-5 “... Çok aşırı merak ettiği şeyleri araştırıyor. Proje performans çalışmalarını yaparken tamamen kendisi araştırarak hazırlıyor...” V-8 “Şimdilik matematik ve fen konularına fazla merakı var. Fen ve matematikle ilgili sergilere ve yarışmalara giren çeşitli projeleri var...” V-12 “... özellikle fen ve teknoloji dersleriyle ilgili birçok çalışma yapmaktadır. Bu da dersin içeriği ile ilgili diye düşünüyorum.” V-9 “... Taşları çok merak ediyor, araştırıyor. Taşların kinetik enerjilerini araştırıyor. Taşların gizemini çözmeye çalışıyor.” V-10 “Bilimsellik tutumu sergiliyor. Çünkü ben kâinatı doğayı düşünürüm ve çocuğumla tartışırım. ...Anne baba çocuğun merak duygusunu gözlemlemeli ve onu doğru yönlendirmeli. ...Aileler biz okula gönderiyoruz. Yetmez mi? Serzenişi yanlış. Eğer sen onu desteklemiyorsan denetlemiyorsan hiçbir alanda dönüt alamazsın. Eğer öğretmen, öğrenci, veli üçlemesi doğru çalışıyorsa çocukta merak duygusu oluşur ve bilimsellik değerini araştırma öğrenme hazzını kazanır...” V-11 “...Bir konuya merak derinlemesine araştırma öğretmenin rehberliği ile alakalı diye düşünüyorum. Fen ve teknoloji öğretmeni dersi sevdirdi. Ve şu an araştırmaya meyilli diye düşünüyorum.” Çocuklarının bilimsellik değerine sahip olmadığını düşünen veliler ise, bu durumla ilgili olarak çocuklarında merak duygusunun olmadığını, internetin kullanılmasıyla hazıra alıstıklarını, araştırma yapmadıklarını ifade etmektedir. V-1 “Bilimsel yönden meraklı olduğunu hiç gözlemlemedim.” V-6 “... Okumak yok. Araştırma yaptığı bir şey yok öyle bir merakı yok.” V-7 “Şu anda merak konusu biraz düşük. İnceleyim araştırayım diye bir şey gözlemleyemiyorum. ...Proje ve performans ödevleri konusunda hazırcılığa alışmış durumda. İnternette hazır indiriyor...”

Adil olma değeri ile ilgili veli görüşleri

Öğrencilerin adil olma değerine sahip olup olmadıklarını belirlemek için velilere iki soru sorulmuştur. Velilere 1. soru ile öğrencilerin bu değeri sergileyip sergilememelerini açısından; 2. soru ise, *adil olma* değerini anne-babalarının davranışlarını sorgulayıp sorgulamamaları açısından sorulmuştur.

Adil olma değerinin sergilenmesi ile ilgili veli görüşmelerinden elde edilen örnekler sunulmuştur. V-3 “Okulda sınıf başkanı olduğundan dolayı arkadaşları arasında adaletli davranmaya gayret ediyor. Haksızlığa tahammülü yoktur...” V-6 “Arkadaşları arasında yaşadığı bir problem olduğu zaman suçlu olana sen suçlusun diyebilen bir yapısı var...” V-7 “Kendisine karşı yapılan bir haksızlık karşısında hemen kendini açığa

vuruyor. ...Herkes yapabileceği kadar iş verilsin istiyor. Herkese adaletili davranılmasını istiyor.” V-10 “Adaletli davrandığını söyleyebilirim. Bu da yine aileden kaynaklanıyor. Aile çevreye adil davranırsa çocukta böyle davranıyor...” V-8 “Adaletli davranmaya çalıştığını gözlemliyorum.” Adalet duygusunun kazanılmadığını düşünen veliler ise, bunu çevrelerine karşı davranışlarındaki olumsuzluklara ve çocukların kendilerini düşünmelerine yani bencilliklerine bağlamaktadırlar. V-2 “Çevresine adil davranmıyor. Kardeşine hiç adil değildir. Ödevleri, derslerini yaptıktan sonra TV, müzik, bilgisayar kullanımında kardeşine karşı adaletili değildir.” V-11 “Adil olma yerine bencilliği ön planda. Özellikle kardeşi ile olan ilişkilerinde bu şekilde...” V-4 “Arkadaşlarına karşı çok adil davranıyor ama kardeşleri için bunu söyleyemem. Bazen kendini ön plana çıkarıyor. Biraz bencil olabiliyor...”

Adil olma değeri ile ilgili olarak aile büyüklerinin davranışlarını sorgulama açısından elde edilen görüşlere göre, velilerin tamamına yakını öğrencilerin aile büyüklerinin davranışlarını sorguladıklarını ifade etmişlerdir. V-1 “Bazı konularda bizleri eleştirdiği olur. Kardeşi ile kendisini kıyaslayarak bizi eleştiriyor.” V-6 “Benim bir olayda doğru dediğim bir şeyi daha sonra farklı söylersem beni uyarıyor ve hangisi doğru diye sorguluyor.” V-9 “Adalet duygusu müthiş gelişmiş. Ben annesini, annesin beni eleştirdiği zaman çıkıp bize bu konuda sen haklısın bu konuda sen haksızsın diyerek aramızdaki dengeyi sağlıyor.” V-2 “Babasının ve benim davranışlarımızı sorguluyor. Haksızlık yapıyorsunuz.... Diye serzenişte bulunuyor.” V-10 “Sorgulayamıyor. Çünkü ben eşit davranıyorum. Anne ve babanın tavrı nettir. Ve aynıdır. Anne ile aramızda ittifak vardır. Kararlar aynıdır... Bu da bizim adaletili davranmamız ile alakalı olumlu yargılama yani adalet duygumuzun olduğunu gözlemliyor. Ve öyle davranıyor.”

Barış değeri ile ilgili veli görüşleri

Yedinci sınıf öğrencilerinin barış değerini kazanmaları ile ilgili olarak aileleri ile yapılan görüşmeye göre ailelerin tamamına yakını çocuklarının bu değere sahip olduklarını ifade etmişlerdir. V-1 “Problemlerini anında çözer, kindar bir çocuk değildir. Sorunları çözme konusunda evde gözlemlediğimiz kadarıyla barış yanlısıdır.” V-3 “...Arkadaşlarının kavga etmesine üzülür. Arkadaşlarının arasını bulmaya, onları barıştırmaya çalışır.” V-4 “...Özür dileyerek olayı barış içinde çözmeye çalışıyor.” V-6 “...Sorunlarını şiddetle çözmeye çalışıyor. Konuşma yolunu seçiyor.” V-7 “Yapısı itibariyle fazla şiddet yanlısı bir çocuk değil. Halim selim, mümkün olduğu kadar, işin, barış yoluyla, sulh yoluyla çözülmesi taraftarı. ...Barış teşebbüsünde ilk önce ve hemen kendisi bulunuyor.” V-10 “Anne baba sürekli nazik olmayı kibar olmayı öğütüyoruz. Hepsinin sonucu ilk ders anne babadan alınır ikincisi öğretmenden alınır. Ama asıl iş aileye düşüyor.” V-11 “Bu bizim ailemizin bir özelliği küsmeyi bilmezler. Konuşarak bütün problemler çözülür. Barış yanlısıdır.”

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Toplumun devamlılığını sağlayacak güçlü nesiller yetiştirmek her ülkenin amaçları arasında yer alır. Nesillerin geçmişini bilen, gelecekte umutlu, kültürüne ve değerlerine sahip çıkan, güçlü bireylerden oluşması önemlidir. Bu doğrultuda değerlerin ve değerler eğitiminin önemi ortaya çıkmaktadır. Değerlerin kazanılması toplumun devamlılığını ve sorumlu bireylerin gelişmesini sağlayan önemli bir unsurdur. Bu bağlamda yapılan görüşmeler sonucunda yedinci sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan değerlerin kazanılma düzeyine ilişkin veli görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Değerlerin davranış olarak sergilenme yerlerinden birisi de ailedir. Bu doğrultuda elde edilen bulgular yedinci sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan değerlerin evde sergilenme başka bir ifade ile davranışa dönüşme durumlarını ortaya koymasından önem taşımaktadır. Araştırma bulgularından çıkarılabilecek önemli sonuçların başında veli görüşlerine göre yedinci sınıf öğrencilerinin öğretim programında yer alan *farklılıklara saygı, vatanseverlik, estetik, dürüstlük, bilimsellik adil olma ve barış* değerlerini kazandıkları ve bu değerlere uygun davranış sergiledikleri gelmektedir. Seki ve Dilmaç, (2015) çalışmada öğrencilerin değerlere uygun davranış sergilemesiyle kısaca değerleri kazanmalarıyla, öznel iyi oluş düzeylerinin yani olumlu duygularının artacağı olumsuz duygularının ise azalacağı böylece yaşamdan alınan hazzın yükseleceğini ifade etmektedir. Bu sonuç değerler eğitimi ile ulaşılmak istenen sonuç ile doğru orantılıdır.

Ayrıca velilerin değer kazanımını olumsuz yönde etkileyen unsurlar arasındaki görüşleri incelendiğinde ergenlik dönemi, sınav kaygısı ve bilgisayar oyunlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Bilimsellik değerine ilişkin internetin merak duygusunu azalttığı ve araştırma isteklerine olumsuz etki ettiği görüşü ön plana çıkmaktadır. Fidan (2009) yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının medyanın değer öğretiminde okulun ve öğrenmenin etkisini azalttığını ifade ederek çalışma ile benzer bir sonuca ulaşmıştır.

Değerlerin kazanılmasını davranışlara yansımaları ile açıklayan veliler bu durumu vatanseverlik değerini İstiklal Marşı'na saygı, terör ve şehit haberlerine verilen tepki, "ülkeme hizmet edeceğim söylemi" ve millî müsabakalardaki davranışları örnek olarak göstermişlerdir. Yiğittir (2010), ailelerin millî ve manevi değerlere daha çok önem verdikleri sonucuna ulaşarak çalışma ile benzer sonuçlara ulaşmıştır. Her iki çalışmada da millî ve manevi değerlere olan vurgu önemli düzeydedir.

Değerlerin kazanılmasında ailenin örnek olması, davranışlarında tutarlı olmaları ve çocukların çevrelerindeki tutum ve davranışları sorgulamaları ön plana çıkmaktadır. Bu durum özellikle farklılıklara saygı, dürüstlük ve adil olma değerine ilişkin veli görüşlerinde ön plana çıkmaktadır. Bu sonuç alanyazında birçok çalışmada yer almaktadır (Akbaş, 2004; Nalçacı ve Beldağ, 2015; Tay ve Yıldırım, 2009; Yiğittir, 2010). Baydar, (2009) benzer bir sonuca ulaşarak öğrencilerin adil olma değerine karşı duyarlılığa sahip olduklarını ifade ederek çalışma ile benzer görüş belirtmiştir.

Bir diğer dikkat çeken sonuç ise problemleri çözmede konuşmanın tercih edilmesi, özür dileme ve arkadaşlarını barıştırmaya çalışmanın barış değerinin kazanılması ile ilişkili olmasıdır. Dolayısıyla değerlerin kazanılma sürecinde günlük hayattan verilen örnekler; değerlerin önemli özelliklerinden olan toplumsal boyutunu bir kez daha ön plana çıkarmaktadır (Özensel, 2003). Genç, Tutkun ve Çoruk (2015), değerlerin toplumsal yönüne vurgu yaparak çalışma ile benzer bir sonuca ulaşmıştır. Yine değer kazanımında öğrencilerin kişisel özelliklerinin yanı sıra çevrelerinde yer alan tarihî eserlere ilişkin farkındalıklarının da önemli bir bulgu olduğu düşünülmektedir. Bu durum alanyazında öğrencilerin buldukları çevrenin ve sosyo-ekonomik düzeyin etkili olduğu ile açıklanmaktadır (Yiğittir, 2010).

Velilerin bilimsellik değerinin kazanılmasına ilişkin görüşleri incelendiğinde; veliler, çocuklarının merak ettikleri konular hakkında derinlemesine araştırma yaptıklarını, özellikle fen bilimleri ile matematik derslerinde değer ön plana çıktığını ifade etmişlerdir. Ancak Akbaş, (2004) araştırmasında öğrencilerin bilimsellik değerine yeterince sahip olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu durum çalışılan örneklemin farklılığı ve Yiğittir (2010)'un da vurgu yaptığı sosyo-ekonomik düzeyin farklılaşmasının değer tercihlerinde etkili olması ile açıklanabilir.

Değerlerin davranış olarak sergilenmesinde okulda ve ailede çocuğa verilen sorumluluğun çok önemli olduğu vurgulanmaktadır. Sorumluluk verilmesi ile sınıf içinde ortak bir doku oluşturulacağı ön görülmektedir. Akbaş (2008), benzer bir sonuca ulaşarak değerler eğitiminde bireyin ahlakî muhakeme yapması veya değerleri üzerine düşünmesi yerine toplumsal hayatın devamı için sorumluluk, saygı, adil olma gibi değerlerin kazandırılmasının gerekli olduğunu ifade etmektedir.

Bu sonuçlardan hareketle genelde öğretim programlarında özelde ise Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan değerler eğitimi uygulamaları ile ilgili ailelerinin önemli bir paydaş olduğu göz önünde bulundurularak hareket edilmelidir. Bu bağlamda ailelere değerler eğitimine ilişkin eğitimler verilerek okullardaki uygulamaların öğrencilerin günlük yaşamına yansıma durumlarının gözlemlenmesinde sorumluluk verilmelidir. Böylece elde edilecek dönütlerle okullardaki değerler eğitimi uygulamalarının başarısına önemli derecede katkı sağlanacaktır. Ayrıca değer kazanma sürecinde etkili olan önemli unsulardan birisi de televizyon ve medya olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda değer kazanımını destekleyici programlara yer verilmesi önerilebilir.

Kaynakça

- Akbaş, O. (2004). Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akbaş, O. (2008). Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış. Değerler Eğitimi Merkezi Dergisi, 6 (16), 9-27.
- Baydar, P. (2009). İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Programında Belirlenen Değerlerin Kazanım Düzeyleri ve Bu Süreçte Yaşanılan Sorunların Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Beldağ A. (2016). Values Education Research Trends in Turkey: A Content Analysis. Journal of Education and Training Studies, Vol.4, pp.101-112.
- Beldağ, A. (2017). Temel Eğitimde Değerler Eğitimi, IX Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresinde sunulan bildiri, Ordu Üniversitesi, Ordu.
- Coşkun-Keskin, S. (2012). Değer Eğitiminde Geçmişten Günümüze Bir Işık: Aile Bilgisi Ders Model Önerisi. Değerler Eğitimi Dergisi, 10(23), 117 – 156.
- Doğan, İ. (2007). Türk Eğitim Sisteminde Değer Sorunu. Recep Kaymakcan, Seyfi Kenan, Hayati Hökelekli, Şeyma Arslan, Mahmut Zengin (Ed.). Değerler ve eğitimi (s. 615-634). İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Doğanay, A. (2006). Değerler eğitimi. Cemil Öztürk (Ed.). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Yapılandırıcı Bir Yaklaşım. (2. Baskı). (s. 255-286). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Fidan, N. K. (2009). Öğretmen Adaylarının Değer Öğretimine İlişkin Görüşleri. Kuramsal Eğitim-bilim, 2 (2), 1- 18.
- Genç S.Z., Tutkun T., Çoruk A., (2015). Değer ve Eğitimi Sorunsalı: Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Durum Tespiti", Eğitimde Kuram ve Uygulama, cilt.11, 374-397.
- Halstead, J. M. and Taylor, M. J. (2000). Learning and Teaching about Values: A Review of Recent Research. Cambridge Journal of Education, 30(2), 169-202.
- Lovat, T. (2009). Values Education and Quality Teaching: Two Sides of the Learning Coin. Terry Lovat and Ron Toomey (Editors). Values Education and Quality Teaching (pp. 1-12). Callaghan: Springer Science.
- MEB, (2005). Sosyal bilgiler programı. Web: <http://ttkb.meb.gov.tr/program.aspx?islem=1&kno=39> adresinden 20 Haziran 2016'de alınmıştır.
- Nalçacı A. ve Beldağ A. (2015). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersindeki Değerlerin Kazandırılması ile İlgili Öğretmen Görüşleri. International Journal of Eurasia Social Sciences, 6, 67-81.
- Özensel, E. (2003). Sosyolojik Bir Olgu Olarak Değer. Değerler Eğitimi Dergisi, 1 (3), 217-239.
- Seki, T. T., & Dilmaç, B. B. (2015). Predictor Relationships between the Value the Adolescents have and Their Levels of Subjective Well-being and Social Appearance Anxiety: A Model Proposal. Education & Science/Eğitim ve Bilim, 40(179), 57-67.

Yrd. Doç. Dr. Adem BELDAĞ, Prof. Dr. Ünal ÖZDEMİR, Doç. Dr. Ahmet NALÇACI

- Tay, B. ve Yıldırım, K. (2009). Sosyal Bilgiler Dersinde Kazandırılması Amaçlanan Değerlere İlişkin Veli Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(3), 1499-1542.
- Yaylacı, A. F. (1999). İlköğretim Okullarında Ailenin Okula Katılımı: Ankara İli Örneği. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- Yaylacı, A.F. (2016). Değerler Eğitimi ve Bir Fabrika Olarak Modern Okul. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 153-172.
- Yel, S. ve Aladağ, S. (2009). Sosyal Bilgilerde Değerlerin Öğretimi. Mustafa Safran (Ed.). *Sosyal Bilgiler Öğretimi* (s. 118-145). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yiğittir, S. (2010). İlköğretim Öğrenci Velilerinin Okullarda Kazandırılmasını Arzuladığı Değerler, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8 (19) 207-223.

OKUL YÖNETİCİLERİNİN TEKNOLOJİ LİDERLİĞİ İLE SOSYAL MEDYADA ÖĞRETMEN-ÖĞRENCİ ETKİLEŞİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ¹

Yrd. Doç. Dr. Esra KARABAĞ KÖSE² & Ömer YURDAKUL³
Hüseyin ONUK⁴

Öz

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin teknoloji liderliği ile sosyal medyada öğretmen-öğrenci etkileşimi arasındaki ilişkileri incelemektir. Araştırmanın örneklemini, Kırıkkale ili genelinde görev yapmakta olan 324 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada, “Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerini Ölçeği” ve “Sosyal Medya Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde; Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı, çoklu doğrusal regresyon analizi, t-testi ve ANOVA testleri uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, okul yöneticilerinin teknoloji liderlikleri ile sosyal medyada geleneksel öğretmen rolleri boyutunun olumsuz yönde ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu göstermektedir. Sonuçlar doğrultusunda, sosyal medya üzerindeki etkileşim kapasitesinin eğitim süreçleri açısından değerlendirilmesini sağlayacak tedbirlerin alınması ve bununla ilgili becerilerin öğretmen ve okul yöneticileri açısından mesleki bir yeterlik alanı olarak tanımlanması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Teknoloji Liderliği, Sosyal Medya, Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi.

Examining the Relationship between Technology Leadership of School Administrators and Student-Teacher Interaction in Social Media

Abstract

In this study it is aimed to investigate the relationships between technological leadership of school administrators and student-teacher interaction in social media according to views of teachers working at the secondary schools. The sample of the study consist of 324 teachers working in Kırıkkale. In the study, “Technological Leadership roles of School Administrators Scale” and Social Media Student-Teacher Interaction Scale” were used to gather data. The data was analyzed by using Pearson Product-Moment Correlation Coefficient, Multiple Regression Analysis, t-test and ANOVA. The results of the study indicate that there are negative and significant relationships between technological leadership of school administrators and traditional teacher roles. According to study results, it is recommended that, the social media using skills should be identify as a vocational qualification for the school administrators and the necessary actions should be taken to make use of the capacity of social media for the education process.

Keywords: Technology Leadership, Social Media, Teacher-Student Interaction.

- 1 Bu çalışma, 12. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresinde bildiri olarak sunulmuştur
- 2 Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü. ekarabag@kku.edu.tr
- 3 Yüksek Lisans Öğrencisi. Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü. omeryurdakul71@hotmail.com
- 4 Yüksek Lisans Öğrencisi. Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü. onuk153@gmail.com

Giriş

Sosyal medya kullanımının giderek günlük yaşamın vazgeçilmezlerinden birisi haline gelmesi, toplumsal ilişki biçimlerini etkilediği gibi mesleki ilişki ve iletişim yöntemlerini de yeniden biçimlendirmektedir. Bu bağlamda okul içi iletişim araçlarından birisi haline gelen sosyal ağlar; öğrenci, veli, öğretmen ve okul yönetimi ilişkilerini de önemli ölçüde etkilemiştir (Korucu ve Usta, 2017; Sincar, 2009). Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK, 2016) verilerine göre, 2007 yılında % 20 olan hanelerde internet kullanım oranının, 2016 yılında % 76'lara eriştiği görülmektedir. Yine TÜİK (2015) tarafından yapılan internet kullanım amaçları araştırması, internetin en çok sosyal medya iletişimi amacı ile kullanıldığını ortaya koymaktadır. Teknoloji ve internet kullanımının yaygınlaştırılmasına yönelik devlet politikalarının da etkisi ile toplumda ve dolayısıyla öğrencilerde gelişen internet ve sosyal medya kullanımı alışkanlıkları; eğitim, ekonomi, sosyoloji gibi farklı bilimsel disiplinler açısından önemli araştırmalara da konu edilmektedir (Başer, 2014; Ercan, 2016; İşliyen, 2015; Karagöz, 2016). İnternetin ve özellikle de sosyal medyanın, tüketim alışkanlıklarından sosyolojik yapıya, politikadan eğitime kadar birçok alandaki etkileri değerlendirilmekte, bu mecralardaki risklerin nasıl önleneceği ve kapasitenin nasıl değerlendirilebileceği sorunsalı, akademisyenler ve politika yapımcılar tarafından tartışmalara konu edilmektedir (Hasebrink, Livingstone, Haddon ve Ólafsson, 2009). Örnek olarak, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan bir genelge ile (Milli Eğitim Bakanlığı, 2017) okul yönetimleri ve öğretmenler, sosyal medyada paylaşılan içeriklerin niteliği ile ilgili olarak uyarılmakta ve *"kişilerin psikolojik ve sosyal yönlerine olumsuz etki yapacak her türlü ses, görüntü ve video kayıtlarının genel ağ ortamlarına yüklenmesi"* yasaklanmaktadır.

Türkiye her ne kadar dijital teknoloji kullanımına geçişte batılı ülkelere göre görece daha geride ve bu teknolojilerin hala ithal edicisi durumunda olsa da, FATİH Projesi gibi devlet politikaları, bu alandaki açığı kapatma noktasında çaba içerisinde olduğunu göstermektedir. Söz konusu politikalar çerçevesinde çok büyük teknoloji yatırımları yapılmakta ve okullara yüksek hızda internet erişimi sağlanmakta, tüm sınıflar akıllı bilgisayar teknolojileri ile donatılmakta ve öğrencilerin tamamına devlet tarafından tablet dağıtılması hedeflenmektedir. Bu yatırımların işlevsel kullanılabilmesi ise okul yönetimlerinin ve öğretmenlerin bu konudaki kapasiteleri ile yakından ilgilidir. Bu bakımdan teknoloji kullanımı bağlamında öğretmen yeterliklerinin neler olması gerektiği ve bu yeterliklerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim yolu ile nasıl kazandırılması gerektiği konularının tartışılması ve değerlendirilmesi önem taşımaktadır. İnternet tabanlı teknolojilerin ve özellikle sosyal medyanın öğretim amaçlı kullanımı ile ilgili uluslararası alan yazın incelendiğinde, okulların ve öğretmenlerin bu kapasiteyi öğretim süreçlerine nasıl kanalize edebileceklerine dair önemli bir literatür bulunduğu görülmektedir (Bravender, 2010; Carty, 2007; Levin ve Arefeh, 2002; Lu, Newman ve Miller, 2014; Mitra, 2012; Williamson ve Johnston,

2012). FATİH projesi gibi politikalar neticesinde okullarda teknoloji kullanımının yaygınlaşması, okulların bu teknolojilerin doğru ve işlevsel kullanımının öğrencilere öğretimi ile ilgili sorumluluklarını öne çıkarmakta ve eğitsel süreçlerde bu teknolojinin özellikle öğretmenler tarafından işlevsel kullanımı problemini de beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda Eğitim Bilişim Ağı (EBA) gibi platformlarla öğretmenlerin ve öğretim süreçlerinin desteklenmesi yönünde çabalar sürdürülmektedir. Konunun bir başka önemli boyutunun, dijital teknolojilerin kullanımında genç öğrenci nüfusunun daha istekli ve öğrenmeye açık olmaları ile ilgili olduğu söylenebilir. Her ne kadar Türkiye'nin genç öğretmen nüfusunun bu konuda bir avantaj sağlayacağı düşünülebilirse de önemli sayıda öğretmenin bu konuda öğrencilerinden geride kalıyor olması önemli bir politika problemi oluşturabilecektir.

Bu teknolojilerin eğitimin her alanında etkin kullanımı açısından okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rolü üstlenmesi önem taşımaktadır (Akbaba ve Altun, 2002; Akbaba-Altun ve Gürer, 2008; Anderson ve Dexter, 2005; Hacifazlıoğlu, Karadeniz ve Dalgıç 2010, Sincar, 2010). Okul yöneticilerinin teknolojiye liderlik etmesi, teknoloji okur yazarı olarak öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını kolaylaştıran bir öğretim ortamı oluşturarak öğrenci ve öğretmenlerin teknolojiyi kullanmasına yardımcı olması ve okulun tercih edilen bir okul olması bakımından önemlidir (Hsieh, Yen ve Kuan, 2014). Eğitim süreçlerinde teknolojinin etkileri okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrenciler için teknoloji yeterlikleri bağlamında standartların tanımlanması çalışmalarını beraberinde getirmiştir. Bu çerçevede ISTE tarafından 2002 yılında hazırlanan ve 2009 yılında güncellenen okul yöneticilerinin eğitim teknolojisi liderliği standartları; vizyoner liderlik, dijital çağ öğrenme kültürü, mesleki uygulamada mükemmellik, sistemik iyileştirme, dijital vatandaşlık boyutlarında temel yeterlikleri tanımlamaktadır (ISTE, 2002; ISTE, 2017). Buna göre okul yöneticilerinden; kurumlarında teknoloji kullanımını ortak bir değer haline getirmeleri, çağdaş teknolojilerin ve dijital kaynakların kullanımını teşvik etmeleri, öğrenciler için eğitim sürecine entegre edilmiş dijital öğrenme kültürü oluşturmaları, dijital kaynakların kullanımına liderlik etmeleri ve dijital kültürün gerektirdiği yasal ve ahlaki standartları korumaları beklenmektedir.

Sosyal medya kullanımının özellikle son yıllardaki yaygınlaşmasına paralel olarak, öğrenciler tarafından da formal ve informal yollarla öğrenme süreçlerine entegre biçimde kullanıldığı bilinmektedir (Smith ve Caruso, 2010). Sosyal medyanın bireysel bir öğrenme ortamı oluşturarak, kişilerin formal ve informal öğrenme tecrübelerine önemli katkılar sağladığını ortaya koyan çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Dabbagh ve Kitsantas, 2012; Johnson, Adams ve Haywood, 2011). Özellikle standart eğitim programlarının öğrencileri, tek tipleştirdiği ve okulların bireysel farklılıklara çok fazla alan tanımadığı tartışmalarına paralel olarak değerlendirilirse, sosyal medya vb. teknoloji destekli ortamların eğitim sisteminin bu anlamdaki açıklarını kapatma ve eğitimin bireyselleştirilmesine katkı sağlama noktasında nasıl kullanılabileceği önemli bir problem durumu olarak görülmelidir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin tekno-

loji yeterliklerinin ve öğretmenlerin sosyal medya kullanım becerilerinin de giderek mesleki formasyonun bir parçası haline geldiği söylenebilir. Araştırma, bu çerçevede, okul yöneticilerinin teknoloji liderlikleri ile öğretmenlerin sosyal medya etkileşimleri arasındaki ilişkilere odaklanmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, Kırıkkale ilindeki ortaöğretim kurumu yöneticilerinin teknoloji liderliği ile sosyal medyada öğretmen-öğrenci etkileşimi arasındaki ilişkileri incelemektir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmaktadır:

1) Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rolleri ile sosyal medyada öğretmen-öğrenci etkileşimi ne düzeydedir?

2) Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rolleri ile sosyal medyada öğretmen-öğrenci etkileşimi bağımsız değişkenlere (cinsiyet, eğitim düzeyi, branş, yaş) göre farklılık göstermekte midir?

3) Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rolleri ile sosyal medyada öğretmen-öğrenci etkileşimi arasında bir ilişki var mıdır?

4) Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği sosyal medyada öğretmen-öğrenci etkileşiminin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Çalışma ilişkisel tarama modelinde tasarlanan betimsel bir araştırmadır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha çok sayıda değişkenin aralarındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmalardır (Karasar, 2004). Çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın evren ve örnekleme ve kullanılan veri toplama araçları ile analiz yöntemleri tanıtılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Kırıkkale il merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan 1084 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma evrenini temsil edebilecek asgari örneklem sayısı, % 95 güven aralığında 285 olarak hesaplanmış ve basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenen 324 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 169'ü kadın (%52,2), 151'i (%46,6) erkektir. Bu öğretmenlerden 66'sı (%20,4) 30 yaş ve altında, 111'i (%34,3) 31-40 yaş aralığında, 102'si (%31,5) 41- 50 yaş aralığında, 30'u (%9,3) 50 yaş ve üstünde bulunmaktadır. Öğretmenlerin 8'i (%2,5) önlisans, 252'si (%77,8) lisans ve 59'u (%18,2) yüksek lisans mezunudur.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada verilerin toplanması amacıyla “Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerini Ölçeği” ile “Sosyal Medya Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeği” kullanılmıştır. Aşağıda ölçeklere ilişkin bilgiler verilmiştir.

Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerini Ölçeği (OYTLRÖ)

Araştırmada, yöneticilerin teknolojik liderliği rollerini belirlemek amacıyla “Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerini Ölçeği” (OYTLRÖ) kullanılmıştır. OYTLRÖ, Sincar (2009) tarafından geliştirilmiş 4 boyuttan ve 29 maddeden oluşan beşli likert biçiminde hazırlanmış bir ölçektir. Birinci alt boyut 11 maddeden oluşan insan merkezilik alt boyutudur. İkinci alt boyut 7 maddeden oluşan vizyon alt boyutu, üçüncü alt boyut 6 maddeden oluşan kişisel iletişim ve işbirliği alt boyutudur. Dördüncü alt boyut 5 maddeden oluşan destek boyutudur (Sincar, 2009). Sincar (2009) tarafından yapılan geçerlik güvenirlik çalışmasında, dört faktör tarafından açıklanan toplam varyans %68,73’tür. Birinci faktör varyansın % 22,23’ünü, ikinci faktör %17,13’ünü, üçüncü faktör %15,69’unu, dördüncü faktör ise %13,66’sını açıklamaktadır. Bu araştırma kapsamında hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ölçeğin tamamı için $\alpha = .98$, alt boyutlar için ise ,91 ve ,94 arasında bulunmuştur.

Sosyal Medya Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeği (SMÖÖEÖ)

Çalışmada, ortaöğretim kurumlarında öğretmen-öğrenci etkileşimini belirlemek amacıyla “Sosyal Medya Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeği” (SMÖÖEÖ) kullanılmıştır. Korucu ve Usta (2017) tarafından geliştirilen SMÖÖEÖ, 6 boyut ve 34 maddeden oluşan kesinlikle katılıyorum (5), katılıyorum (4), kararsızım (3), katılmıyorum (2), kesinlikle katılmıyorum (1) şeklinde beşli likert biçiminde ölçeklendirilen ölçeğin birinci alt boyutu (sanal lider) 13 maddeden, ikinci alt boyutu (geleneksel öğretmen) 7 maddeden, üçüncü alt boyutu (izleyen (esnek) öğretmen) 4 maddeden, dördüncü alt boyutu (sanal aktiflik) 4 maddeden, beşinci alt boyutu (sosyal paylaşımcılık) 3 maddeden ve altıncı alt boyutu (akademik paylaşımcılık) 3 maddeden oluşmaktadır (Korucu ve Usta, 2017). Korucu ve Usta (2017) tarafından yapılan geçerlik güvenirlik çalışmasında, altı faktör tarafından açıklanan toplam varyans %72,087’dir. Birinci faktör varyansın %42,388’ini, ikinci faktör %11,254’ini, üçüncü faktör %6,255’ini, dördüncü faktör %4,788’ini, beşinci faktör % 3,828 ‘ini, altıncı faktör ise % 3,574’ünü açıklamaktadır. Bu araştırma kapsamında hesaplanan güvenirlik katsayılarının ölçeğin tümü için $\alpha = .90$, alt boyutları için $\alpha = .67$ ve $\alpha = .88$ arasında değiştiği görülmektedir.

Verilerin Analizi

Veriler SPSS 20.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analizler için dağılımların normal dağılım gösterme durumunu incelemek üzere değişkenlerin baskılık ve çarpıklık katsayıları değerlendirilmiş ve verinin normal dağılım gösterdiği

anlaşmıştır. Teknoloji liderliğinin alt boyutları ile sosyal medya öğretmen-öğrenci etkileşiminin alt boyutları arasındaki ilişkilerin incelenmesinde Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Sosyal medya öğretmen-öğrenci etkileşiminin, teknoloji liderliği tarafından yordanmasına ilişkin analizlerde çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Ayrıca, ölçeklerden elde edilen sonuçların bağımsız değişkenlere göre farklılaşmaları, t-testi ve tek yönlü varyans analizi ile çözümlenmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerinin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin teknoloji liderliği ve sosyal medyada öğretmen-öğrenci etkileşimi düzeylerine ve alt boyutlarına ilişkin betimsel analiz sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerini ve Sosyal Medyada Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Düzeyleri

DEĞİŞKENLER	\bar{X}	SS
TEKNOLOJİ LİDERLİĞİ	3,43	,81
İnsan Merkezlilik	3,46	,84
Vizyon	3,40	,87
İletişim ve İşbirliği	3,33	,83
Destek	3,52	,89
SOSYAL MEDYA ÖĞRETMEN-ÖĞRENCİ ETKİLEŞİMİ	2,73	,47
Sanal Lider	3,43	,67
Geleneksel Öğretmen	2,44	,66
İzleyen (Esnek) Öğretmen	2,07	,87
Sanal Aktiflik	2,06	,90
Sosyal Paylaşıcılık	2,22	1,01
Akademik Paylaşıcılık	2,62	1,02

Tablo 1 incelendiğinde, ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerini tüm boyutlarda orta ve üzeri düzeyde yeterli gördükleri görülmektedir. Sosyal Medya Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeği alt boyutlarında sanal liderlik alt boyutu ($\bar{X}=3,43$) diğer alt boyutlara göre yüksek çıkarken; izleyen(esnek) öğretmen($\bar{X}=2,07$)ve sanal aktiflik ($\bar{X}=2,06$) alt boyutları düşük çıkmıştır. Buna göre sosyal medyada öğrenci öğretmen etkileşiminin genel olarak düşük olduğu söylenebilir.

Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rolleri ve sosyal medyada öğretmen-öğrenci etkileşimleri arasındaki ilişkilere ilişkin Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayıları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Roller ve Sosyal Medyada Öğretmen-Öğrenci Etkileşimleri Arasındaki İlişkiler

	1	2	3	4	5	6	7
1. Teknolojik Liderlik	1						
2. Sanal Lider	,039	1					
3. Geleneksel Öğretmen	-,166**	,436**	1				
4. İzleyen Esnek	,085	,448**	,116*	1			
5. Sanal Aktif	,009	,319**	,039	,628**	1		
6. Sosyal Paylaşımçı	-,071	,229**	,087	,416**	,532**	1	
7. Akademik Paylaşımçı	-,090	,437**	,267**	,486**	,530**	,476**	1

**p<.001, * p<.005

Tablo 2’de görüldüğü üzere, ortaöğretim kurumu yöneticilerinin teknoloji liderliği ile sosyal medyada öğretmen öğrenci etkileşimi arasındaki ilişkiler incelendiğinde, teknoloji liderliğinin sadece geleneksel öğretmen faktörü ile ilişkisinin istatistiksel olarak negatif yönde anlamlı ($r = -1,666$; $p > ,01$) olduğu görülmektedir. Teknoloji liderliği ile sanal lider, izleyen esnek öğretmen, sanal aktif, sosyal paylaşımçı, akademik paylaşımçı öğretmen boyutları arasındaki ilişkiler istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

Teknoloji liderliğinin sosyal medya kullanımını yordama düzeyini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi sonuçları teknoloji liderliğinin sosyal medya kullanımının anlamlı bir yordayıcısı olmadığını göstermektedir ($R = 0,918$, $R^2 = 0,010$; $p < ,529$).

Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerinin ve sosyal medyada öğretmen-öğrenci etkileşiminin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerinin Ve Sosyal Medyada Öğretmen-Öğrenci Etkileşiminin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Kadın (N=169)		Erkek (N=151)		t	p
	\bar{X}	S	\bar{X}	S		
Teknolojik Liderlik	3,42	,719	3,54	,859	1,391	,17
İnsan Merkezlilik	3,43	,770	3,58	,762	1,726	,09
Vizyon	3,38	,775	3,54	,932	1,701	,90
İletişim ve İşbirliği	3,37	,752	3,41	,891	,434	,66
Destek	3,52	,818	3,61	,928	,912	,09
Sosyal Medya	2,87	,510	2,86	,560	-,135	,89
Sanal Lider	3,41	,598	3,46	,714	,621	,54
Geleneksel Öğretmen	3,08	,537	3,08	,635	-,022	,98
İzleyen (Esnek) Öğretmen	2,01	,882	2,15	,853	1,416	,16
Sanal Aktiflik	2,08	,880	2,09	,950	,084	,93
Sosyal Paylaşıcılık	2,43	1,089	2,00	,919	-3,743	,00
Akademik Paylaşıcılık	2,64	1,071	2,57	1,000	-,488	,63

Teknoloji Liderliği ve Sosyal Medya Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi ölçeklerinde genel olarak cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma olmamakla birlikte Sosyal Medya Öğretmen Öğrenci Etkileşimi Ölçeğinin sosyal paylaşım alt boyutunda kadın öğretmenlerin ortalamalarının anlamlı ölçüde yüksek olduğu görülmektedir ($t = -3,743; p > .01$).

Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerinin ve sosyal medyada öğretmen-öğrenci etkileşiminin branş değişkenine göre nasıl farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerinin ve Sosyal Medyada Öğretmen-
Öğrenci Etkileşiminin Branşa Göre ANOVA Testi Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
TEKNOLOJİK LİDERLİK	Gruplararası	3,466	2	1,733	3,102	,047
	Gruplarıçi	192,837	313	,616		
	Toplam	196,303	315			
İnsan Merkezlilik	Gruplararası	3,849	2	1,924	3,177	,043
	Gruplarıçi	206,229	313	,659		
	Toplam	210,078	315			
Vizyon	Gruplararası	3,377	2	1,689	2,378	,095
	Gruplarıçi	227,042	313	,725		
	Toplam	230,419	315			
İletişim ve İşbirliği	Gruplararası	3,540	2	1,770	2,593	,077
	Gruplarıçi	210,281	313	,672		
	Toplam	213,820	315			
Destek	Gruplararası	3,390	2	1,695	2,921	,056
	Gruplarıçi	239,206	313	,764		
	Toplam	242,596	315			
SOSYAL MEDYA	Gruplararası	,280	2	,140	,274	,760
	Gruplarıçi	89,429	313	,286		
	Toplam	89,709	315			
Sanal Lider	Gruplararası	,228	2	,114	,317	,728
	Gruplarıçi	133,600	313	,427		
	Toplam	133,828	315			
Geleneksel Öğretmen	Gruplararası	,677	2	,339	,376	,687
	Gruplarıçi	107,550	313	,344		
	Toplam	108,227	315			
İzleyen (Esnek) Öğretmen	Gruplararası	1,091	2	,545	,239	,788
	Gruplarıçi	239,907	313	,766		
	Toplam	240,997	315			
Sanal Aktiflik	Gruplararası	2,815	2	1,407	3,551	,030
	Gruplarıçi	260,463	313	,832		
	Toplam	263,278	315			
Sosyal Paylaşımçılık	Gruplararası	1,582	2	,791	,719	,488
	Gruplarıçi	333,563	313	1,066		
	Toplam	335,145	315			
Akademik Paylaşımçılık	Gruplararası	1,038	2	,519	1,385	,252
	Gruplarıçi	338,838	313	1,083		
	Toplam	339,876	315			

Tablo 4 incelendiğinde, ANOVA sonuçlarına göre, teknoloji liderliği ölçeğinin tümünde ve insan merkezilik alt boyutunda branşlar arası anlamlı farklılaşma bulunmuştur ($F_{(2-313)}=3,102-3,177$; $p<,05$). Farklılaşmanın hangi branşlar arasında anlamlı olduğunu tespit etmek üzere yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, teknoloji liderliği ve insan merkezilik alt boyutundaki farklılaşmanın fen/matematik branşları ile sosyal branşlar arasında olduğu görülmektedir. Bulgular doğrultusunda fen ve matematik branşlarında görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerini daha yüksek düzeyde sergilediklerini düşündükleri söylenebilir. Buna göre fen alanı öğretmenlerinin yoğun teknoloji kullanımları göz önünde bulundurulduğunda sonuç anlamlı görülmektedir. Okullarda teknoloji kullanımının hala fen alanları ile sınırlı kaldığı söylenebilir.

Benzeri bir şekilde Sosyal Medya Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeğinin Sosyal Aktiflik boyutunda ise, sosyal ve yetenek alanları ile fen-matematik branşlarının anlamlı ölçüde farklılaştığı görülmektedir ($F_{(2-313)}=3,551$; $p<,05$). Buna göre yetenek alanlarındaki ve sosyal/sözel branşlardaki öğretmenlerin, güncel aktüel olayları takip ve paylaşma ile dini, politik vb. konularda görüş/tutum paylaşma konularında diğer branşlara göre daha aktif oldukları söylenebilir.

Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerinin ve sosyal medyada öğretmen-öğrenci etkileşiminin yaş gruplarına göre nasıl farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerinin ve Sosyal Medyada Öğretmen-Öğrenci Etkileşiminin Yaşa Göre Anova Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
TEKNOLOJİK LİDERLİK	Gruplararası	,928	3	,309	,421	,738
	Gruplarıçi	192,978	305	,633		
	Toplam	193,906	308			
İnsan Merkezlilik	Gruplararası	1,970	3	,657	,716	,543
	Gruplarıçi	204,888	305	,672		
	Toplam	206,857	308			
Vizyon	Gruplararası	1,310	3	,437	,630	,596
	Gruplarıçi	226,349	305	,742		
	Toplam	227,659	308			
İletişim ve İşbirliği	Gruplararası	1,326	3	,442	,228	,877
	Gruplarıçi	209,819	305	,688		
	Toplam	211,145	308			
Destek	Gruplararası	,211	3	,070	,530	,662
	Gruplarıçi	237,940	305	,780		
	Toplam	238,151	308			
SOSYAL MEDYA	Gruplararası	,655	3	,218	,883	,451
	Gruplarıçi	87,559	305	,287		
	Toplam	88,214	308			
Sanal Lider	Gruplararası	2,072	3	,691	2,208	,088
	Gruplarıçi	131,654	305	,432		
	Toplam	133,726	308			
Geleneksel Öğretmen	Gruplararası	,717	3	,239	1,405	,242
	Gruplarıçi	104,852	305	,344		
	Toplam	105,569	308			
İzleyen (Esnek) Öğretmen	Gruplararası	,381	3	,127	,137	,938
	Gruplarıçi	231,695	305	,760		
	Toplam	232,076	308			
Sanal Aktiflik	Gruplararası	2,201	3	,734	1,286	,279
	Gruplarıçi	253,167	305	,830		
	Toplam	255,368	308			
Sosyal Paylaşımçılık	Gruplararası	28,582	3	9,527	10,567	,000
	Gruplarıçi	298,490	305	,979		
	Toplam	327,072	308			
Akademik Paylaşımçılık	Gruplararası	2,203	3	,734	1,313	,271
	Gruplarıçi	328,601	305	1,077		
	Toplam	330,804	308			

Tablo 5 incelendiğinde, sosyal Medya Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeğinin sosyal paylaşım alt boyutunda yaş grupları arasında anlamlı farklılaşma bulunmuştur ($F(3-305)=10,567$; $p<,01$). Farklılaşmanın hangi yaş grupları arasında anlamlı olduğunu tespit etmek üzere yapılan Scheffe testi sonuçları, sosyal paylaşımcılık alt boyutundaki farklılaşmanın 30 yaş altı öğretmenler ile diğer yaş grupları arasında oluştuğunu göstermektedir. Sosyal paylaşım alt boyutunda 30 yaş ve altındaki öğretmenleri daha yüksek katılım gösterdikleri görülmektedir. Buna göre genç öğretmenlerin sosyal hayatlarını paylaşma eğilimlerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. 30 yaş ve altı öğretmenlerin ortalamalarının yüksek çıkmasının sebebi sosyal medyayı diğer yaş grubu öğretmenlere göre daha erken tanımaları, teknolojiyi hayatlarında daha aktif bir şekilde kullanmaları şeklinde düşünülebilir.

Tablo 5'te verilen ANOVA sonuçları, teknolojik liderlik ölçeğinin tümünde ve alt boyutlarında yaş gruplarına göre anlamlı farklılaşma olmadığını göstermektedir.

Eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmanın incelendiği t testi sonuçları, öğretmenlerin lisans düzeyinde ya da lisansüstü düzeyde eğitim almış olma durumlarının ölçekler ve alt boyutları üzerinde anlamlı fark oluşturmadığını göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ortaöğretim kurumu yöneticilerinin teknoloji liderliği ile sosyal medyada öğretmen-öğrenci etkileşimi arasındaki ilişkilerin incelendiği bu araştırma, sosyal medyada öğretmen-öğrenci etkileşiminin genellikle düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Özmen, Aküzüm, Sünkür ve Baysal (2011) tarafından yapılan, sosyal ağların eğitim süreçlerindeki etkisine ilişkin araştırma sonuçları, öğretmenlerin sosyal ağlara üye olma oranlarının % 90'ın üzerinde olduğunu ancak okul içi iletişim, mesleki iletişim ve eğitim süreçlerini destekleme bağlamında kullanım oranlarının düşük oranlarda olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte sosyal medya ortamlarının, öğrenciler tarafından formal ve informal yollarla eğitim amaçlı kullanıldığı bilinmektedir (Johnson vd., 2011; Smith ve Caruso, 2010). Bu ve benzeri araştırma bulguları, yoğun sosyal medya kullanımına karşın buradaki güçlü iletişim kapasitesinin okul ve eğitim süreçleri açısından yeterince etkili değerlendirilmediğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, sosyal medya üzerindeki etkileşim kapasitesinin eğitim süreçleri açısından değerlendirilmesini sağlayacak tedbirlerin alınması, bununla ilgili becerilerin öğretmen ve okul yöneticileri açısından mesleki bir yeterlik alanı olarak tanımlanması ve hizmet öncesi-hizmetiçi eğitim programlarına alınması önerilmektedir. Özellikle eğitim durumu değişkeninin ölçekler ve alt boyutları açısından anlamlı fark oluşturmaması bulgusu bu konuda politika geliştiriciler ve uygulayıcılar açısından alandaki ihtiyacın bir göstergesi kabul edilmelidir.

Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği ile ilgili araştırma bulguları ise, okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerini tüm boyutlarda orta ve üzeri düzeyde göster-

diklerini ortaya koymaktadır. Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rolleri ile ilgili son yıllarda yapılan çalışmalar genellikle okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rollerinin orta ve yüksek düzeyde olduğunu/algılandığını göstermektedir (Banoğlu, 2011; Can, 2008; Görgülü, Küçükali ve Ada, 2013; Sincar, 2009; Sincar, 2011; Şişman-Eren, 2010). Bu ve benzeri araştırma bulguları, okullarda teknoloji kullanımının yaygınlaştırılması konusundaki devlet politikalarının bir sonucu olarak değerlendirilebilir.

Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği ile sosyal medyada öğretmen-öğrenci etkileşimi arasındaki ilişkilerle ilgili araştırma bulguları, teknoloji liderliğinin sadece geleneksel öğretmen alt boyutu ile ilişkisinin negatif yönde anlamlı olduğunu ortaya koymaktadır. Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerindeki artış sosyal medyada geleneksel öğretmen özelliklerinde düşüşle beraber gelmektedir. Bununla birlikte, teknoloji liderliğinin öğretmenlerin sosyal medyada öğrencilerle etkileşimi açısından anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmektedir. Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği ile ilgili mevcut rollerinin sosyal medya vb. yeni iletişim biçimleri üzerinde etkili olmadığı görülmektedir. Buna göre okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerinin farklılaştırılması ve kapsamının iletişimin yeni yöntemlerini de içerecek şekilde genişletilmesinin gerekliliği görülmektedir. Özellikle öğrenciler, veliler ve öğretmenler tarafından yoğun biçimde kullanılmakta olan, sosyal medya iletişim platformlarının okul içi iletişim süreçlerine etkisi bağlamında okul yöneticilerinin farkındalıklarının yükseltilmesi gerekmektedir. Bu çerçevede, okul yöneticilerinin dijital iletişim teknolojilerini kullanma yeterliklerinin artırılmasının yönetici yetiştirme programlarının bir unsuru olarak değerlendirilmesi önerilebilir.

Öğrenci ve öğretmenlerin sosyal medya etkileşimleri bağlamında; sosyal paylaşım alt boyutunda kadın öğretmenlerin ve 30 yaş altı grupta yer alan öğretmenlerin, sanal aktiflik alt boyutunda sözel alan ve yetenek alanı öğretmenlerinin ortalamalarının anlamlı ölçüde yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre, kadın öğretmenlerin ve genç öğretmenlerin sosyal medyada daha paylaşımcı bir profil sergiledikleri, yetenek alanlarındaki ve sosyal/sözel branşlardaki öğretmenlerin, güncel aktüel olayları takip ve paylaşma ile dini, politik vb. konularda görüş/tutum paylaşma konularında diğer branşlara göre daha aktif oldukları anlaşılmaktadır. Okul yöneticileri açısından söz konusu farklılaşmaların göz önünde bulundurulması, özellikle genç öğretmenlerdeki bu kapasitenin öğretim süreçlerine kanalize edilmesi bakımından yararlı olabilecektir. Diğer taraftan özellikle orta ve üst yaş grubu öğretmenler ile erkek öğretmenlerin sosyal medyada daha pasif oldukları görülmektedir. Okul yönetimleri tarafından özellikle bu grupları teşvik edici tedbirler alınabilir. Ayrıca sosyal medya bağlamında, genel olarak, okul yönetimlerinin okul için resmi sosyal medya hesapları oluşturmaları ve öğrenci veli öğretmen iletişimi açısından etkin biçimde kullanmaları önerilebilir.

Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği açısından, fen ve matematik alanı öğretmenlerinin algılarının daha yüksek olması, özellikle fen alanı öğretmenlerinin yoğun teknoloji kullanımları göz önünde bulundurulduğunda anlamlı görülmektedir.

Bununla birlikte okullarda teknoloji kullanımının ve okul yöneticilerinin teknoloji liderliklerinin hala fen alanları ile ve okul içi teknoloji kullanımı ile sınırlı kaldığı söylenebilir. Okul yöneticilerinin teknoloji liderliklerinin öğretim süreçlerine teknoloji entegrasyonu ve kullanımı açısından önemli bir etkiye sahip olduğu birçok araştırma ile desteklenen bir olgudur (Anderson ve Dexter, 2005; Banoğlu, 2011; Hacifazlıoğlu, Karadeniz ve Dalgıç, 2011). Bu çerçevede okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerinin farklılaştırılması ve yeni dijital teknolojilerin kullanımını da kapsayacak biçimde genişletilmesi önerilmektedir. Araştırma sonuçları, okullarda teknoloji kullanımını güçlendirme uygulamalarında öğretmenlere yönelik gerekli alt yapı ve içerik desteği çalışmalarının tüm branş, yaş ve cinsiyet gruplarını dikkate alarak yapılması gerekliliğine işaret etmektedir.

Kaynakça

- Akbaba-Altun, S. (2002). Okul yöneticilerinin teknolojiye karşı tutumlarının incelenmesi, *Çağdaş Eğitim*, 286, 8-14.
- Akbaba-Altun, S. ve Gürer, M. D. (2008). School administrators' perceptions of their roles regarding information technology classrooms. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 33, 35-54.
- Anderson, R. E., & Dexter, S. (2005). School technology leadership: An empirical investigation of prevalence and effect. *Educational Administration Quarterly*, 40(1),49-82.
- Banoğlu, K. (2011). Okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterlikleri ve teknoloji koordinatörlüğü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 199-213.
- Başer, A. (2014). *Sosyal medya kullanıcılarının kişilik özellikleri, kullanım ve motivasyonlarının sosyal medya reklamlarına yönelik genel tutumları üzerindeki rolü: Facebook üzerine bir uygulama*. Yayınlanmamış Doktora Tezi Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bravender, M. (2010). Innovative Uses of Social Media in High Schools. *Research Brief*. Retrieved online: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED538596.pdf>
- Can T. (2008). İlköğretim okulları yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlilikler (Ankara ili Etimesgut ilçesi örneği). 8th International Educational Technology Conference. 06-09 May, Eskişehir.1053-1057.
- Carty, R. (2007). *An Investigation of the use of Web 2.0 in Education and the Development of a Resultant Personalized learning Environment*. KSD: Dublin Institute of Technology.
- Dabbagh, N. and Kitsantas, A. (2012). Personal learning environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *The Internet and Higher Education*, 15(1), 3-8. doi:10.1016/j.iheduc.2011.06.002
- Ercan, F. (2016). *Otel işletmelerinde sosyal medyanın müşteri e-sadakati üzerine etkisi: Facebook örneği*. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Aydın.
- Görgülü, D., Küçükali, R. ve Ada, Ş. (2013). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz-yeterlilikleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 3(2). 53-71.
- Hacıfazlıoğlu, Ö., Karadeniz, Ş. ve Dalgıç, G. (2010). Eğitim yöneticileri teknoloji liderliği standartlarına ilişkin öğretmen, yönetici ve denetmenlerin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16(4), 537-577.
- Hasebrink, U., Livingstone, S., Haddon, L., and Olafsson, K. (2009). *Comparing children's online opportunities and risks across Europe*. London: EU Kids.
- Hsieh, C.C., Yen, H.C. and Kuan, L.Y. (2014). The relationship among principals' technology leadership, teaching innovation, and students' academic optimism in elementary schools, International Conferences on Educational Technologies 2014 and Sustainability, *Technology and Education*, 113-120.
- ISTE (2009). NETS for administrators 2009. <https://www.iste.org/> adresinden 08/05/2017 tarihinde alınmıştır.

- ISTE, (2002). NETS for administrators 2002. <https://www.iste.org/> adresinden 08/05/2017 tarihinde alınmıştır.
- İşliyen, M. (2015). *Siyasal katılım sürecinde sosyal medyanın rolü ve etkileri*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Konya.
- Johnson, L., Adams, S. and Haywood, K. (2011). The NMC Horizon Report: 2011 K-12 Edition. Austin, Texas: The New Media Consortium. <http://www.nmc.org/pdf/2011-Horizon-Report-K12.pdf> adresinden 4 Nisan 2017 tarihinde ulaşılmıştır.
- Karagöz, K. (2016). *Sağlık iletişimde sosyal medyanın rolü: Türkiye'deki sağlık kurumlarının sosyal medya kullanımının incelenmesi*, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara:Nobel Yayıncılık.
- Korucu, A. T. ve Usta, E. (2017). Sosyal medya öğretmen - öğrenci etkileşimi ölçeğinin geliştirilmesi, *Elementary Education Online*, 2017; 16(1). doi: <http://dx.doi.org/10.17051/ieo.2017.91326>
- Levin, D. & Arafeh, S. (2002). The Digital Disconnect The Widening Gap Between Internet- Savvy Students and Their Schools.
- Lu, M. Newman, R.E. & Miller, M. T. (2014). Connecting secondary and postsecondary student social media skills: recommendations for administrators. *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*, 25.
- MEB (2017). 2017/12 sayılı okullarda sosyal medyanın kullanımı genelgesi.
- Mitra, S. (2012). Beyond the hole in the wall. Discover The Power of Self-Organised Learning [ebook]. TED Books.
- Özmen, F., Aküzüm, C., Sünkür, M. ve Baysal, N. (2011). Sosyal Ağ Sitelerinin Eğitsel Ortamlardaki İşlevselliği *6 th International Advanced Technologies Symposium (IATS'11)*, 16-18 May 2011, Elazığ.
- Sincar, M. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinden teknoloji liderliği rollerine ilişkin bir inceleme (Gaziantep İli Örneği). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Malatya.
- Smith, S.D. and Caruso, J.B. (2010). The ECAR study of undergraduate students and information technology, 2010. EDUCAUSE Center for Applied Research (ECAR). <http://www.educause.edu/ecar> adresinden 4 Nisan 2017 tarihinde ulaşılmıştır.
- Şişman-Eren, E. (2010). İlköğretim okul müdürlerinin eğitim teknolojilerini sağlama ve kullanmada gösterdikleri liderlik davranışları. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Williamson, R. & Johnston, J. H. (2012). *School leader's guide to social media*. Larchmont, NY: Eye on Education.

DEĞİŞİM SÜRECİNDE MOTİVASYON YAKLAŞIMLARI ÖLÇEĞİ'NİN GELİŞTİRİLMESİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Doç. Dr. Mehmet Akif HELVACI¹ & Arş. Gör. Seval KOÇAK²
Kübra MIDIK³

Öz

Bu çalışmanın amacı, okul yöneticilerinin değişim dönemlerinde kullandıkları motivasyon yaklaşımlarını tespit etmeyi amaçlayan geçerli ve güvenilir bir araç geliştirmektir. Bu kapsamda alanyazına dayalı olarak oluşturulan 45 maddelik madde havuzu, uzman görüşüne sunulmuştur. Verilen öneri ve görüşler doğrultusunda hazırlanan 36 maddelik nihai form, Uşak ilinde görev yapan 349 öğretmene uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği, açım-layıcı (AFA) ve doğrulayıcı (DFA) faktör analizleri ile test edilmiştir. AFA sonucunda 25 maddeden oluşan "Değişim Sürecinde Motivasyon Yaklaşımları Ölçeği"nin üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Bununla birlikte ölçeğin, varyansın %72,23'ünü açıkladığı tespit edilmiştir. Madde analizlerinde, madde-toplam korelasyonuna ait değerlerin ve madde ayırt ediciliğinin yüksek olduğu ortaya çıkarılmıştır. Yapının doğrulanması için gerçekleştirilen DFA, üç faktörlü yapıya ait uyum iyiliği değerlerinin mükemmel uyuma işaret ettiğini göstermiştir. Boyutlara ve ölçeğin bütününe ait Cronbach's Alpha katsayı-ları ise, ölçeğin güvenilir olduğunu göstermiştir. Tüm bu bulgulara dayalı olarak ölçeğin okul yöneticilerinin değişim dönemlerinde kullandığı motivasyon yaklaşımlarını belirle-medede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir araç olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Değişim, Motivasyon, Değişim Sürecinde Motivasyon Yaklaşımları Ölçeği, Geçerlik, Güvenirlilik.

Development of Motivation Approaches in Change Process Scale: The Validity and Reliability Study

Abstract

The purpose of the present study is to develop a valid and reliable scale for measuring motivation approaches used by school administrators during change periods. For this purpose, an item pool with 45 items was prepared based on the literature and was examined by experts. The 36 items form prepared in line with suggestions and opinions was filled in by 349 teachers working in Uşak province. The construct validity of the scale was tested with exploratory (EFA) and confirmatory (CFA) factor analysis. As a result of EFA, it was seen that "Motivation Approaches in Change Process Scale" consisting of 25 items has a three-factor structure. In addition to this, it was found that the scale explained 72.23 percent of variance. In item analysis, it was revealed that the values of item-total correlations and item discrimination were high. According to the results of CFA, the three factor structure of the scale has high level of goodness of fit indexes. The Cronbach's Alpha coefficients of the factors and the whole scale indicated that the scale is reliable. Based on all these findings, it was concluded that the scale is a valid and reliable tool that can be used to determine the motivation approaches used by school administrators in change process.

Keywords: Change, Motivation, Motivation Approaches İn Change Process Scale, Validity, Reliability.

1 Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü. mahelvaci@yahoo.com

2 Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü. sevalkocak85@gmail.com

3 Öğretmen, MEB. kubram_117@hotmail.com

Giriş

Günümüz değişim ve rekabet ortamında örgütler varlıklarını sürdürebilmek için tüm kaynaklarını etkili ve verimli bir şekilde kullanmak zorunda kalmaktadır. Kaynakları kullanan ve şekillendirenin insan olması nedeniyle işgören unsuru kritik önem taşımaktadır. Çalışanların fiziksel, ruhsal ve zihinsel gücünü örgütün amaçları doğrultusunda kullanabilmek için işgören motivasyonunun sağlanması, örgütün devamlılığı açısından göz önünde bulundurulması gereken bir konudur. Örgüt yöneticilerinin en önemli görevi, örgütte çalışan her bireyin örgütün amaçlarına uygun bir şekilde çalışmasını sağlayarak performansı yüksek bir örgüt yaratmaktır.

Örgütün türü ve faaliyet alanı ne olursa olsun yöneticiler motivasyon konusu ile ilgilenmek zorundadırlar. Motivasyon ile performans yakından ilişkilidir. Motive olmayan personelden yüksek performans beklenemez. Örgüt yöneticisi, örgüt içi ve dışı fizyolojik, psikolojik ve sosyal çevreyi ve gereksinimleri anlayıp yorumlayabiliyorsa, performansı maksimize etmek için işgörenlerden gerektiği gibi yararlanma yollarını belirleyecektir. Böylece hem işgörenlerin gereksinimleri karşılanacak hem de işletmenin amaçlarına ulaşması sağlanmış olacaktır. Yöneticinin işgörenleri işletme amaçları doğrultusunda yönlendirmesi ise ancak motivasyon ile olası olacaktır (Birdal ve Aydemir, 1992). Örgütsel hedeflerin başarımı için işgörenleri çok çalışmaya cesaretlendirmek tüm yönetimler için en önemli zorluklardan biridir. Yüksek motivasyona sahip işgörenler örgütsel hedeflere ulaşma şansını kuşkusuz önemli derecede arttırmaktadırlar (Öğüt, Akgeçici ve Demirsel, 2004).

İşgörenler, yaptıkları iş veya iş ortamlarından memnun oldukları ölçüde verimli çalışırlar. Bu nedenle, yöneticiler işgörenlerin salt ekonomik ve sosyal gereksinimlerini değil, aynı zamanda psikolojik gereksinimlerini de karşılamaya çalışmalıdırlar. Bu noktada, yöneticiler motivasyon sürecinden rasyonel biçimde yararlanarak işletmelerini yönetirler (Birdal ve Aydemir, 1992).

İnsan kaynaklarının değişen boyutları, işgören motivasyonunu da derinden etkilemektedir. Örgütlerin gelişen işgören gereksinimlerini tatmin etme yolları farklılaşmakta, gerek somut güdüleyicilerin gerekse soyut güdüleyicilerin önemi giderek artmaktadır. Soyut/informel örgüt kültürünü içselleştirmiş ve somut/formel örgüt vizyonunu benimsemiş olan işgörenler, örgüt stratejilerinin başarıyla uygulanması sürecinde çok önemli bir role sahiptirler. Bu bağlamda, çalışmada insan kaynakları yönetimi ve stratejik boyutu ile stratejik insan kaynakları yönetiminde işgören motivasyonunun yeni açımları irdelenmektedir.

Sosyal açık sistem özelliği gösteren örgütlerin başında da eğitim örgütleri gelmektedir. Okullar, toplumdan etkilenme ve toplumu etkileme özelliği gösteren bir örgüt olma noktasında görevlerini en iyi şekilde yerine getirmelidir. Okullar günün koşullarına uyum sağlamada ve amaçlarına etkili bir şekilde ulaşmada öğretmen-

lerden verimli olma ve performanslarını yüksek tutma noktasında beklentiler içine girmektedir. Okullardan bu beklentiler, önemli ölçüde öğretmenlerin motive (güdülenme) olmalarına ve okul yöneticilerinin de motive etme yaklaşımları konusunda gerekli bilgi ve becerilere sahip olmasıyla mümkün görülmektedir (Helvacı, 2015).

Dünyada meydana gelen hızlı gelişmeler karşısında pek çok ülkede öğretmen motivasyonu ve morali inceleme konusu haline gelmektedir. Özellikle İngiltere’de bu konu son 10 yılda dikkatlerin çok odaklandığı bir konudur. Meslekteki düşük motivasyon ve moralin altında yatan sebepler olarak birçok faktör belirtilmektedir. Bunlardan bazılarının düşük ücretlendirme ve düşük statü, 1988’deki Eğitim Reform Hareketi’nden etkilenen değişiklikler, okul-merkezli öğretmen eğitiminden kaynaklanan profesyonelleşmenin kaybı, büyüyen sınıf boyutları gibi değişiklikler olduğu ifade edilmektedir. Yaygın bir iş-kaynaklı stres, sürekli yer değişikliği, öğretmen azlığı ve ise alma problemleri son yıllarda geçerli olan sorunlar olarak görülmektedir. Bunun başlıca sebebi olarak ise hükümetin reformları ve hizmet koşulları görülmüştür (Bayrakçı, 2009).

Örgütün verimliliğinin artırılması da değişimin amaçlarından bir diğeridir. Verimliliği artan örgütün rakipleriyle mücadele gücü artacaktır. Değişimi gerçekleştirmenin amaçlarından bir diğeri ise, örgütte çalışan bireylerin motivasyonunu olumlu yönde değiştirmektir. İşletmelerin amacıyla, işletmedeki bireylerin ihtiyaçları örtüşüyorsa değişim kolay bir şekilde gerçekleştirilebilir. Bu maksatla işletmenin amacıyla, işletmelerde çalışanların motivasyonlarını bir araya getirerek, değişim yönetiminin oluşturmak istediği iş tatmini sağlanmış olur (Eren, 2000).

Konuyla ilgili literatür incelendiğinde, örgütlerin değişim sürecinde yöneticilerin motivasyon yeterlikleri ile ilgili geliştirilmiş ya da uyarlanmış bir ölçeğe rastlanmamıştır. Bu nedenle öğretmenlere göre okul yöneticilerinin değişim yönetiminde kullandıkları motivasyon yaklaşımlarının nasıl olduğunu belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirilmesi gerekli görülmüştür. Dolayısıyla bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin değişim dönemlerinde kullandıkları motivasyon yaklaşımlarını tespit etmeyi amaçlayan geçerli ve güvenilir bir araç geliştirmektir. “*Değişim Sürecinde Motivasyon Yaklaşımları Ölçeği*” adıyla geliştirilen bu aracın alanyazındaki ilgili boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde *Değişim Sürecinde Motivasyon Yaklaşımları Ölçeği*’nin geliştirilmesi için madde havuzunun oluşturulması, çalışma grubu ve verilerin analizine yer verilmiştir.

Madde Havuzunun Oluşturulması ve Aracın Yapısı

Değişim sürecinde okul yöneticilerinin kullandığı motivasyon yaklaşımlarını öğretmen görüşleri doğrultusunda ölçmeyi amaçlayan bir ölçek geliştirilebilmesi için *motivasyon ve değişim yönetimi* alanyazını temelinde bir madde havuzu hazırlanmıştır. Formun kapsamını, etkili bir değişim süreci için yönetici tarafından kullanılması beklenen motivasyon yaklaşımları oluşturmuştur. Ölçek yapısı, öğretmenlere göre bu yaklaşımların okul yöneticileri tarafından ne kadar kullanıldığını belirleyecek biçimde düzenlenmiştir. Madde havuzunun oluşturulma aşamasında, ölçek ifadeleri yazılırken dikkat edilmesi gereken noktalar üzerinde durulmuş; maddelerin yönlendirici olmamasına, tek bir davranışı ölçmesine ve açık-anlaşılır olmasına dikkat edilmiştir. İlgili alanyazın taraması sonucunda 45 ifadeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur.

Veri toplama aracının kapsam geçerliliğinin sağlanıp sağlanmadığının belirlenmesi için hazırlanan madde havuzu, 6 alan, 2 ölçme-değerlendirme ve 1 dil uzmanına sunulmuştur. Bununla birlikte 5 öğretmene okutularak ifadelerin doğru anlaşılıp anlaşılmadığı kontrol edilmiştir. İlgili dönütler ışığında düzenlenip son şekli verilen form, 36 maddeden oluşacak şekilde hazırlanmıştır.

Değişim sürecinde okul yöneticilerinin sergiledikleri motivasyon yaklaşımlarına öğretmenlerin katılma düzeyleri, *'Hiç Katılmıyorum'*(1) – *'Az Katılıyorum'*(2) – *'Orta Düzeyde Katılıyorum'*(3) – *'Oldukça Katılıyorum'*(4) – *'Çok Katılıyorum'*(5) biçiminde derecelendirilmiştir. 5'li likert tipinde hazırlanan form, nihai şekliyle uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Çalışma Grubu

Okul yöneticilerinin değişim sürecinde kullandığı motivasyon yaklaşımlarının belirlenmesine yönelik geliştirilen form, 2016-2017 öğretim yılında Uşak ilinde devlet okullarında görev yapan 360 öğretmene uygulanmıştır. Uygulanan ölçekler kontrol edilerek tam olarak cevaplanan 349 öğretmen verisi analize alınmıştır. Analizlerde *'Hiç Katılmıyorum'* seçeneğine 1; *'Az Katılmıyorum'* seçeneğine 2; *'Orta Düzeyde Katılıyorum'* seçeneğine 3; *'Oldukça Katılıyorum'* seçeneğine 4; *'Çok Katılıyorum'* seçeneğine ise 5 puan verilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde ilk olarak veri setinin faktör analizine uygun olup olmadığının test edilmesi için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik Testi yapılmıştır. Örneklem büyüklüğünün faktör analizi yapmak için uygunluğu test edildikten sonra, "Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)" gerçekleştirilmiştir. Her bir maddenin ölçeğe uygun olup olmadığının belirlenmesinde madde-toplam korelasyonuna bakıl-

miş, maddelerin ayırt edicilik güçlerinin test edilmesinde %27'lik alt ve üst gruplar arasındaki fark t-testi ile sınanmıştır. Madde analizleri ve AFA sonundan ortaya çıkan ölçeğin, yapı geçerliğinin doğrulanması için “Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)” gerçekleştirilmiştir. DFA sonucunda elde edilen kıkare değerinin serbestlik derecesine bölümünden elde edilen değer 3'ten küçük olması mükemmel uyuma işaret etmektedir (Kline, 2005). Bu nedenle “kıkare/serbestlik derecesi < 3” denklemi bir ölçüt olarak kullanılmıştır. Bununla birlikte ölçeğin güvenirliliğinin test edilmesi için her bir boyuta ve ölçeğin geneline ait Cronbach's Alpha katsayıları hesaplanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde ilgili ölçeğin geliştirilmesi için yapılan geçerlik ve güvenirlik analizlerinden elde edilen bulgular sunulmuştur. Bu bağlamda AFA, madde analizleri ve DFA sonuçları sunulmuş, güvenirlik çalışmasına yer verilmiştir.

Geçerlik Çalışması: Faktör ve Madde Analizleri

Açımlayıcı Faktör Analizi:

349 öğretmenden elde edilen veriler üzerinden, ölçeğin yapı geçerliliğinin test edilmesi için AFA yapılmıştır. İlk olarak KMO ve Bartlett Testi değerleri incelenmiş, verilerin faktör analizine uygun olup olmadığı belirlenmiştir. KMO ve Bartlett Testine ait veriler, Tablo 1.'te sunulmuştur.

Tablo 1

Ölçeğe ait KMO ve Bartlett Testi sonuçları

Kaiser Meyer Olkin Örneklem Büyüklüğü Yeterliliği	,973
X²	8548,249
Barlett Testi	
Df	325
P	.000

Tablo 1.'den anlaşılacağı üzere, ölçeğin Bartlett Testi sonucunun, .000 düzeyinde anlamlı [$\chi^2=8548,249$, $p < .001$] olduğu; Kaiser Meyer Olkin büyüklüğü için hesaplanan değer, kabul edilebilir alt değerin (.60) (Büyüköztürk, 2007) oldukça üstünde seyrettiği görülmüştür. Bu değerler, ölçeğin faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir.

Değişim Sürecinde Motivasyon Yaklaşımları Ölçeği'nin yapı geçerliği için, Temel Bileşenler Analizi yapılarak ölçeğin kaç boyuttan oluştuğu belirlenmeye çalışılmıştır.

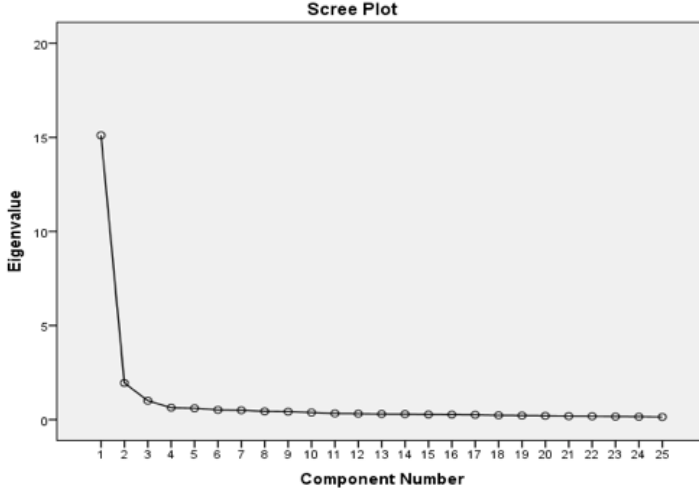
Analizde Varimaks Rotasyonu uygulanmış, özdeğeri 1.00'den büyük olan 3 faktör ortaya çıkmıştır. Maddelere ait faktör yük değerleri incelendiğinde, bazı maddelere ait yük değerlerinin .40'tan düşük olduğu görülmüştür. İlgili maddeler teker teker çıkarılarak analizler tekrar edilmiş, faktör yükü alt sınır olarak kabul edilen .45'in altına düşen maddeler (3, 11, 13, 19, 20, 21, 22, 26, 27, 31, 32) ölçekten çıkarılmıştır (Büyüköztürk, 2007). Tekrar edilen analizler sonucunda ölçek dahilinde bulunan tüm maddelere ait yük değerlerinin .55'ten yüksek çıktığı görülmüştür. Bunun yanında ilgili maddelerin çıkarılmasıyla toplamda açıklanan varyans değerinin arttığı saptanmıştır. Bu şekilde özdeğeri 1.00'den büyük, 3 faktörlü olmak üzere 25 maddeden oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Tablo x'de nihai ölçeğe ait faktör yükleri ve açıklanan varyans değerleri sunulmaktadır.

Tablo 2

Maddelere ilişkin faktör deseni, faktör yükleri ve açıklanan varyans yüzdeleri

Maddeler	Faktör Yük Değerleri		
	Fak 1	Fak 2	Fak 3
Madde 5: Değişim sürecinin başarılı olması için öğretmenlerle dostça iletişim kurar.	.768		
Madde 8: Değişim süreci için yapılacak eylem ve işlemler hakkında öğretmenlere danışır.	.757		
Madde 9: Değişim sürecinin manevi değerleri olumsuz etkilemeyeceğine dair güvence verir.	.751		
Madde 10: Değişim süreciyle ilgili kararları öğretmenlerle birlikte alır.	.750		
Madde 7: Öğretmenler arasında değişime sahiplik duygusu oluşturmak için destekleyici bir tavır sergiler.	.737		
Madde 6: Öğretmenler arasında değişim konusunda oluşabilecek olası itirazlara karşı hoşgörülüdür.	.722		
Madde 1: Öğretmenlere değişim sonunda maddi kayıplar yaşamayacaklarına dair güvence verir.	.707		
Madde 4: Değişimin öğretmenlerin iş ve sosyal güvenliğini daha da önemli hale getireceğini ifade eder.	.641		
Madde 12: Öğretmenlerle birlikte toplantılar düzenleyerek süreci yapıcı bir şekilde tartışır.	.635		
Madde 14: Değişim süreci için öğretmenlerin arzuladıkları çalışma şartlarını sağlar.	.633		
Madde 18: Değişim süresince başarılı olan öğretmenleri çiçek, kitap gibi hediyelerle motive eder.		.832	
Madde 29: Değişimin sonuçlarını değerlendirirken öğretmenlerle birlikte özel yemek-toplantılar düzenler.		.810	
Madde 30: Değişim sonunda başarılı olan öğretmenlere teşekkür mektubu yazar.		.782	
Madde 28: Görevini başarıyla tamamlayan öğretmenleri plaket ya da takdir belgesi ile ödüllendirir.		.743	
Madde 17: Değişim süresince öğretmenleri yemek, kutlama gibi etkinlikler düzenleyerek ödüllendirir.		.741	
Madde 2: Değişim sürecine ilgi gösteren öğretmenleri hediyelerle (kitap, üzerinde ismi yazılı kalem gibi) ödüllendirir.		.722	
Madde 16: Değişim süresince düzenli çay saatleri-toplantılar yaparak değişimle ilgili öğretmenlerden geri bildirimler alır.		.694	
Madde 15: Değişimi süresince okul dışı aktiviteler (gezi, piknik) düzenleyerek öğretmenler arasındaki birlik beraberliği artırır.		.664	
Madde 23: Değişimi değerlendirme ile ilgili toplantılara tüm öğretmenlerin katılımını sağlar.		.786	
Madde 24: Değişim sürecinin değerlendirmesinde ekip çalışmasını teşvik eder.		.734	
Madde 36: Değişimin sonunda öğretmenlerin çabalarını yapıcı bir şekilde değerlendirir.		.669	
Madde 34: Değişim sonuçlarını tüm okul üyelerinin katılımını sağlayarak değerlendirir.		.667	
Madde 35: Değerlendirme yaparken öğretmenlere karşı yansız davranır.		.625	
Madde 33: Değişim sonunda, bu sürecin nasıl bir etki yaptığını ilgili öğretmenlerin bireysel görüşlerini alır.		.616	
Madde 25: Öğretmenlere değişimi değerlendirme sürecinde alacakları görevleri adil bir şekilde dağıtır.		.588	
KMO: .973			
Açıklanan Toplam Varyans: %72,23 (Faktör 1: %27.82, Faktör 2: %25.32, Faktör 3: %19.08)			
Barlett Küresellik Testi: ($\chi^2=8548,249$, $p < .001$)			

Tablo 2’de görüldüğü üzere yapılan açımlayıcı faktör analizi sonuçları, ölçeğin 25 madde ve üç faktörden oluştuğunu göstermiştir. Bununla birlikte ölçeğin üç boyutunun, varyansın %72,23’ünü açıkladığı görülmüştür. Ölçeklerin ilgili boyutları ise sırasıyla “Değişime Hazırlık Aşamasında Motivasyon Yaklaşımları”, “Değişimi Uygulama Aşamasında Motivasyon Yaklaşımları” ve “Değişimi Değerlendirme Aşamasında Motivasyon Yaklaşımları” olarak isimlendirilmiştir. İlgili ölçeğe ait Scree Sınama grafiği aşağıda sunulmuştur.



Grafik 1. Ölçeğe ait scree plot grafiği

Grafik 1 incelendiğinde grafik eğrisinin üç noktada düşüş gösterdiği görülmüştür. Bu nedenle 25 maddelik ölçeğin üç faktörlü yapıya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Madde Analizleri

Madde -Toplam Korelasyonuna Dayalı Madde Analizi:

Öğretmenlerden elde edilen veriler üzerinden, maddelerin aynı yapıyı ölçüp ölçmediğinin test edilmesinde *madde-toplam korelasyonuna* dayalı madde analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda madde-toplam korelasyon katsayı değerlerinin .60 ile .86 arasında değer aldığı görülmüştür. Büyüköztürk (2007), madde toplam korelasyon katsayılarının .30’dan yüksek olması durumunda maddelerin benzer davranışlar gösterdiğini, .45 değerinin iyi bir ölçüt olacağını ifade etmektedir. Buna dayalı olarak formdaki tüm maddelerin benzer davranışlar gösterdiği, başka bir ifadeyle aynı yapıyı ölçme eğiliminde olduğu kanısına ulaşılmıştır.

Madde Ayırt Edicilik Gücüne Dayalı Madde Analizi:

Maddelerin ölçülen davranışlar bakımından ayırt ediciliğinin olup olmadığının belirlenmesinde, 349 öğretmenden elde edilen verilerin *madde ayırt edicilik gücüne* dayalı madde analizleri gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda %27'lik alt ve üst grupların ortalamaları arasındaki farklar, bağımsız gruplar t-testi ile sınanmıştır. Elde edilen t-testi değerleri, tüm soruların %27'lik alt ve üst gruplarına ait ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Her bir maddeye ilişkin alt-üst gruplar arasındaki anlamlı fark, ölçek maddelerinin ayırt edicilik gücünün olduğuna işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2007).

Tablo 3.

Madde toplam korelasyonu ve %27'lik alt-üst gruplar madde ayırt edicilik gücüne dayalı madde analizleri sonuçları

	Alt %27 Grup N=94		Üst %27 Grup N=94		t	P	Madde-Toplam Korelasyonu		
	Md	Ort	Ss	Ort				Ss	
FAKTÖR 1	5	2.03	.78	4.38	.74	-21.044*	.000	.780	
	8	1.73	.75	4.28	.63	-25.220*	.000	.799	
	9	1.90	.80	4.28	.63	-22.578*	.000	.759	
	10	1.64	.71	4.26	.69	-25.543*	.000	.798	
	7	1.89	.72	4.23	.67	-22.841*	.000	.816	
	6	1.97	.86	4.18	.71	-18.964*	.000	.761	
	1	1.77	.86	3.97	.78	-18.180*	.000	.709	
	4	1.79	.78	3.97	.84	-18.377*	.000	.717	
	12	1.76	.80	4.24	.61	-23.626*	.000	.817	
	14	1.70	.68	4.14	.74	-23.401*	.000	.817	
	FAKTÖR 2	18	1.35	.52	3.61	1.07	-18.328*	.000	.736
		29	1.44	.64	3.87	1.00	-19.613*	.000	.728
		30	1.37	.63	3.42	1.09	-15.730*	.000	.629
		28	1.47	.66	3.75	1.00	-18.332*	.000	.697
17		1.52	.75	3.94	.79	-21.411*	.000	.740	
2		1.29	.52	3.65	.98	-19.021*	.000	.701	
16		1.32	.57	3.85	.80	-24.754*	.000	.764	
15		1.62	.78	4.03	.88	-19.650*	.000	.744	
FAKTÖR 3	23	2.51	1.18	4.27	.70	-12.366*	.000	.599	
	24	2.11	.91	4.31	.72	-18.333*	.000	.769	
	36	1.85	.80	4.38	.73	-22.558*	.000	.796	
	34	1.79	.82	4.29	.66	-22.831*	.000	.795	
	35	1.85	1.01	4.29	.78	-18.461*	.000	.748	
	33	1.81	.68	4.14	.73	-22.487*	.000	.820	
	25	1.78	.81	4.24	.74	-21.604*	.000	.804	

*p< .001

FAKTÖR 1: Değişime Hazırlık Aşamasında Motivasyon Yaklaşımları

FAKTÖR 2: Değişimi Uygulama Aşamasında Motivasyon Yaklaşımları

FAKTÖR 3: Değişimi Değerlendirme Aşamasında Motivasyon Yaklaşımları

Doğrulayıcı Faktör Analizi

AFA sonucunda ortaya çıkan 25 madde ve üç faktörlü yapının doğrulanması için DFA yapılmıştır. DFA sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleri [$\chi^2 = 759.69$; $Sd = 272$; $\chi^2 / Sd = 2.79$; AGFI = 0.82; GFI=0.85; NFI= 0.98; CFI= 0.99; IFI= 0.99; RMR= 0.06; RMSEA= 0.07] olarak bulunmuştur. İlgili DFA çıktısı Ek 1'de sunulmaktadır. Elde edilen uyum iyiliği sonuçları değerlendirildiğinde, ilgili ölçeğin mükemmel uyuma işaret ettiği, geçerli bir araç olduğu sonucuna varılmıştır (Çelik ve Yılmaz, 2013; Kline, 2005).

Güvenirlik Çalışması

25 madde ve üç faktörlü yapıya sahip olan Değişim Sürecinde Motivasyon Yaklaşımları Ölçeği'nin güvenilir olup olmadığının belirlenmesinde Craonbach's Alpha katsayılarına bakılmıştır. Buna göre güvenilirlik katsayıları birinci faktör için (Değişime Hazırlık Aşamasında): .95; ikinci faktör için (Değişimi Uygulama Aşamasında): .94; üçüncü faktör için (Değişimi Değerlendirme Aşamasında): .93 ve ölçeğin tamamı için: .97 olarak hesaplanmıştır. Katsayıların güvenilir bir yapıya işaret ettiği görülmüştür (Büyüköztürk, 2007).

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, okul yöneticilerinin değişim dönemlerinde kullandıkları motivasyon yaklaşımlarını tespit etmeyi amaçlayan bir araç geliştirilmesi amaçlanmıştır. Alanyazında değişim dönemlerinde okul yöneticileri tarafından kullanılan motivasyon yaklaşımlarını ortaya çıkarmayı amaçlayan başka bir ölçeğe rastlanamamıştır. Bu durum ilgili ölçeğin geliştirilmesinde itici güç olmuş, alanyazındaki bu boşluğun doldurulması önemli görülmüştür. *Değişim Sürecinde Motivasyon Yaklaşımları Ölçeği'nin* geliştirilmesinde ilgili alanyazın ışığında 45 maddeden oluşan bir madde havuzu hazırlanmış, bu madde havuzu 6 alan, 2 ölçme-değerlendirme ve 1 dil uzmanına sunulmuştur. Bununla birlikte ifadelerin doğru anlaşılıp anlaşılmadığı, öğretmenlere okularak test edilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda son şekli verilen 36 maddelik form, 2016-2017 öğretim yılında Uşak ilindeki devlet okullarında görev yapan 360 öğretmene uygulanmış, 349 veri analize dâhil edilmiştir.

Verilerin faktör analizine uygun olup olmadığının test edilmesinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik Testi yapılmıştır. Örneklem büyüklüğünün faktör analizine uygun olduğuna karar verildikten sonra AFA gerçekleştirilmiştir. Bu analiz sonucunda 25 maddeden oluşan üç faktörlü bir yapı elde edilmiş; elde edilen faktör yüklerinin alanyazında ifade eden değerlere uygun olduğu görülmüştür (Büyüköztürk, 2007). Bununla birlikte ölçeğin üç boyutunun varyansın %72,23'ünü açıkladığı tespit edilmiştir. Ölçeğin bu faktörleri, "*Değişime Hazırlık Aşamasında Motivasyon Yaklaşımları*", "*Değişimi Uygulama Aşamasında Motivasyon Yaklaşımları*" ve

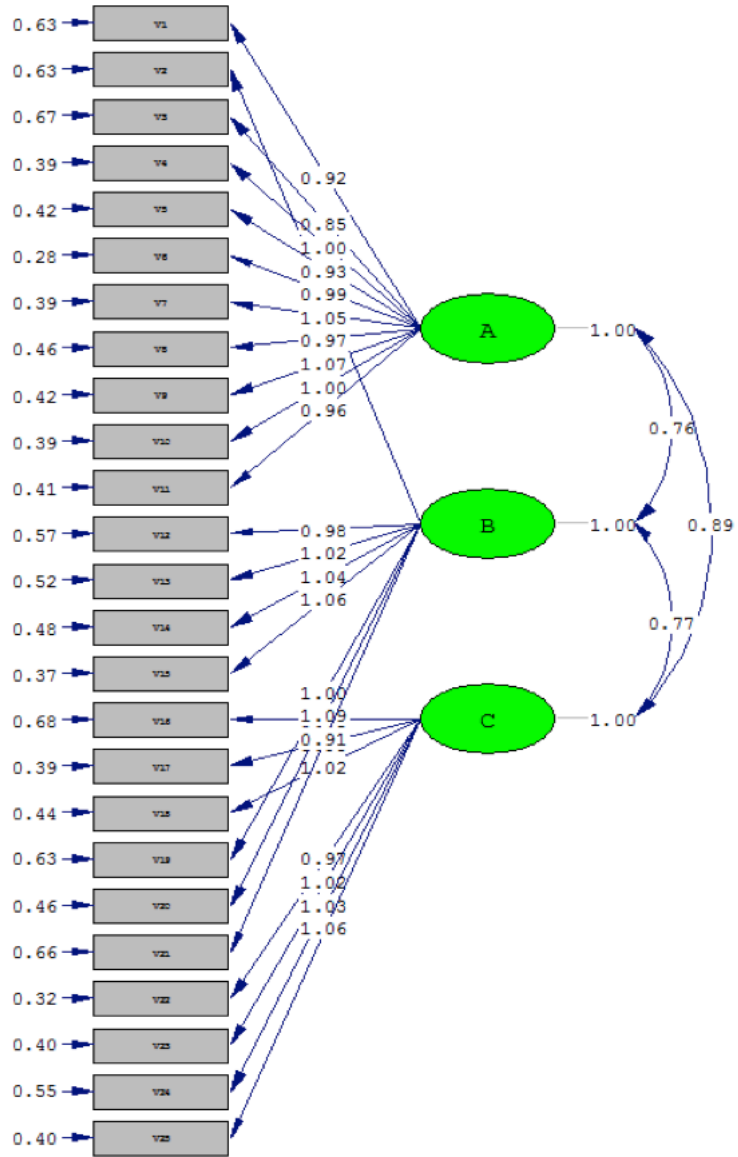
“Değişimi Değerlendirme Aşamasında Motivasyon Yaklaşımları olarak isimlendirilmiştir. Maddelerin ölçek yapısına uygunluğunun test edilmesinde madde-toplam korelasyonuna bakılmış, maddelerin ayırt edicilik güçlerinin test edilmesinde ise %27’lik alt ve üst gruplar arasındaki fark, t-testi ile sınanmıştır. Yapılan madde analizleri ve AFA sonucunda ortaya çıkan ölçeğin yapı geçerliğinin test edilmesi için ise DFA gerçekleştirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerlerinin alanyazında verilen değerlerle uyumlu olduğu görülmüştür (Çelik ve Yılmaz, 2013). Yapı geçerliği sağlanan ölçeğin güvenirlik analizleri için ise her bir boyuta ve ölçeğin geneline ait Cronbach’s Alpha katsayıları hesaplanmış, alanyazında belirtilen minimum değer oldukça üstünde olduğu görülmüştür (Büyüköztürk, 2007). Tüm analiz sonuçları doğrultusunda geliştirilen 25 madde ve üç faktörlük ölçeğin, araştırmalarda kullanılabilir, geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu genel sonucuna ulaşılmıştır. İlgili ölçek Ek 2.’de sunulmaktadır.

Değişim Sürecinde Motivasyon Yaklaşımları Ölçeği kullanılarak yapılacak ileri araştırmalarda, okul yöneticilerinin değişim dönemlerinde kullandıkları motivasyon yaklaşımları ile öğretmenlerin değişime dirençleri, değişime yönelik tutumları ve diğer örgütsel davranış değişkenleri ile ilişkileri incelenebilir. Bununla birlikte alınacak geniş örneklemle, Değişim Sürecinde Motivasyon Yaklaşımları Ölçeğinin geçerliliği ve güvenirliği tekrar test edilebilir.

Kaynakça

- Bayrakcı, M. (2009). Eğitimsel değişimin moral, is doyum ve motivasyon üzerindeki etkileri. *Bilim Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 9(1). Erişim Adresi: <http://www.universite-toplum.org/text.php3?id=386>
- Birdal, İ. ve Aydemir, N. (1992). *Yönetim teorileri*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş.(2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelik, H. E. ve Yılmaz, V. (2013). *Yapısal eşitlik modellemesi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Eren, E. (2000). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul. Beta Yayınları
- Helvacı, M.A. (2015). *Eğitim örgütlerinde değişim yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford
- Öğüt, A.; Akgemci, T. ve Demirsel, M.T. (2004). Stratejik insan kaynakları yönetimi bağlamında örgütlerde işgören motivasyonu süreci. *Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 277-290.

Ek 1 . DFA Çıktısı



Chi-Square=759.69, df=272, P-value=0.00000, RMSEA=0.072

Ek 2: Değişim Sürecinde Motivasyon Yaklaşımları Ölçeği

Okul yöneticisi;

- 1 Öğretmenlere değişim sonunda maddi kayıplar yaşamayacaklarına dair güvence verir.
- 2 Değişim sürecine ilgi gösteren öğretmenleri hediyelerle (kitap, üzerinde ismi yazılı kalem gibi) ödüllendirir.
- 3 Değişimin öğretmenlerin iş ve sosyal güvenliğini daha da önemli hale getireceğini ifade eder.
- 4 Değişim sürecinin başarılı olması için öğretmenlerle dostça iletişim kurar.
- 5 Öğretmenler arasında değişim konusunda oluşabilecek olası itirazlara karşı hoşgörülüdür.
- 6 Öğretmenler arasında değişime sahiplik duygusu oluşturmak için destekleyici bir tavır sergiler.
- 7 Değişim süreci için yapılacak eylem ve işlemler hakkında öğretmenlere danışır.
- 8 Değişim sürecinin manevi değerleri olumsuz etkilemeyeceğine dair güvence verir.
- 9 Değişim süreciyle ilgili kararları öğretmenlerle birlikte alır.
- 10 Öğretmenlerle birlikte toplantılar düzenleyerek süreci yapıcı bir şekilde tartışır.
- 11 Değişim süreci için öğretmenlerin arzuladıkları çalışma şartlarını sağlar.
- 12 Değişimi süresince okul dışı aktiviteler (gezi, piknik) düzenleyerek öğretmenler arasındaki birlik beraberliği artırır.
- 13 Değişim süresince düzenli çay saatleri-toplantılar yaparak değişimle ilgili öğretmenlerden geri bildirimler alır.
- 14 Değişim süresince öğretmenleri yemek, kutlama gibi etkinlikler düzenleyerek ödüllendirir.
- 15 Değişim süresince başarılı olan öğretmenleri çiçek, kitap gibi hediyelerle motive eder.
- 16 Değişimi değerlendirme ile ilgili toplantılara tüm öğretmenlerin katılımını sağlar.
- 17 Değişim sürecinin değerlendirilmesinde ekip çalışmasını teşvik eder.
- 18 Öğretmenlere değişimi değerlendirme sürecinde alacakları görevleri adil bir şekilde dağıtır.
- 19 Görevini başarıyla tamamlayan öğretmenleri plaket ya da takdir belgesi ile ödüllendirir.
- 20 Değişimin sonuçlarını değerlendirirken öğretmenlerle birlikte özel yemekler-toplantılar düzenler.
- 21 Değişim sonunda başarılı olan öğretmenlere teşekkür mektubu yazar.
- 22 Değişim sonunda, bu sürecin nasıl bir etki yaptığıyla ilgili öğretmenlerin bireysel görüşlerini alır.
- 23 Değişim sonuçlarını tüm okul üyelerinin katılımını sağlayarak değerlendirir.
- 24 Değerlendirme yaparken öğretmenlere karşı yansız davranır.
- 25 Değişimin sonunda öğretmenlerin çabalarını yapıcı bir şekilde değerlendirir

(Faktör 1: Değişime Hazırlık Aşamasında Motivasyon Yaklaşımları): 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11

(Faktör 2: Değişimi Uygulama Aşamasında Motivasyon Yaklaşımları): 2, 12, 13, 14, 15, 19, 20, 21

(Faktör 3: Değişimi Değerlendirme Aşamasında Motivasyon Yaklaşımları): 16, 17, 18, 22, 23, 24, 25

'Hiç Katılmıyorum'(1) – 'Az Katılıyorum'(2) – 'Orta Düzeyde Katılıyorum'(3) – 'Oldukça Katılıyorum'(4) – 'Çok Katılıyorum'(5)

YAPISAL VE PSİKOLOJİK GÜÇLENDİRMENİN ÖĞRETMEN MOTİVASYONU ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Yrd. Doç. Dr. Neslin İHTİYAROĞLU¹

Öz

Bu araştırmanın amacı, yapısal ve psikolojik güçlendirmenin öğretmen motivasyonu üzerindeki yordayıcılık düzeyini belirlemektir. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı çalışmada; Ankara ilindeki 4 ilçeden toplam 266 öğretmene Çalışma Etkililiği Koşulları Ölçeği, Psikolojik Güçlendirme Ölçeği ve Öğretme Motivasyonu Ölçeği uygulanarak elde edilen veriler kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiler parametrik testlerden t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), korelasyon ve çoklu regresyon analizi ile hesaplanmıştır. T-testi sonuçlarına göre öğretmenlerin yapısal güçlendirme algıları ve dışsal motivasyon düzeyleri cinsiyet bakımından anlamlı bir farklılık göstermezken; psikolojik güçlendirme algıları ve içsel motivasyon düzeyleri cinsiyet bakımından anlamlı bir farklılık göstermektedir. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre ise yapısal ve psikolojik güçlendirme yaş ve kıdem bakımından anlamlı fark göstermemektedir. Buna karşın, öğretmenlerin dışsal ve içsel motivasyon düzeyleri, yaş ve kıdem bakımından anlamlı bir farklılık göstermektedir. Korelasyon analizi sonuçlarına göre; öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirme algıları ile dışsal ve içsel motivasyon düzeyleri arasında olumlu yönde anlamlı düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre ise yapısal ve psikolojik güçlendirme öğretmenlerin motivasyonunun anlamlı birer yordayıcısıdır. Araştırmanın sonunda, öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yükseltilmesine yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Yapısal Güçlendirme, Psikolojik Güçlendirme, Dışsal Motivasyon, İçsel Motivasyon

The Effect of Structural and Psychological Empowerment on Teachers' Motivation

Abstract

The objective of this study is to examine the predictive level of structural and psychological empowerment on teachers' motivation. Having adopted the relational screening model, the study utilized data collected by Conditions of Work Effectiveness Questionnaire, Psychological Empowerment Scale and The Motivation to Teach Scale as administered to a total of 266 teachers in 4 neighborhoods within Ankara province. Relations between the variables were calculated by parametric tests of t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), correlation, and multiple regression analysis. T-test results revealed that while structural empowerment and extrinsic motivation didn't differ significantly according to gender variable but psychological empowerment and intrinsic motivation differed significantly according to gender variable. One-way ANOVA results showed that structural and psychological empowerment didn't differ significantly according to age and seniority variables but intrinsic and extrinsic motivation positively related to age and seniority variables. Correlation analysis indicated that there were meaningful positive relationships between structural and psychological empowerment and intrinsic and extrinsic motivation. Structural and psychological empowerments are significant predictors for teachers' motivation according to results of multiple regression analysis. Suggestions for increasing the level of teachers' motivation were presented at the end of the study.

Keywords: Teacher, Structural Empowerment, Psychological Empowerment, Extrinsic Motivation, Intrinsic Motivation

Giriş

Öğretmenler, eğitim kurumlarının sağlıklı bir biçimde yaşamını sürmesinde, eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkili bir biçimde gerçekleştirilmesinde ve örgütsel hedeflere ulaşmada önemli bir etki gücüne sahiptir. Eğitim kurumlarında yapılan her düzenleme ve gelişim doğrudan ya da dolaylı olarak öğretmenlerle gerçekleştirilmektedir. Öğretmenlerin olumlu tutum ve davranışları, eğitim-öğretim süreçlerinin gelişimini desteklerken; olumsuz tutum ve davranışlar, bu süreçlerin duraklamasına hatta gerilemesine neden olabilmektedir. Bu nedenle, eğitim kurumlarında öğretmenlerin olumlu tutum ve davranış geliştirmesini destekleyici faktörler ön plana çıkmaktadır. Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde esnek olmasını ve kendilerini daha özgür hissetmesini sağlayan güçlendirme faktörü de bunlardan biridir.

Güçlendirme, örgütlerdeki insan kaynağının örgütsel hedeflere ulaşmak için desteklenmesi ve güdülenmesi (Moorhead ve Griffin, 1995); çalışanların karar alma sürecinde ihtiyaç duydukları gücün yöneticiler tarafından onlara verilmesi (Schermerhorn, Hunt ve Osborn, 1995); üst kademelerden alt kademelere güç aktarımı veya güç paylaşımı (Koçel, 2005); anlam, yetkinlik, otonomi ve etki olmak üzere dört boyuttan oluşan motivasyonel yapı (Spreitzer, 1995); özgüven, kontrol, kabiliyet, kendi seçimini yapabilme, bireysel karar verme gücü, uyanıklık, söz söyleme gücü gibi bileşenlerin çalışmada toplanması (Oladipo, 2009); çalışanın kendisini güçlü hissetmesi ve belirli sınırlar çerçevesinde bu gücünü özgürce kullanabilmesi (Oudtshoorn ve Thomas, 1995) şeklinde tanımlanmaktadır.

Alanyazında güçlendirme kavramı yapısal/davranışsal ve psikolojik olmak üzere iki şekilde yer almaktadır. Davranışsal güçlendirme olarak da adlandırılan yapısal güçlendirme, çalışanın örgütteki katılımını sınırlayan, onları pasifliğe ve güçsüzlüğe iten yapısal unsurların düzenlenerek üstün asta bilgi ve güç aktarmasıdır. Bu süreç, üst yöneticiden orta kademe yöneticilere, orta kademe yöneticilerden de alt kademedeki çalışana bilginin ve gücün dağılması şeklinde gerçekleşmektedir (Hales ve Klidas, 1998). Bacharach ve Lawler'a (1980) göre yapısal güçlendirme, çalışanlara önemli kararlar alabilme yetkisinin verilmesi ve bu yetkiye denk sorumluluğu da alabilme bilincine sahip olmalarının sağlanmasıdır. Moore, Hopkins ve Hopkins (1998) yapısal güçlendirmede yetki, kaynaklar ve enformasyon olmak üzere üç unsurun önemli olduğunu belirtmektedir. Karar verme ve uygulama hakkı olarak tanımlanan yetki, güçlendirme sürecinde yöneticinin çalışana tanıdığı özerkliği ifade eder. Kaynak boyutunda, çalışanlar işlerini verimli bir şekilde yapabilmeleri için ihtiyaç duyulan tüm kaynaklara ulaşabilmeli ve bunları istediği gibi kullanabilmelidir. Güçlendirme sürecinin temel bileşeni, enformasyon yani bilgidir. Bu süreç, örgütün misyon, vizyon ve stratejilerinin çalışanlarla etkili bir biçimde paylaşımını gerektirir (Bolat, 2003). Yapısal güçlendirmenin yönetsel uygulamalarla gerçekleşeceğini vurgulayan Peccei ve Rosenthal (2001) yöneticilerin bu uygulamalara yönelik görev ve sorumluluklarını tespit etmiştir. Bunlar; vizyon paylaşımı, örgüt kültürü oluşturma, bilgi paylaşımı,

güven ve bağlılık düzeyini arttırma, yabancılaşmayı azaltma, çalışanları cesaretlendirme, öğrenme ortamları oluşturma, çift yönlü iletişim sistemi kurma ve uygulama, örgütsel amaç ve hedefleri açıkça tanımlamadır.

Psikolojik güçlendirme ise, çalışanların kendilerini güçlendirilmiş hissedip hissetmediklerine yönelik algılarıdır (Thomas ve Velthouse, 1990). Psikolojik güçlendirmenin temelini çalışanın işini anlamlı bulması, kendini işi ile ilgili yeterli hissetmesi, örgüt içinde karar verebilme hakkına sahip olması ve işi üzerinde etkili olduğunu düşünmesi oluşturmaktadır (Arı ve Ergenli, 2003). Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisine göre psikolojik güçlendirme, örgütün çalışanlarına bir anlamda kendini gösterme ve hatta gerçekleştirme imkânı sunmasıdır (Dalay, Altunışık ve Coşkun, 2002). Psikolojik güçlendirme, çalışanların kendine olan güvenlerinin ve özyeterliliklerinin artmasını, daha kaliteli hizmet sunmalarını, kişisel gelişim için istekli olmalarını ve fırsatlar bulmalarını, karar alma ve sorun çözme konusunda sorumluluk almaları sağlamaktadır (Littrell, 2007).

Psikolojik güçlendirme anlam, yeterlilik, özerklik ve etki olmak üzere dört boyutta ele alınmıştır (Spreitzer, 1995). Anlam, işin gerektirdiği rollerle çalışanların inançları, değerleri ve davranışları arasındaki uygunluğu ifade eder. Yaptığı işe yüksek düzeyde anlam yükleyen çalışanların örgütsel davranış sergileme düzeylerinin de artması beklenmektedir. Yetkinlik, çalışanın işini en iyi biçimde yapabileceğine ve kendi yeteneklerine olan inancıdır (Çöl,2004). Örgütsel hedeflere ulaşma sürecinde gerekli yeteneklere sahip olduğuna inanan çalışanların iş doyumunu, performans ve etkililik düzeyleri yüksektir, işten ayrılma düzeyleri ise düşüktür (Meyerson ve Kline, 2007). Özerklik, çalışanın görevini başlatmada, sürdürmede ve düzenlemede inisiyatif kullanabilme becerisini ifade eder. Ayrıca özerklik, örgüt içinde çalışanların davranış şekilleri, attığı adımlar, izlediği yollar ve talimatlar konusunda belirli sınırlar çerçevesinde özgürce hareket edebilmesidir. Özerklik, çalışanların iş sahiplenmesini ve kendisini işin sorumlusu olarak hissetmesini sağlar (Spreitzer, 1995). Etki ise çalışanın işinde stratejik, yönetsel ve operasyonel çıktıları etkileyebilme düzeyidir. Başka bir ifade ile örgütsel çıktılar üzerindeki çalışanın kişisel kontrolünün derecesini veya işinde fark yaratabileceği dair inancını ifade eder. Örgüte fayda sağlama düzeyinin düşük olduğu algısı, çalışanlarda acizlik ve huzursuzluk hissini ortaya çıkmasına neden olur (Carless, 2004).

Yapılan araştırmalar, yapısal güçlendirme ile örgütsel bağlılık (Odabaş, 2014), işe bağlı gerginlik (Balçık, 2013) ve iş yeri nezaketsizliği (Polatçı ve Özçalık, 2013) arasında; psikolojik güçlendirme ile öğrenen organizasyona ilişkin özellikler (Toplu ve Akça, 2013), örgütsel vatandaşlık (Çavuşoğlu, 2016), iş doyumunu (Somuncuoğlu, 2013), örgütsel bağlılık ve yaratıcı davranış (Çekmelioglu ve Eren, 2007) arasında; ayrıca genel olarak güçlendirme ile örgütsel bağlılık (Ece, 2016), algılanan güç meşafesi (Karaçelebi, 2016), tükenmişlik düzeyi (Polatçı ve Özçalık, 2013) ve çalışan performansı (Güneş, 2015) arasında anlamlı ilişkileri ortaya koymuştur. Bununla bir-

likte eğitim kurumlarında yapılan araştırmalarda öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirilmeleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları (Altınkurt, Anasız ve Ekinci, 2016) arasında; psikolojik güçlendirme ile öğretmen performansı arasında (Chebet, 2013; Özdemir ve Gören, 2017); ayrıca genel olarak güçlendirme ile öğretmenlerin öz yeterliliği (Veisia, Azizifara, Gowharya ve Jamalinesaria, 2015) ve örgütsel bağlılık düzeyleri (Bogler ve Somech, 2004) arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Psikolojik ve yapısal güçlendirme ile ilgili araştırmalar incelendiğinde psikolojik ve yapısal güçlendirmenin motivasyonla ilişkisini inceleyen araştırmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, bu araştırma yapısal ve psikolojik güçlendirme ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Motivasyon, bireyi belirli bir amaç doğrultusunda harekete geçiren gücü ifade eder (Kaplan, 2007). Ayrıca motivasyon, bireylerin beklenen ve istenen yönde hareket etmelerini ve davranmalarını sağlayan bireysel ve çevresel kaynaklı güdü ve güdüler topluluğu olarak da tanımlanabilir (Ercan, 2000). Motivasyon üç temel özelliğe sahiptir: Motivasyon, harekete geçiricidir, davranışları devam ettiricidir ve davranışları olumlu yöne yönelticidir (Kaplan, 2007). Örgütsel açıdan bakıldığında motivasyon, çalışanları örgütsel amaçlar doğrultusunda istekli hale getirme ve örgütsel verimliliğin sağlanması ile kişisel ihtiyaçlarının en iyi şekilde karşılanacağına inandırma sürecidir (Yüksel, 1997).

Motivasyon, dışsal ve içsel motivasyon olmak üzere iki şekilde ele alınmaktadır. Dışsal motivasyonda birey dışsal faktörlerin etkisiyle harekete geçer ve olumlu davranışa yönelir. Örgütlerde çalışanların maaşın artması ya da çalışanlara maddi yararlar sağlanması, çeşitli ödüllerin verilmesi, terfi ve tatil gibi imkânların sunulması çalışanların dışsal motivasyon düzeyini arttırabilir (Sağlam, 2007). İçsel motivasyonda ise birey herhangi bir itici nedene gerek kalmaksızın bir işi yapmayı istemektedir. Kişisel övünç, işi sevme, güçlü iş etiği ya da özel bir değer sistemi gibi özellikler çalışanların içsel motivasyon düzeyini arttırabilir (Sağlam, 2007).

Eğitim kurumlarının en önemli yapı taşlarından biri olan öğretmenlerin motivasyon düzeylerini etkileyen değişkenler birçok araştırmanın konusu olmuştur. Bu araştırmalar öğretmen motivasyonu üzerinde örgüt ikliminin (Klusmann, Kunter, Trautwein, Ludtke ve Baumert, 2008; Meristo ve Eisenschmidt, 2014), örgüt kültürünün (Aelterman, Engels, Petegem ve Verhaeghe, 2007), örgütsel sağlığın (Mehta, Atkins ve Frazier, 2013), örgütsel adaletin (Özgan, 2011; Yavuz, 2010) ve performans değerlendirmenin (Runhaar, Sanders ve Konermann, 2013) yordayıcı güce sahip değişkenler olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmen motivasyonu ile ilgili araştırmalar incelendiğinde psikolojik ve yapısal güçlendirmenin öğretmen motivasyonu üzerindeki yordayıcı gücünü inceleyen araştırmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu nedenle bu araştırma yapısal ve psikolojik güçlendirmenin ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin motivasyonu üzerindeki yordayıcı gücünü incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirmeye ilişkin algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin motivasyon düzeyi nedir?
3. Öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirmeye ilişkin algıları, cinsiyete, yaşa ve kıdeme göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin motivasyon düzeyi, cinsiyete, yaşa ve kıdeme göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirmeye ilişkin algıları ile motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirmeye ilişkin algıları, motivasyon düzeylerinin anlamlı birer yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirme algılarının motivasyonları üzerindeki yordayıcılık düzeylerinin incelendiği bu çalışmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok değişken arasındaki birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleri için kullanıldığından bu tür araştırmalar için uygun görülmektedir (Karasar, 2006).

Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evreni, Ankara ilindeki 4 ilçede (Çankaya, Etimesgut, Sincan ve Yenimahalle) bulunan ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleminde ise, bu ilçelerde bulunan ortaöğretim okullarından uygun örnekleme yöntemine göre ulaşılan 266 öğretmen yer almıştır. Katılımcı öğretmenlerin demografik özellikleri şu şekildedir:

Tablo 1

Katılımcı Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Değişkenler	n	%	
Cinsiyet	Bayan	157	59
	Erkek	109	41
Yaş	22-31	38	14
	32-41	106	40
	42-51	89	33
	51 ve üzeri	33	13
Kıdem	1-10 yıl	47	18
	11-20 yıl	115	43
	21-30 yıl	93	35
	31-40 yıl	11	4

Veri Toplama Araçları

Araştırma için gerekli verilerin toplanması amacıyla öğretmenlere yönelik üç ölçme aracı kullanılmıştır. Bunlar; Laschinger, Finegan, Shamian ve Wilk (2001) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Sürgevil, Tolay ve Topoyan (2013) tarafından yapılan *Çalışma Etkililiği Koşulları Ölçeği*; Spreitzer tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Sürgevil, Tolay ve Topoyan (2013) tarafından yapılan Psikolojik Güçlendirme Ölçeği; Kauffman, Yılmaz Soylu ve Duke (2011) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Güzel Candan ve Evin Gencil (2015) tarafından yapılan Öğretme Motivasyonu Ölçeği kullanılmıştır. .

Çalışma Etkililiği Koşulları Ölçeği

Yapısal güçlendirmeyi ölçmede *Çalışma Etkililiği Koşulları Ölçeği* kullanılmıştır. Ölçek, bilgi ve fırsat, dayanışma iklimi, çalışma koşullarından kaynaklanan güçlendirme ve zaman kullanımında esneklik olmak üzere dört boyuttan ve 20 maddeden oluşmaktadır. 5'li likert ölçeği ile derecelendirilmiş olan ölçekten alınan yüksek puanlar, yüksek güçlendirme algısını ifade etmektedir. Ölçekteki dört alt boyut, kendi içlerinde değerlendirilerek her bir boyut için sonuçlar alınabildiği gibi, tüm boyutların toplanmasıyla da toplam yapısal güçlendirme puanı elde edilmektedir. Yapılan analizler, dört faktörün toplam varyansın % 68.75'ini açıkladığını ve faktör yük değerlerinin .48 ile .88 arasında değiştiğini ortaya koymaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları .74 ile .90 arasında değişmektedir (Odabaş, 2014).

Psikolojik Güçlendirme Ölçeği

Psikolojik Güçlendirme Ölçeği, birey merkezli psikolojik güçlendirme ve ilişki merkezli psikolojik güçlendirme olmak üzere iki boyuttan ve 8 maddeden oluşmaktadır. 5'li likert ölçeği ile derecelendirilmiş olan ölçekten alınan yüksek puanlar, çalışanların psikolojik olarak olumlu yönde güçlendirildiğini ifade etmektedir. Ölçekteki iki alt boyut, kendi içlerinde değerlendirilerek her bir boyut için sonuçlar alınabildiği gibi, iki boyutun toplanmasıyla da toplam psikolojik güçlendirme puanı elde edilmektedir. Yapılan analizler, dört faktörün toplam varyansın %76.17'sini açıkladığını ve Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının birey merkezli psikolojik güçlendirme boyutunda .93, ilişki merkezli güçlendirme boyutunda ise .82 olduğunu ortaya koymaktadır (Odabaş, 2014).

Öğretme Motivasyonu Ölçeği

Öğretme Motivasyonu Ölçeği, dışsal motivasyon ve içsel motivasyon olmak üzere iki boyuttan ve 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, 5'li likert ölçeği ile derecelendirilmiştir. Yapılan analizler, Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının iç motivasyon boyutunda .90, dış motivasyon boyutunda ise .82 olduğunu; korelasyon katsayısının içsel motivasyon boyutunda .60, dışsal motivasyon boyutunda .67 olduğunu ortaya koymaktadır (Güzel Candan ve Evin Gencel, 2015).

Verilerin Analizi

Uygulanan ölçeklerden elde edilen verilere ilişkin parametrik testlerden t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), korelasyon ve regresyon analizleri SPSS 20 paket programı ile test edilmiştir. Bu çalışmada, t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile yapısal güçlendirme, psikolojik güçlendirme ve öğretmen motivasyonu ile cinsiyet, yaş ve kıdem arasındaki ilişki tespit edilmiştir. Korelasyon analizi ile yapısal güçlendirme ve psikolojik güçlendirme ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkinin derecesi ve yönü ortaya konmuştur. Regresyon analizi ise yapısal güçlendirme ve psikolojik güçlendirimin öğretmen motivasyonunu yordama düzeyinin belirlenmesinde kullanılmıştır.

Bulgular

Çalışma sonucunda elde edilen bulgular, araştırma sorularıyla paralel alt başlıklar halinde bu bölümde sunulmaktadır. İlk bölümde yapısal güçlendirme, psikolojik güçlendirme, dışsal motivasyon, içsel motivasyon ve toplam motivasyona yönelik bulgular ve bu değişkenlerin cinsiyet, yaş ve kıdem faktörleri ile ilişkisine yönelik bulgular yer almıştır. İkinci bölümde yapısal güçlendirme ve psikolojik güçlendirme ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiye yönelik bulgulara, ardından da yapısal

güçlendirme ve psikolojik güçlendirmenin öğretmen motivasyonunu yordamasına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Değişkenlere yönelik ortalama ve standart sapma değerleri

Tablo 2’de değişkenlerin ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir:

Tablo 2

Değişkenlere Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	n	\bar{X}	S
Yapısal Güçlendirme	266	3.98	0.82
Psikolojik Güçlendirme	266	4.12	0.86
Dışsal Motivasyon	266	3.67	0.77
İçsel Motivasyon	266	4.08	0.82
Motivasyon Toplam	266	3.88	0.82

Tablo 2 incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip değişkenin psikolojik güçlendirme ($\bar{X} = 4.12$) olduğu, psikolojik güçlendirmeyi sırasıyla içsel motivasyon ($\bar{X} = 4.08$) ve yapısal güçlendirmenin ($\bar{X} = 3.98$) takip ettiği saptanmıştır. En düşük ortalamaya sahip değişkenler ise toplam motivasyon ($\bar{X} = 3.88$) ve dışsal motivasyondur ($\bar{X} = 3.67$). Tablo 3’te değişkenlerin cinsiyet faktörüne göre ortalama ve standart sapma değerleri ve bu değişkenlerin cinsiyet faktörü ile ilişkisini gösteren t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3

Cinsiyete İlişkin Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri ve t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{X}	S	t	p
Yapısal Güçlendirme	Kadın	157	3.96	0.82	3.48	.56
	Erkek	109	4.02	0.80		
Psikolojik Güçlendirme	Kadın	157	4.24	0.84	2.77	.01
	Erkek	109	4.02	0.82		
Dışsal Motivasyon	Kadın	157	3.84	0.80	4.12	.41
	Erkek	109	3.52	0.79		
İçsel Motivasyon	Kadın	157	3.88	0.82	3.87	.00
	Erkek	109	4.25	0.82		
Motivasyon Toplam	Kadın	157	3.86	0.82	3.95	.68
	Erkek	109	3.89	0.82		

Tablo 3 incelendiğinde cinsiyet faktörüne göre kadın öğretmenlerin psikolojik güçlendirme ($\bar{X} = 4.24$) ve dışsal motivasyon ($\bar{X} = 3.84$) ortalamalarının erkek öğretmenlerin ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte erkek öğretmenlerin yapısal güçlendirme ($\bar{X} = 4.02$), içsel motivasyon ($\bar{X} = 4.25$) ve toplam motivasyon ($\bar{X} = 3.94$) ortalamaları kadın öğretmenlerin ortalamasından daha yüksektir. Öğretmenlerin yapısal güçlendirme, dışsal motivasyon ve toplam motivasyon düzeyleri cinsiyet bakımından anlamlı bir farklılık ($p > .05$) göstermemektedir. Buna karşın, öğretmenlerin psikolojik güçlendirme ve içsel motivasyon düzeyleri ($p < .05$) cinsiyet bakımından anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kadın öğretmenlerin psikolojik güçlendirme düzeyleri ($\bar{X} = 4.24$) erkek öğretmenlerinden ($\bar{X} = 4.02$) daha yüksekken; erkek öğretmenlerin içsel motivasyon düzeyleri ($\bar{X} = 4.25$) kadın öğretmenlerinkinden ($\bar{X} = 3.88$) daha yüksektir. Tablo 4'te değişkenlerin yaş faktörü ile ilişkisini gösteren ANOVA sonuçları verilmiştir:

Tablo 4

Değişkenlerin Yaş Faktörü ile İlişkisini Gösteren ANOVA Sonuçları

Boyutlar	22-31 yaş (38)		32-41 yaş (106)		42-51 yaş (89)		52 yaş ve üzeri (33)		F	p	Anlamlı fark.
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S			
Yapısal Güçlendirme	3.89	0.92	3.92	0.94	4.08	0.90	4.02	0.94	2.81	.47	
Psikolojik Güçlendirme	4.24	0.98	4.12	0.98	4.02	0.92	4.06	0.96	1.67	.41	
Dışsal Motivasyon	3.66	1.02	3.81	1.02	3.84	1.04	3.52	1.02	2.78	.00	1-3, 2-3
İçsel Motivasyon	3.98	1.06	4.12	1.02	4.14	1.06	4.14	1.02	2.66	.00	1-2, 2-3
Motivasyon Toplam	3.92	1.02	3.87	1.02	3.84	1.02	3.83	1.06	2.48	.31	

Tablo 4 incelendiğinde yapısal güçlendirme, psikolojik güçlendirme ve motivasyon toplam puanının yaş değişkenine göre farklılaşmadığı ($p > .05$) görülmektedir. Buna karşın, dışsal motivasyon ve içsel motivasyon yaş değişkenine göre farklılaşmaktadır ($p < .05$). Dışsal motivasyon boyutunda bu farkın, 22-31 yaş ve 32-41 yaş ile 42-51 yaş arasında olduğu saptanmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre 42-51 yaş grubunun ($\bar{X} = 3.84$) dışsal motivasyon düzeyi, 22-31 yaş grubunun ($\bar{X} = 3.66$) ve 32-41 yaş grubunun ($\bar{X} = 3.81$) dışsal motivasyon düzeylerinden daha yüksektir. İçsel motivasyon boyutunda ise farkın, 22-31 yaş ile 32-41 yaş ve 32-41 yaş ile 42-51 yaş arasında olduğu saptanmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre 32-41 yaş grubunun ($\bar{X} = 4.12$) içsel motivasyon düzeyleri 22-31 yaş grubunun ($\bar{X} = 3.98$) içsel motivasyon düzeyinden; 42-51 yaş grubunun ($\bar{X} = 4.14$) içsel motivasyon düzeyi ise 32-41 yaş grubunun ($\bar{X} = 4.12$) içsel motivasyon düzeyinden daha yüksektir. Tablo 5'te değişkenlerin kıdem faktörü ile ilişkisini gösteren ANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 5

Değişkenlerin Kıdem Faktörü ile İlişisini Gösteren ANOVA Sonuçları

Boyutlar	1-10 yıl (47)		11-20 yıl (115)		21-30 yıl (93)		31-40 yıl (11)		F	p	Anlamlı Fark
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S			
Yapısal Güçlendirme	3.82	0.92	3.97	0.94	4.12	0.90	4.08	0.91	1.85	.87	
Psikolojik Güçlendirme	4.28	0.90	4.04	0.92	4.12	0.92	4.02	0.92	1.77	.12	
Dışsal Motivasyon	3.80	1.04	3.81	1.02	3.57	1.04	3.44	1.04	3.54	.00	1-2
İçsel Motivasyon	3.90	1.02	4.20	1.02	4.24	1.04	4.18	1.06	3.21	.00	2-3
Motivasyon Toplam	3.85	1.04	3.96	1.02	3.87	1.08	3.81	1.06	2.98	.38	

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin yapısal güçlendirme ve psikolojik güçlendirme algılarının kıdem değişkenine göre farklılaşmadığı ($p > .05$) buna karşın dışsal ve içsel motivasyon düzeylerinin kıdem bakımından farklılaştığı ($p < .05$) görülmektedir. Dışsal motivasyon boyutunda bu farkın, 1-10 yıl ile 11-20 yıl arasında olduğu saptanmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre 11-20 yıl grubunun ($\bar{X} = 3.81$) dışsal motivasyon düzeyi 1-10 yıl grubunun ($\bar{X} = 3.80$) dışsal motivasyon düzeyinden daha yüksektir. İçsel motivasyon boyutunda ise farkın, 11-20 yıl ile 21-30 yıl arasında olduğu saptanmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre 21-30 yıl grubunun ($\bar{X} = 4.24$) içsel motivasyon düzeyleri, 11-20 yıl grubunun ($\bar{X} = 4.20$) içsel motivasyon düzeyinden daha yüksektir.

Yapısal Güçlendirme ve Psikolojik Güçlendirme ile Motivasyon Arasındaki İlişkiler

Öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirmeye ilişkin algıları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkileri tespit etmek amacıyla yapılan korelasyon analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Yapısal ve Psikolojik Güçlendirme ile Motivasyon Arasındaki İlişkiler

Değişkenler	1	2	3	3.1.	3.2.
1. Yapısal Güçlendirme	1				
2. Psikolojik Güçlendirme	.28	1			
3. Motivasyon Toplam	.36	.47	1		
3.1. Dışsal Motivasyon	.43	.21	.32	1	
3.2. İçsel Motivasyon	.28	.52	.36	.38	1

p < .01

Tablo 6 incelendiğinde, yapısal güçlendirme ile en yüksek ilişkiler, dışsal motivasyon ($r=.43$; $p<.01$) ve toplam motivasyon ($r=.36$; $p<.01$) değişkenleri arasında; psikolojik güçlendirme ile en yüksek ilişkiler ise içsel motivasyon ($r=.52$; $p<.01$) ve toplam motivasyon ($r=.47$; $p<.01$) değişkenleri arasındadır. Bununla birlikte yapısal güçlendirme ile içsel motivasyon ($r=.28$; $p<.01$) arasında ve psikolojik güçlendirme ile dışsal motivasyon ($r=.21$; $p<.01$) arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

Yapısal Güçlendirme ve Psikolojik Güçlendirmenin Motivasyonu Yordamasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirmeye ilişkin algıları, motivasyon düzeylerinin anlamlı birer yordayıcısı mıdır?” alt problemi doğrultusunda yapısal ve psikolojik güçlendirmenin öğretmenlerin motivasyon düzeyini yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo7’de verilmiştir:

Tablo 7

Yapısal ve Psikolojik Güçlendirmenin Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	SE	β	t	p
Sabit	19.87	1.76		9.63	.00
Yapısal Güçlendirme	.13	.23	.32	6.37	.00
Psikolojik Güçlendirme	.11	.19	.46	5.92	.00

R = .38 R² = .27

F = 32.87 p<.01

Tablo 7 incelendiğinde yapısal güçlendirme, psikolojik güçlendirme ile birlikte, öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile anlamlı bir ilişki vermektedir ($R = .38$; $R^2 = .27$; $p < .01$). Adı geçen iki değişken birlikte öğretmen motivasyonunun toplam varyansının % 27'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin öğretmenlerin motivasyon düzeyleri üzerindeki önem sırası; psikolojik güçlendirme ve yapısal güçlendirmedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, yapısal güçlendirmenin ve psikolojik güçlendirmenin öğretmen motivasyonunun anlamlı birer yordayıcısı olduğu görülmektedir.

Tartışma

Bu çalışmada, öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirme algıları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiler öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelenmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular, bu bölümde yorumlanmış, alanyazındaki diğer araştırma sonuçları ile ilişkilendirilerek tartışılmıştır.

Bu çalışmada öğretmenlerin psikolojik güçlendirme algısının yapısal güçlendirme algısından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Altınkurt, Anasız ve Ekinci (2016) ile Çekmecelioğlu ve Eren (2007) tarafından yapılan araştırmalar da bu sonucu doğrulamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin iç motivasyon düzeyi, dış motivasyon düzeyine göre daha yüksektir. Elde edilen bu bulgu, daha önceki bazı araştırma bulgularıyla (Ayık ve Ataş, 2014; Güzel Candan ve Evin Gencel, 2015) tutarlıdır.

Bu çalışmada, öğretmenlerin yapısal güçlendirme algılarının cinsiyet bakımından anlamlı bir farklılık göstermediği; buna karşın psikolojik güçlendirme algılarının cinsiyet bakımından anlamlı bir farklılık gösterdiği ortaya konulmuştur. Altınkurt, Anasız ve Ekinci (2016) yaptıkları çalışmada yapısal güçlendirmenin cinsiyet bakımından anlamlı bir farklılık göstermediğini; psikolojik güçlendirme boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma olduğunu tespit etmiştir. Bu iki çalışmanın bulguları birbirini doğrular niteliktedir. Ayrıca, öğretmenlerin dışsal motivasyon düzeyleri cinsiyet bakımından anlamlı bir farklılık göstermezken, içsel motivasyon boyutu cinsiyet bakımından anlamlı bir fark göstermektedir. Bu bulgu öğretmen motivasyonunu inceleyen Ertürk (2016) ve Özdaşlı ve Akman (2012)'in araştırma bulguları ile tutarlılık göstermektedir.

Bu çalışma sonuçlarına göre öğretmenlerin yapısal güçlendirme ve psikolojik güçlendirme algıları, yaş bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu bulgu Güneş (2015) tarafından yapılan çalışma bulguları ile örtüşür niteliktedir. Buna karşın, öğretmenlerin dış motivasyon ve iç motivasyon düzeyleri yaş faktörü bakımından farklılaşmaktadır. Ertürk (2016) de öğretmenlerin dışsal ve içsel motivasyon düzeylerinin yaş bakımından farklılaştığını ortaya koymuştur. Bu iki çalışmanın sonuçları birbirini desteklemektedir.

Ayrıca bu çalışmada, öğretmenlerin yapısal güçlendirme ve psikolojik güçlendirme algıları kıdem bakımından anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu bulgu, Altinkurt, Anasız ve Ekinci (2016) ve Güneş (2015) tarafından yapılan çalışma bulguları ile birbirini doğrular niteliktedir. Buna karşın, öğretmenlerin dışsal ve içsel motivasyon düzeyleri kıdem faktörü bakımından farklılık göstermektedir. Bu bulgu, literatürde daha önce yapılan çeşitli araştırma (Ertürk, 2016) bulgularıyla tutarlılık göstermektedir.

Bu çalışmanın diğer bir sonucu, öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirme algıları ile dışsal ve içsel motivasyon düzeyleri arasında olumlu bir ilişkinin olduğunu yönündedir. Güneş (2015) yaptığı çalışmada, personel güçlendirme ile çalışanların motivasyonu arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu, personel güçlendirmenin dışsal benlik ile ilgili motivasyon, içsel benlik ile ilgili motivasyon ve içsel süreç ile ilgili motivasyon düzeyini arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Bu iki çalışma, çalışanların güçlendirilmesi ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi birbirini destekleyen sonuçlarla ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirme algıları, motivasyon düzeylerinin anlamlı birer yordayıcısıdır. Güneş (2015) de personel güçlendirmenin dışsal benlik ile ilgili motivasyonu ve içsel benlik ile ilgili motivasyonu yordadığını saptamıştır. Yapısal ve psikolojik güçlendirme algıları yüksek olan bireyler, örgütsel amaçlar doğrultusunda istekli hale gelir ve örgütsel verimliliğin sağlanması ile kişisel ihtiyaçlarının en iyi şekilde karşılanacağına inanırlar. Bundan dolayı, öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirme algılarının yüksek olması, motivasyon düzeyinin yüksek olması açısından oldukça önemlidir. Yapılan birçok araştırma çalışanların güçlendirilmesi ile bazı değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır. Bu araştırma sonuçları, öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirilmeleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları (Altinkurt, Anasız ve Ekinci, 2016) arasında; psikolojik güçlendirme ile öğretmen performans arasında (Chebet, 2013; Özdemir ve Gören, 2017); ayrıca genel olarak güçlendirme ile öğretmenlerin özyeterliliği (Veisia, Azizifara, Gowharya ve Jamalinesaria, 2015) ve örgütsel bağlılık düzeyleri (Bogler ve Somech, 2004) arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Tüm bu araştırmalar ve bu çalışma, çalışanların yapısal, psikolojik ve genel güçlendirme algıları ile örgütsel davranışları etkileyen değişkenler arasındaki pozitif ya da negatif yönde anlamlı ilişkilerin varlığını doğrulamaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirme algıları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin ortaya konduğu bu çalışmada öğretmenlerin psikolojik güçlendirme algılarının en yüksek ortalamaya sahip değişken olduğu, ayrıca içsel motivasyon düzeylerinin dışsal motivasyon düzeylerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yapısal güçlendirme ve dışsal motivasyon cinsiyet bakımından anlamlı

bir farklılık göstermezken; psikolojik güçlendirme ve içsel motivasyon cinsiyet bakımından farklılaşmaktadır. Yapısal ve psikolojik güçlendirme yaş ve kıdem değişkeni bakımından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Buna karşın dışsal ve içsel motivasyon, yaş ve kıdem değişkeni bakımından anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Ayrıca, yapısal ve psikolojik motivasyonla dışsal ve içsel motivasyon arasında olumlu ilişkiler mevcuttur. Bununla birlikte yapısal ve psikolojik güçlendirme öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin anlamlı birer yordayıcısıdır.

Öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirme algıları ile motivasyon düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerden yola çıkarak, okullarda öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirme algılarına katkı sağlayacak faaliyetlerin ön plana çıkarılması önerilebilir. Öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirme algılarında okul yöneticilerinin rolü oldukça önemlidir. Okul yöneticileri görev yaptıkları okullarda öğretmenleri güçlendirmek için olumlu okul iklimi ve kurum kültürü oluşturarak, demokratik yönetim anlayışını benimseyerek, informal ilişkileri güçlendirerek, etkin katılım, etkili iletişim ve takım ruhunu besleyerek, hizmet içi eğitimleri ön plana çıkararak ve materyal temini ve okulun fizikî yapısını iyileştirerek öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin artmasına katkı sağlayabilir. Ayrıca, politika belirleyiciler tarafından hazırlanabilecek öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirilmelerine yönelik farkındalık programları ile yöneticilerin yapısal ve psikolojik güçlendirme-ye önem vermesi sağlanabilir ve öğretmenlerin motivasyon düzeyleri de arttırılabilir. Yapılacak ardıl çalışmalar da, öğretmenlerin yapısal ve psikolojik açıdan güçlendirildiği okulların kültür ve iklimine odaklanılabilir ve bu çalışmalar, öğretmenlerin motivasyon düzeylerini arttırmayı amaçlayan yöneticilere yol gösterici olabilir.

Kaynakça

- Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K., & Verhaeghe, J. P. (2007). The well-being of teachers in flanders: the importance of a supportive school culture. *Educational Studies*, 33(3), 285-297.
- Altinkurt, Y., Türkkaş Anasız, B., & Ergin Ekinci, C. (2016). Öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirilmeleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 41(187), 79-96.
- Ayık, A., & Ataş, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öğretme motivasyonları arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*. 4(1), 25-43.
- Bacharach, S., & Lawler, E. (1980). *Power and politics in organizations*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Balçık, E. (2013). *Hemşirelerin yapısal güçlendirme algısı ve işe bağlı gerginlik düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bogler, R., & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education* 20, 277-289.
- Bolat T. (2003). Personel güçlendirme: Davranışsal ve bilişsel boyutta incelenmesi ve benzer yönetim kavramları ile karşılaştırılması. *Balıkesir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(3-4), 199-219.
- Carless, A. S. (2004). Does psychological empowerment mediate the relationship between psychological climate and job satisfaction?. *Journal of Business And Psychology*, 18(4), 405-425.
- Chebet, R. (2013). *Empowerment of teachers and performance of private secondary schools in Bome County, Kenya*. Unpublished Master Thesis. University Of Nairobi School Of Business, Kenya.
- Çavuşoğlu, F. (2016). *Psikolojik güçlendirmenin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi: İzmir il merkezindeki beş yıldızlı konaklama işletmelerinde bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Çekmecelioğlu, H. Ve Eren, E. (2007). Psikolojik güçlendirme, örgütsel bağlılık ve yaratıcı davranış arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesi. *Yönetim*, 18(57), 13-25.
- Çöl, G. (2004). Personel güçlendirme (empowerment) kavramının benzer yönetim kavramları ile karşılaştırılması. *Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 6, 35-46.
- Dalay, İ., Altunışık R., & Coşkun, R. (2002). *Stratejik boyutuyla modern yönetim yaklaşımları*. İstanbul: Beta.
- Ece, F. (2016). *Hemşirelikte güçlendirmenin örgütsel bağlılık üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ercan, L. (2000). Motivasyon (Güdülenme). Leyla Küçükahmet (Ed.). *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar* (107-122). Ankara: Nobel.
- Ertürk, R. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonları. *Eğitim Kuram ve Uygulamaları Araştırma Dergisi*, 2(3), 1-15.

- Güneş, Ş. (2015). *Personel güçlendirmenin çalışanların motivasyon düzeyi üzerindeki etkileri ve bir araştırma: Batman merkezdeki kamu işletmelerinde uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güzel Candan, D., & Evin Gencil, İ. (2015). Öğretme Motivasyonu Ölçeğini Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 72-89.
- Hales, C., & Klidas, A. (1998). Empowerment in five-star hotels: Choice, voice or rhetoric? *International Journal of Contemporary Hospitality Management* 10(3), 88-95.
- Karaçelebi, F. G. (2016). *Algılanan güç mesafesinin öğretmenliğin personel güçlendirme faaliyetlerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kaplan, M. (2007). *Motivasyon teorileri kapsamında uygulanan özendirme araçlarının işgören performansına etkisi ve bir uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Kauffman, D. F., Yılmaz Soylu, M., & Duke, B. (2011). Öğretme Motivasyonu Ölçeğinin geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 279-290.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Ludtke, O., & Baumert, J. (2008). Engagement and Emotional Exhaustion in Teachers: Does the School Context Make a Difference? *Applied Psychology: An International Review*, 57(Suppl 1), 127-151.
- Koçel, T. (2005). *İşletme yöneticiliği*. 6.Baskı. İstanbul: Beta.
- Littrell, R. F. (2007). Influences on employee preferences for empowerment practices by the 'ideal manager' in China. *International Journal Of Intercultural Relations*, 31(1), 87- 110.
- Mehta, T. G., Atkins, M. S., & Frazier, S. L. (2013). The organizational health of urban elementary schools: School health and teacher functioning. *School Mental Health*, 5(3), 144-154.
- Meristo, M., & Eisenschmidt, E. (2014). Novice teachers' perceptions of school climate and self-efficacy. *International Journal of Educational Research*, 67, 1-10.
- Meyerson S. L., & Kline T. J. B. (2007). Psychological an denvironmental empowerment: Antecedents and consequences. *Leadership & Organization Development Journal*, 29(5), 444-460.
- Moore, L. G., Hopkins, W. E., & Hopkins, S. A., (1998). Quality and empowerment programs: Dual paths to customer satisfaction?. *Managing Service Quality*, 8(2), 133-141.
- Moorhead, G., & Griffin, R. (1995). *Organizational behavior, managing people and organizations*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Odabaş, İ. (2014). *Yapısal güçlendirme ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide psikolojik güçlendirmenin ara değişken rolü: öğretmenler üzerinde bir çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Oladipo S. E. (2009). Psychological empowerment and development. *Edo Journal Of Counselling*, 2(1), 119-126.
- Özdaşlı, K., & Akman, H. (2012). İçsel ve dışsal motivasyonda cinsiyet ve örgütsel statü farklılaşması: Türk Telekomünikasyon A.Ş. çalışanları üzerinde bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 4(7), 73-81.

- Özdemir, M., & Gören, S. Ç. (2017). Psikolojik güçlendirme, liderlik uyumu ve öğretmen performansı ilişkisinde örgütsel bağlılığın aracı rolü. *İlköğretim Online*, 16(1), 342-353.
- Özgan, H. (2011). The Relationships between organizational justice, confidence, commitment, and evaluating the manager and the perceptions of conflict management at the context of organizational behavior. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(1), 241-247.
- Peccei, R., & Rosenthal, P. (2001). Delivering customer-oriented behaviour through empowerment: An empirical test Of HRM assumptions. *Journal of Management Studies*, 38(6), 831-857.
- Polatçı S., & Özçalık. F.(2013). Yapısal ve psikolojik güçlendirmenin işyeri nezaketsizliği ve tükenmişliğe etkisi. *Sakarya Üniversitesi İşletme Bilimi Dergisi*, 1(1), 17-34.
- Runhaar, P., Sanders, K., & Konermann, J. (2013). Teachers' work engagement: considering interaction with pupils and human resources practices as job resources. *Journal of Applied Social Psychology*, 43(10), 2017-2030.
- Sağlam, A. Ç. (2007). *Eğitim örgütlerinde kuramdan uygulamaya güdüleme*. Ankara: Nobel.
- Schermerhorn, J. R., Hunt, J. G., & Osborn, R. (1995). *Basic organizational behavior*. New York: John Wiley And Sons.
- Spreitzer, G. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement and validation. *Academy of Management Journal*, 38(5), 1442-1465.
- Sürgevil, O., Tolay, E., & Topoyan, M. (2013). Yapısal Güçlendirme ve Psikolojik Güçlendirme Ölçeklerinin geçerlilik ve güvenilirlik analizleri. *Journal Of Yasar University*, 8(31) 5371-5391
- Thomas, K. W., & Velthouse, B. A. (1990). Cognitive elements of empowerment. *Academy of Management Review*, 15(4), 666-681.
- Toplu, D., & Akça, M. (2013). Öğrenen organizasyonun psikolojik güçlendirme üzerindeki etkisi: Kamu sektöründe bir araştırma. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi*, 12(23), 221-235.
- Veisia, S., Azizifara, A., Gowharya, H., & Jamalinesaria, A. (2015). The Relationship between Iranian efl teachers' empowerment and teachers' self-efficacy. *Procedia - Social And Behavioral Sciences*, 185, 437-445.
- Yavuz, M. (2010). The Effects of teachers' perception of organizational justice and culture on organizational commitment. *African Journal of Business Management*, 4(5), 695-701.
- Yüksel, Ö. (1997). *İnsan kaynakları yönetimi*. Ankara: Gazi Üniversitesi.

XVII. YÜZYILIN İKİNCİ YARISINDA RUSÇUK'TA KÖLE VE CARIYELERİN İHTİDÂLARI

Doç. Dr. Kamil ÇOLAK¹

Öz

Osmanlı Devleti'nde gayrimüslimlerin din değiştirerek Müslüman olmaları zaman zaman görülen bir durumdur. Özgür gayrimüslim reayanın yanı sıra köle ve cariyelerin de zaman zaman ihtidâ ettikleri görülmektedir. Köle ve cariyelerin ihtidâlarında, diğer ihtidâ vakalarına göre bazı farklı özellikler dikkat çekmektedir. Köle ve cariyeler Müslüman olduklarında Süleyman bin Abdullah, Şahin bin Abdullah, Raziye bint-i Abdullah, Ferzane bint-i Abdullah örneklerinde olduğu gibi baba adı olarak Allah'ın kulu anlamındaki Abdullah ismini kullanmışlardır. Bu duruma mahkeme kayıtlarında sıkça rastlanmaktadır. Bunun nedeni Müslüman olan köle ve cariyenin İslamiyet öncesi kimliğinden sıyrılmaya isteği ve dolayısıyla Müslüman olmayan bir baba adı kullanmak istememesidir. İhtidâlarda dikkat çeken bir diğer nokta, mühtedilerin büyük oranda adlarını değiştirerek Müslüman adı almaları ve azat edilmeleridir. Ancak az da olsa eski adını kullanan mühtedî köle ve cariyelere rastlamak da mümkündür. Köle ve cariyeler Müslüman olduklarında azat edilmeleri zorunlu değildir. Ancak mahkeme kayıtlarından anlaşıldığı kadarıyla Müslüman olan köle ve cariyeler genellikle bir eğilim olarak azat edilmektedirler. Bunun nedeni belgelerden anlaşıldığı kadarıyla Müslüman olan köle ve cariyeleri azat ederek Allah'ın rızasını kazanmaktır. Mahkeme kayıtlarında mühtedî köle ve cariyelerle ilgili ön plana çıkan bir başka nokta bunların milletlerinin ve fiziksel özelliklerinin belirtilmiş olmasıdır. Örneğin; "Rus, Macar, Gürcü, Acem, Eflak ve Sırp" asıllı gibi ifadelerle milletleri belirtilen köle ve cariyeler; "orta boylu, sarı saçlı, kara gözlü, ela gözlü" gibi fiziksel özellikleriyle de tanımlanmaktadır. Bazı köle ve cariyeye sahiplerinin onları ihtidâlarından dolayı azat ederken kendilerine para yardımı yaptığı; yorgan, yastık gibi eşyaları bıraktığı görülmektedir. Çalışmada, Rusçuk'ta bulunan köle ve cariyelerin ihtidâ vakaları, XVII. yüzyılın ikinci yarısına ait mahkeme kayıtlarına dayalı olarak analiz edilecektir.

Anahtar Kelimeler: Rusçuk, İhtida, Köle, Cariye.

Conversion of Male and Female Slaves to Islam in Ruse in the Second Half of the XVIIth Century

Abstract

It is a fact that non-muslims converted to Islam in the Ottoman Empire from time to time. In addition to free non-muslims, some male and female slaves also converted to Islam. In the conversion event of male and female slaves, one can see different characteristics compared with other conversion events. When the male and female slaves became muslims they had the name Abdullah as father name like Süleyman bin Abdullah, Şahin bin Abdullah, Raziye bint-i Abdullah, Ferzane bint-i Abdullah. It can be seen in the kadi registers frequently. The reason of this act is the wish of male and female slaves to get out of pre-Islamic identity and their reluctance to have non-muslim father names. Another peculiarity in the conversion events is that converts substantially adopted muslim names and were enfranchised. However it is possible to see some male and female converts keeping their old names. It is not compulsory to enfranchise the converts when they became muslims. But we can see in the kadi registers that the male and female converts were usually enfranchise. The reason probably was to have the sake of Allah. Another interesting point about male and female converts in the kadi registers is that their nationality and physical characteristics were specified. For example, such sources of nationalities as Russian, Hungarian, Georgian, Persian, Wallachian, Serbian and such physical characteristics as having stature, yellow hair, dark eye and light brown eye were particularly mentioned. It can also be seen in the kadi registers that just after the enfranchisement some slave owners supported them financially; bequeathed some belongings like quilt and pillow. In this study the conversion of male and female slaves to Islam in Ruse will be analyzed according to the kadi registers of the second half of the XVIIth century.

Keywords: Ruse, Conversion, Male Slave, Female Slave.

Giriş

Din değiştirerek İslamiyet'e geçme olayı "ihtidâ", Müslüman olan kişi de "mühtedî" kavramlarıyla ifade edilir. Osmanlı Devleti'nde gayrimüslimlerin din değiştirerek Müslüman olmaları zaman zaman görülen bir durumdur. Özellikle Balkanlar'da bireysel anlamda ihtidâlara rastlandığı gibi Bosna ve Arnavutluk özelinde büyük çaplı ihtidâlar da vuku bulmuştur. Bunların hepsinin kendine göre farklı nedenleri vardır.

Osmanlı Devleti'nde özgür gayrimüslim reayanın yanı sıra köle ve cariyelerin de zaman zaman ihtidâ ettikleri görülmektedir. Köle ve cariyelerin ihtidâlarında, diğer ihtidâ vakalarına göre bazı farklılıklar dikkat çekmektedir. Köle ve cariyeler Müslüman olduklarında baba adı olarak Allah'ın kulu anlamındaki Abdullah ismini kullanmışlardır. Bu duruma mahkeme kayıtlarında sıkça rastlanmaktadır. Müslüman olan köle ve cariyenin İslamiyet öncesi kimliğinden sıyrılmaya isteği ve Müslüman olmayan bir baba adı kullanmak istememesi bu durumun nedeni olarak gösterilebilir.

İhtidâlarda dikkat çeken bir diğer nokta, mühtedîlerin büyük oranda adlarını değiştirerek Müslüman adı almaları ve azat edilmeleridir. Mühtedî köle ve cariyeler çoğunlukla Müslüman adı aldıkları gibi eski isimlerini kullanmaya devam edenler de görülmektedir. Köle ve cariyeler Müslüman olduklarında azat edilmeleri zorunlu değildir. Ancak mahkeme kayıtlarından anlaşıldığı kadarıyla Müslüman olan köle ve cariyeler genellikle bir eğilim olarak azat edilmişlerdir. Bunun nedeni, belgelerden anlaşıldığı kadarıyla, efendilerinin Müslüman olan köle ve cariyelerini azat ederek Allah'ın rızasını kazanma arzusu taşımalarıdır.

İhtidâ etmiş olan köle ve cariyelerin, efendileri tarafından iki şekilde azat edildikleri dikkat çekmektedir. Köle ve cariyeler efendileri hayatta iken azat edilebildiği gibi efendilerinin ölümüne bağlı olarak şartlı azat edildikleri de olmuştur. Hatta köle sahibinin ölümünden sonra varislerin bu durumu bazen inkâr etmeleri dava konusu bile olmuştur. Ancak şahitlerin ikrarıyla böyle durumlarda köle ya da cariyelerin azat edilmiş olduğu kadı tarafından tescillenmiş ve kendilerine bir belge olarak *uknâme* verilmiştir.

Mahkeme kayıtlarında mühtedî köle ve cariyelerle ilgili ön plana çıkan bir başka nokta bunların milletlerinin ve fiziksel özelliklerinin belirtilmiş olmasıdır. Örneğin; "Rus, Macar, Gürcü, Acem, Eflak ve Sırp" asıllı gibi ifadelerle milletleri belirtilen köle ve cariyeler; "uzun boylu, orta boylu, alçak boylu, sarı saçlı, ela gözlü, kara gözlü, kara kaşlı, açık kaşlı, terlemiş bıyıklı, sarı bıyıklı, kıvrık burunlu" gibi fiziksel ve şekilsel özellikleriyle de tanımlanmaktadır. Bazı köle ve cariyelerinin onları ihtidâlarından dolayı azat ederken kendilerine para yardımı yaptığı; yorgan, yastık, gibi eşyalar bıraktığı görülmektedir.

Sonuç olarak çalışmada, Tuna Nehri kıyısında bulunan ve Eflak tarafına geçişte önemli bir nokta olan Rusçuk şehrindeki köle ve cariyelerin ihtidâ vakaları, XVII. yüzyılın ikinci yarısındaki mahkeme kayıtlarına dayalı olarak analiz edilecektir. Bu

dönemde Rusçuk'a ait dört şer'iyye sicili mevcut olup, defterlerdeki hükümler 1656-1699 yıllarını kapsamaktadır. 2 numaralı defterdeki hükümlere ait tarihlerin diğer defterlerdeki tarihlere göre daha eski olması dikkat çekicidir.

Mühtedî Köle ve Cariyelerin Olağan Şekilde Azat Edilmeleri

Giriş kısmında da belirttiğimiz gibi köle ve cariyeler ihtidâ ederek Müslüman oldukları takdirde azat edilmeleri zaruri değildi.² Ancak mahkeme kayıtları incelendiğinde bunların bir kısmının efendileri tarafından Allah'ın rızasını kazanmak amacıyla azat edildikleri görülmektedir. Bu olay gerçekleşirken mühtedî köle ve cariyeler genellikle kendileri de mahkemede bulunurlardı. Köle ve cariyeye sahibi olmak belli oranda bir zenginlik gerektirdiğinden şehrin ileri gelenlerinin, tüccarın ya da belirli oranda geliri olan bazı kimselerin genellikle köle ve cariyeye sahibi oldukları söylenebilir. Bu arada köle ve cariyeye sahipleri arasında erkeklere ilave olarak kadın sahibelere de rastlanmaktadır. İhtida ederek Müslüman olan köle ve cariyelerin azat edilmeleriyle ilgili hükümlerde, etnik kimliklerinin yanında “müslimü'l-mille” ya da “müslimetü'l-mille” ifadeleriyle Müslüman milletinden yani ümmetinden oldukları da ortaya konulmaktadır. Bazı hükümlerde ise azat edilme hadisesinin ayet ve hadislerle desteklendiği dikkat çekmektedir.

Yukarıda bahsettiğimiz verileri içeren hükümlere baktığımızda; 11 Mayıs 1698 tarihinde Rusçuk ayanlarından Mustafa Ağa'nın orta boylu, kara gözlü, açık kara kaşlı, Rus asıllı olup ihtidâ etmiş olan Ali bin Abdullah adındaki kölesini Allah'ın rızasını kazanmak amacıyla azat ettiğini görmekteyiz. Mustafa Ağa, azat ettiği Müslüman kölesinin diğer insanlar gibi hür olmasını istediğini ve onun üzerinde sadece velilik hakkının kaldığını belirtmektedir.³

12 Temmuz 1698 tarihli bir başka hükümde⁴ Cami-i Atik Mahallesi sakinlerinden Arslan Ağa'nın eşi olan Hacı Mahmud kızı Bâkiye adındaki bir kadın Rus asıllı, orta boylu, açık kaşlı, gök ela gözlü Perihan bint-i Abdullah adındaki Müslüman milletinden olan cariyesini şahitler huzurunda Allah rızası için azat etmiştir. Ayrıca cariyenin diğer insanlar gibi hür olmasını istediğini ve üzerinde sadece şer'î velayet hakkı kaldığını da ilave etmiştir. Hükümde dikkat çeken önemli bir nokta Mevlânâ Mehmed Efendi'nin bu olayı kaydetmek için bizzat Arslan Ağa'nın evine gitmiş olmasıdır.⁵ Bu hüküm diğer özelliklerinin yanında cariyeye sahibinin kadın olması açısından da önemlidir.

2 Sırp asıllı orta boylu, açık kaşlı, ela gözlü, mühtedî Şahin bin Abdullah, Müslüman olduğu halde 14 Mart 1698 tarihinde Es-Seyyid Salih Çelebi'nin kölesi olarak çalışmaya devam etmektedir. Rusçuk Şer'iyye Sicilleri (R), Nr. 4, varak 89b.

3 R2, v.61a.

4 R2, v.5a numaralı bu hüküm bir önceki dipnotta geçen hükümden varak olarak önce olmakla birlikte tarihi itibarıyla geçtir.

5 R2, v.5a. Mahkeme kayıtlarına bakıldığında köle ya da cariyelerini azat etmek isteyen kadınların genellikle mahkemeye gitmedikleri, vekillerini gönderdikleri görülmektedir. Bu hükümde kadın mahkemeye gitmediği gibi vekil de tayin etmemiş, mahkeme kadısı bizzat Arslan Ağa'nın evine gitmiş ve olay orada kaydedilmiştir.

Kayıtlarda bazen aynı kişinin birden fazla mühtedî köle ya da cariyesini azat ettiğine de rastlanabilmektedir. Nitekim 12,15 Ocak 1683 tarihlerinde Cami-i Atik Mahallesi sakinlerinden Arslan Ağa, Rus asıllı mühtedî Mehmed bin Abdullah ve yine Rus asıllı mühtedî İvaz bin Abdullah adlı iki kölesini hür insanlar zümresine ilhak etmek amacıyla Allah rızası için şahitler huzurunda azat etmiştir. Arslan Ağa köleleri üzerinde şer’î velayet hakkından başka hakkı kalmadığını ilave etmiştir. Hükümde Mehmed’in özellikleri orta boylu, ela gözlü olarak belirtilirken, İvaz’ın özellikleri uzun boylu, açık kaşlı, sarı ela gözlü, sarı saçlı olarak tanımlanmaktadır.⁶

Mühtedî köle ve cariyelerin azat edilmesiyle ilgili diğer bazı hükümlere bakıldığında; 16 Kasım 1682 tarihinde Cami-i Atik Mahallesi sakinlerinden Receb Çelebi bin Hacı Ahmed’in uzun boylu, ela gözlü, Rus asıllı Mülayim bint-i Abdullah adlı mühtedî cariyesini azat ettiği;⁷ 27 Ocak 1683 tarihli bir hükümde Arık Ramazan Mahallesi sakinlerinden Abdullah Çelebi bin Hacı Ramazan’ın alçak boylu, gök ela gözlü, açık kaşlı, Macar asıllı mühtedî Şahin bin Abdullah adlı kölesini Allah rızası için azat ettiği;⁸ 6 Ocak 1686 tarihli bir başka hükümde ise Bacanak Mahallesi sakinlerinden olan 3 kardeşin, orta boylu, sarı saçlı, ela gözlü, kıvrık burunlu mühtedî Zülale bint-i Abdullah adlı cariyelerini Allah’ın rızasını kazanmak amacıyla azat ettikleri görülmektedir.⁹ İlgili hükümlerde köle ve cariyenin diğer insanlar gibi hür olmasının arzu edildiği ve efendilerinin bunlar üzerinde velayet hakkından başka haklarının kalmadığı vurgulanmaktadır

Mühtedî köle ya da cariyelerin azat edilme vakalarında zaman zaman âyet ve hadislere yer verildiği de görülmektedir. 11 Temmuz 1657 tarihinde Eski Vidin Beyi olup Rusçuk’ta ikamet eden Mehmed Bey Macar asıllı, mühtedî Seyyare bint-i Abdullah adlı cariyesini Allah rızası için azat etmiştir. Hükümde; “yevme lâ-yenfe’u mâlûn ve lâ-benûn illâ men etallâhe bi-kalbin selîm” ayeti yer almaktadır ki, bu ayeti “O gün ne mal fayda verir ne de evlat ancak Allah’a kalb-i selîm (temiz bir kalp) ile gelenler (o günde fayda bulur)” şeklinde çevirmek mümkündür. Bunun yanında; “men a’teka rakabetün mü’minetün a’taka’llahu te’âlâ bi-küllî uzvin minhâ uzven minhu mine’n-nâr”¹⁰ hadisi de görülmektedir ki, bu hadisi de “Kim Müslüman bir köleyi azat ederse, Allahu Teâlâ onun her uzvuna karşılık azat edenin bir uzvunu cehennem ateşinden kurtarır” şeklinde çevirmek mümkündür. Görüldüğü gibi mala mülke önem verilmemesi, iyilik yapılması, Müslüman köle ve cariyelerin azat edilmesi gibi hususlar dinimizce teşvik edilmektedir.

Mühtedî köle ve cariyelerin genellikle azat edildiklerinden bahsederken, gayrimüslim köle ve cariyelerin hiç azat edilmedikleri düşünülmemelidir. Belgelerde zaman zaman bunların da azat edildiklerine rastlanmaktadır. Nitekim Rusçuk’un Kara

6 R3, v.47a.

7 R3, v.43b.

8 R3, v.42a.

9 R3, v.2a.

10 R1, v.10b.

Mustafa Mahallesi sakinlerinden El-Hac Osman bin Mehmed orta boylu, gök ela gözlü, açık kaşlı, sarışın, Rus asıllı, Hıristiyan dinine mensup olan Gülistan adlı cariyesini Allah'ın rızasını kazanmak için 4 Nisan 1686 tarihinde azat etmiştir.¹¹

Mühtedî Köle ve Cariyelerin Bir Şarta Bağlı Olarak Azat Edilmeleri

Köle ve cariyeye sahipleri mahkemeye gelerek Allah'ın rızasını kazanmak için mühtedî köle ve cariyelerini normal yollarla azat ettikleri gibi bazen bir şarta bağlı olarak bu işlemi gerçekleştirdikleri de olmuştur. Bu gibi durumlarda bazen “tedbir-i mutlak ile müdebber eyledi” ifadesi kullanılır ki, bu ifade sahibinin ölümü şartına bağlı olarak köle ve cariyenin azat edilmesi anlamına gelmektedir. Örneğin: 23 Ocak 1686 tarihli bir hükümde Rusçuk sakinlerinden ve güvenilir Müslümanlardan olan Mehmed ve Abdullah mahkemeye gelerek Siyavuş bin Abdullah lehine şahitlik yapmışlardır. Buna göre; bir süre önce vefat eden Hacı Hüseyin kölesi olan gök ela gözlü, orta boylu, açık kaşlı, sarı saçlı, sağ elinin orta parmağı yaralı, Rus asıllı mühtedî Siyavuş bin Abdullah'ı ölmeden önce bu iki şahsın huzurunda “tedbir-i mutlak ile müdebber” eylemiş, yani öldükten sonra hür olmasını istemiştir. Bu durumu Hacı Hüseyin'in büyük oğlu Ahmed Bey de tasdik etmiş ve mühtedî köle Siyavuş bin Abdullah özgürlüğüne kavuşmuştur.¹²

17 Şubat 1686 tarihli bir başka hükme göre, Rusçuk'un Hacı Musa Mahallesi sakinlerinden Abdülkadir ve Yusuf adındaki güvenilir Müslümanlardan olan iki şahıs mahkemeye gelmiş, Hacı Murad adlı kişinin ölmeden önce kendi huzurlarında mühtedî kölesi Şahin bin Abdullah'ı “tedbir-i mutlak ile müdebber” eylediğine, yani ölümünden sonra serbest kalmasına izin verdiğine dair şahitlik etmişlerdir. Hükme bakıldığında, mühtedî köle Şahin bin Abdullah'ın orta boylu, sarı saçlı, gök gözlü, açık kaşlı olduğu görülmekte ve özgürlüğüne karar verilerek kendisine azat belgesi takdim edildiği dikkat çekmektedir.¹³

Mühtedî Köle ve Cariyelerin Vekâlet Yoluyla Azat Edilmeleri

Mühtedî köle ve cariyeye sahiplerinin çeşitli nedenlerle zaman zaman mahkemeye gelmedikleri, vekilleri aracılığıyla köle ve cariyelerini azat ettikleri belgelerde rastlanan bir diğer konudur. 28 Ekim 1682 tarihli bir hükümde Mahmud Voyvoda Mahallesi sakinlerinden Halil Efendi, Ali Çelebi'yi vekil tayin ederek mahkemeye göndermiş, Ali Çelebi de Eflak asıllı mühtedî Ferzane bint-i Abdullah adlı cariyeyi onun adına azat ettiğini belirtmiştir. Mahkemede, Ahmed Beşe ibn-i Mustafa ve Ali bin Abdullah adlı şahıslar, Halil Efendi'nin Ali Çelebi'ye vekâlet verdiği konusunda şahitlik etmişlerdir. Bahsi geçen mühtedî cariyeye uzun boylu, kara gözlü, kara kaşlı olup Allah

11 R3, v.10a.

12 R3, v.3a.

13 R3, v.5b.

rızası için azat edilmiş, vekil aracılığıyla üzerinde efendisinin velilik hakkından başka hakkı kalmadığı beyan edilerek özgür insanlar zümresine ilhak edilmiştir.¹⁴

12 Ocak 1683 tarihli bir başka hükümde Cami-i Atik Mahallesi'nde ikamet eden Hacı Mahmud kızı Bâkiye, şer'î olarak vekâleti geçerli olan Hüseyin Çelebi'yi mühtedî cariyesini azat etmesi için vekil tayin etmiştir. Vekil Hüseyin Çelebi uzun boylu, ela gözlü, açık kaşlı, Rus asıllı mühtedî Nasartan bint-i Abdullah adındaki cariyeyi Allah rızası için azat etmiş, diğer insanlar gibi özgür olmasını istediğini söyleyerek müvekkilesinin mühtedî cariyeye üzerinde velayet hakkından başka bir hakkının kalmadığını belirtmiştir.¹⁵

Benzer bir vekâlet yoluyla azat edilme kaydı 13 Şubat 1696 tarihlidir. Rusçuk'un Fayık Mahallesi sakinlerinden olan Açıklar Ağası Ali Ağa, Derviş Mustafa bin Abdünnebi'yi kendine vekil tayin etmiş, onun aracılığıyla kölesi uzun boylu, gök ela gözlü, açık kaşlı, sarı bıyıklı, Rus asıllı, mühtedî Yusuf bin Abdullah'ı Allah'ın rızasını kazanmak amacıyla azat etmiştir.¹⁶

Vekâlet yoluyla mühtedî köle azadıyla ilgili bir başka hüküm 20 Ocak 1683 tarihlidir. Aslen Erzurum'lu olup Rusçuk'un Cami-i Atik Mahallesi'ndeki İskenderzade Mustafa Ağa odasında misafir olarak kalan Yusuf oğlu Mustafa Bey, Gürcü asıllı Süleyman bin Abdullah ile Şahin bin Abdullah adındaki mühtedî iki kölesini Allah'ın rızasını kazanmak amacıyla azat etmek için İskenderzâde Mustafa Ağa'ya vekil tayin etmiştir. Bu kişinin vekilliğinin geçerli olduğuna dair Mustafa Beşe ibn-i Ali Beşe ve Halil Bey bin Süleyman adındaki kişiler şahitlik yapmışlardır. Bahsi geçen mühtedî köle Süleyman bin Abdullah uzun boylu, ela gözlü ve açık kaşlı iken, Şahin bin Abdullah adındaki diğer mühtedî köle orta boylu, ela gözlü ve açık kaşlı olarak tanımlanmaktadır. Vekil, müvekkili adına her iki köleyi de azat etmiş, diğer insanlar gibi hür olduklarını belirterek üzerlerinde müvekkilinin velayet hakkından başka bir hakkı kalmadığını beyan etmiştir.¹⁷

Yüzyılın sonuna doğru aynı tür vekâlet yöntemiyle mühtedî köle ve cariyeye azadının devam ettiği görülmektedir. Nitekim 12 Haziran 1695 tarihinde Fayık Mahallesi'nde ikamet eden Canfidan bint-i Abdullah adındaki bir kadın tarafından Es-Seyyid Ali vekil tayin edilmiş ve gök gözlü, sarı saçlı, Sırp asıllı "Müslimetü'l-

14 R3, v.46b.

15 R3, v.47a.

16 R4, v.15b.

17 R3, v.47b. Benzer bir hüküm 27 Ekim 1695 tarihlidir. Aslen Sinop'lu olup ticaret amacıyla Rusçuk'ta bulunan ve Tuna Kaptanı Ali Paşa Hanı'nda ikamet eden Şaban Beşe ibn-i Süleyman, orta boylu, açık kaşlı, ela gözlü, Rus asıllı, Müslüman milletinden (mühtedî) olan Mehmed bin Abdullah adlı kölesini azat etmesi için Mustafa ibn-i İsmail'i vekil tayin etmiştir. Vekil Mustafa mahkemeye gelmiş, köleleri olan mühtedî Mehmed bin Abdullah'ın Allah'ın rızasını kazanmak amacıyla azat edildiğini, diğer hür insanlar gibi hür olduğunu, müvekkilinin onun üzerinde velayet hakkından başka hakkı kalmadığını beyan etmiştir. R4, v.9b.

mille” Raziye bint-i Abdullah adlı cariye Allah'ın rızasını kazanmak amacıyla azat edilmiştir.¹⁸

11 Temmuz 1695 tarihinde ise şartlı olarak azat edilen mühtedî bir cariyenin efendisi öldükten sonra vekâlet yoluyla mahkeme tarafından azadının onaylandığı dikkat çekmektedir. Şöyle ki, Kara Mustafa Mahallesi sakinlerinden ayakkabıcı Kurt'un ölümü üzerine varisleri olan eşi ve oğlu Halil bin Mehmed'i kendilerine vekil tayin etmiştir. Vekil Halil mahkemede orta boylu, sarı ela gözlü, açık kaşlı, Sırp asıllı, Müslüman milletinden olan cariyenin 2 yıl önce efendisi tarafından azat edildiğini onaylamış ve cariyeye üzerinde müvekkillerinin velayet hakkından başka hakkı kalmadığını belirtmiştir.¹⁹

Azat Edilmiş Bir Mühtedîyi Tekrar Köle ya da Cariyelğe Zorlama

Köle ve cariyelerin azat edildikten sonra yine kölelik ve cariyelik yapmaya zorlanmaları zaman zaman rastlanan bir durumdu. Özellikle şartlı olarak azat edilen köle ve cariyeler efendileri ölünce varisler tarafından bu duruma maruz bırakılırdı. Bazen de azat edildikleri halde satılarak yine köle ve cariyeye olarak çalışmaya zorlanırlardı.

23 Ekim 1682 tarihli bir hükümde, ela gözlü, açık kaşlı, Rus asıllı Gülbeyaz bint-i Abdullah adlı cariye mahkemeye gelerek Arık Ramazan Mahallesi sakinlerinden iken bir süre önce vefat eden Halime bint-i Durmuş'un kendisini iki sene önce²⁰ özgür bıraktığını bildirmiştir. Ancak Halime Hatun'un varisleri olan kızları Rabia, Fatıma ve yeğeni Ali Bey onu tereke içinde değerlendirerek sahiplenmek istemişlerdir. Bunun üzerine Gülbeyaz mahkemeye müracaat etmiş ve serbest bırakılmayı talep etmiştir. Varisler Gülbeyaz'ın azat edildiğini yalanlayınca mahalle halkından ve güvenilir Müslümanlardan olan iki kişi, Halime'nin bu cariyeyi kendi huzurlarında azat ettiğine şahitlik etmişler, bu vesileyle mahkeme Gülbeyaz'ın hür olduğuna karar vermiştir.²¹

Benzer bir duruma 23 Ocak 1696 tarihinde de rastlanmaktadır. Rusçuk'a bağlı Östoriçe köyü sakinlerinden iken vefat eden Hızır Bey bin Hüseyin, kölesi orta boylu, sarı ela gözlü, terlemiş bıyıklı, Rus asıllı mühtedî Dilaver bin Abdullah'ı “tedbir-i mutlak ile müdebber eylemiş”, yani öldükten sonra serbest kalmasını vasiyet etmiştir. Ancak Hızır Bey'in bu vasiyetten 4 yıl sonra ölmesi üzerine çocuk yaşlardaki varislerine vekil olan kimseler bu köleyi serbest bırakmayarak el koymuştur. Bunun üzerine

18 R4, v.3a. Benzer şekilde Şumnu sakinlerinden olup Rusçuk'ta cizyedarlık görevi yapan Selim Ağa, Ahmed Celil ibn-i Mehmed'i kendisine vekil tayin etmiş ve evlad-ı Arab'dan Bilal bin Abdullah adındaki kölesini 12 Aralık 1695 tarihinde Allah rızası için azat etmiştir. R4, v.12a.

19 R4, v.5a

20 Belgede açık olmamakla birlikte, Halime bint-i Durmuş cariyesini iki sene önce azat ettiğine göre onu “tedbir-i mutlak ile müdebber” etmiş olmalıdır. Yani öldüğü zaman cariyesinin özgür kalmasını vasiyet etmiş olmalıdır.

21 R3, v.46b.

Dilaver mahkemeye müracaat etmiş, aynı köyden iki şahit getirerek özgürlüğüne kavuşmuş ve mahkemedен bu konuda bir hüccet-i şer'iyye almıştır.²²

Konuyla ilgili bir başka hüküm 17 Ağustos 1699 tarihli olup, cariyenin satılarak çalışmaya devam ettirilmesiyle ilgilidir. Rusçuk'un Vetova köyünde sakin Ahmed Beşe sarı ela gözlü, açık kaşlı, orta boylu, Nakşe adında bir "kâfir" iken Müslüman olarak Ayişe adını alan cariyeyi 65 kuruşa Şumnu'da Nakibü'l-Eşraf Kaymakamı olan Seyyid Ahmed Efendi'ye satmıştır. Seyyid Ahmed Efendi de bahsi geçen cariyeyi Hacıoğlu Pazarı'ndan Kara Hasan Beşe'ye 80 kuruşa satmıştır. O da bu cariyeyi aynı fiyata Balçıklı Ahmed Çelebi'ye satmıştır. İlgili cariyeye, elindeki özgür olduğuna dair kadı hüccetiyle²³ mahkemeye başvurmuş ve serbest kalarak hür olduğuna hükmedilmiştir. Bunun üzerine satışı yapan kişiler birbirlerine ödedikleri parayı iade etmişlerdir.²⁴

Satış yoluyla azatlı birini cariyeliğe zorlama konusundaki bir başka hüküm 23 Ekim 1688 tarihlidir. Emine bint-i Ebubekir adlı bir kadın memleketinden Belgrad'a ulaştığında zorla alıkonulduğunu, aslında özgür biri iken cariyeye olarak satıldığını beyan etmiş ve mahkemedен özgürlüğünü talep etmiştir. Efendisi olan Osman Çelebi Emine'yi Rusçuk'lu Ali Çelebi'den 82 kuruşa satın aldığı belirterek ilgili şahsın hür bir kişi olduğunu inkâr etmiştir. Bunun üzerine Emine bint-i Ebubekir'den özgür biri olduğunu ispatlaması için şahit getirmesi talep edilmiş, sonuçta hür biri olduğuna dair iki kişinin şahitliğiyle Emine serbest kalmıştır.²⁵

Azat Edilen Mühtedî Köle ve Cariyelere Yapılan Yardımlar

Mühtedî köle ve cariyeler azat edilirken zaman zaman efendileri tarafından kendilerine maddi yardımda bulunulmuştur. Bu yardımlar büyük ihtimalle yeni hayatlarına rahat bir başlangıç yapabilmeleri amacıyla gerçekleştirilmiştir. Yardımlar nakit para olabildiği gibi eşya şeklinde de olabilmekteydi.

4 Nisan 1686 tarihli bir hükümden anlaşıldığına göre Kara Mustafa Mahallesi sakinlerinden El-Hac Osman bin Mehmed uzun boylu, gök ela gözlü, açık kaşlı, sarışın, Rus asıllı, Müslüman milletinden (mühtedî) [Cihon] adlı cariyesini Allah rızası için azat etmiş ve kendisine 50 Esedî kuruş bağışta bulunmuştur.²⁶

Aynı tarihte El-Hac Osman'ın benzer bir faaliyette daha bulunduğunu görmekteyiz. El-Hac Osman gök ela gözlü, açık kaşlı, sarışın, Acem asıllı, Müslüman milletinden Emine adındaki bir başka cariyesini yine Allah rızası için azat etmiş ve kendisine 50 kuruş nakit para ile bir yorgan ve bir yastık hediye etmiştir.²⁷

22 R4, v.14a-14b.

23 Ayişe adlı kadının özgür kaldığına dair mahkeme belgesini (ıtknâme) ne zaman ve nasıl temin ettiği hükümdе belirtilmemiştir.

24 R2, v.29a-29b.

25 R3, v.50b-51a.

26 R3, v.10a

27 R3, v.10a.

Mühtedî köle ve cariyelere yapılan bu para yardımları oldukça önemlidir. Zira XVII. yüzyılın ikinci yarısında bir ev 2500-4500 akçe arasında; 4 dönüm üzüm bağı da 600 akçeye satın alınabilmekteydi.²⁸ 1 kuruşun XVII. yüzyıl başlarında yaklaşık 70 akçe; XVIII. yüzyılın başlarında ise 120 akçe²⁹ olduğu düşünülürse azat edilen mühtedî köle ve cariyeler bu parayla rahatlıkla bir ev ve üzüm bağı satın alabilirlerdi.

Mühtedî Köle ve Cariyelerin Sahipleri, İsimleri ve “Abdullah” Meselesi

Yukarıdaki başlıklar altında köle ve cariyelerin 65-82 kuruş³⁰ arasında satıldığı; bir ev fiyatının da 2500-4500 akçe arasında olduğu belirtilmişti. Buradan hareketle herkesin köle ve cariyeye sahibi olamayacağı, ancak hali vakti yerinde olanların köle ve cariyeye sahibi olabileceği söylenebilir. Zira bir köle ya da cariyenin fiyatı yaklaşık olarak bir ev fiyatıyla eşittir. Bu nedenle köle ve cariyeye sahipleri arasında, sınıflarından dolayı maddi durumunun iyi olduğunu düşündüğümüz eski Vidin Beyi Mehmed Bey, Rusçuk ayanlarından Mustafa Ağa, Açıklar Ağası Ali Ağa, Arslan Ağa, Receb Çavuş, Ayakkabıcı Kurt gibi kimseler dikkat çekmektedir. Bunlar arasına Arslan Ağa'nın eşi Bâkiye Hatun ile Halime bint-i Durmuş'u da kadın sahibeler olarak ilave edebiliriz.

Köle ve cariyeler Müslüman olduklarında büyük oranda Müslüman adı alır ve baba adı olarak Abdullah ismini kullanırlardı. Süleyman bin Abdullah, Şahin bin Abdullah, İvaz bin Abdullah, Ali bin Abdullah, Siyavuş bin Abdullah, Mehmed bin Abdullah, Yusuf bin Abdullah, Dilaver bin Abdullah, Bilal bin Abdullah, Gülbeyaz bint-i Abdullah, Seyyare bint-i Abdullah, Zülale bint-i Abdullah, Perihan bint-i Abdullah, Raziye bint-i Abdullah, Ferzane bint-i Abdullah, Mülayim bint-i Abdullah, Ayişe bint-i Abdullah bunlardan bazılarıdır. İhtida etmesine rağmen Müslüman ismi kullanmayan köle ve cariyeler de mevcuttur. [Çiçon] ve Nasartan adlı cariyelerin eski isimlerini kullanmaları bu guruba örnek olarak verilebilir.

Abdullah meselesine gelince: gayrimüslimler ihtidâ ettiklerinde genellikle soyadı olarak Abdullah adını kullanırlardı. Ancak baba adı Abdullah olan herkesin mühtedî olduğunu düşünmek yanlıştır. Örneğin sâdât-ı kirâmdan Seyyid Ahmed Efendi ibn-i Seyyid Şeyh Abdullah Efendi 1699 tarihinde Şumnu'da Nakibü'l-üşraf kaymakamı olarak görev yapmıştır. Şeyh Abdullah Efendi “seyyid” olduğundan mühtedî olması mümkün değildir.³¹ Öte yandan mahkeme kayıtlarına bakıldığında ihtidâ etmiş olan köle ve cariyelerin neredeyse tamamının baba adı olarak Abdullah ismini kullandıkları dikkat çekmektedir.

28 R1, v.3a; 4a; 5b.

29 Şevket Pamuk, “Kuruş”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, C.26, Ankara, 2002, s.458.

30 1698 yılında Rusçuk'a bağlı Kadı Köyü sakinlerinden iken öldürülen Hüseyin Ağa'nın terekesi içinde yer alan bir kölesinin değeri 70 kuruş; iki kızıyla birlikte bir cariyesinin bedeli de 60 kuruş olarak belirtilmiştir. R2, v.1b.

31 R2, v.29a-29b.

Sonuç

Osmanlı topraklarının pek çok yerinde olduğu gibi XVII. yüzyılın ikinci yarısında Rusçuk'ta da köle ve cariyelerin varlığı ve alınıp satıldığı genel anlamda bilinmektedir. Belgelerden anlaşıldığı kadarıyla İslam'da din değiştirme yönünde zorlama olmadığından köle ve cariyeler kendi istekleriyle Müslüman olmuş ve zorunlu olmadığı halde efendileri tarafından büyük oranda Allah rızası için azat edilmişlerdir. Bunların ihtidâ etmiş köle ve cariyeler oldukları “Müslimü'l-mille” ya da “Müslimetü'l-mille ifadelerinden anlaşılmaktadır. Bu ifadelerin yer almadığı ancak köle ve cariyelerin baba adı Abdullah olarak geçen hükümlerde de yine bu köle ve cariyelerin ihtidâ ederek Müslüman olmuş oldukları söylenebilir. Zira Müslüman olan birinin köle ve cariyeye yapılması mümkün olmadığından, bunların köle ve cariyelikleri sırasında ihtidâ etmiş olmaları gerekir.

Neden ihtidâ ettikleri büyük oranda belgelerde yer almayan mühtedî köle ve cariyeler genellikle Müslüman isimleri almış ve mahkeme tarafından kendilerine itknâme adı verilen bir azatlı belgesi verilmiştir. Köle ve cariyeye sahipleri maddi durumlarına göre toplumun değişik katmanlarından oluşmuş, kadınlar da köle ve cariyeye sahip olmuşlardır. İhtida eden köle ve cariyelerin sahipleri kadın ise köleler genellikle sahiplerinin vekilleri aracılığıyla mahkemede azat edilmişlerdir. Osmanlı topraklarında değişik milletlerden kimselere köle ve cariyeye olarak rastlanmakla birlikte coğrafi konumu nedeniyle Rusçuk'ta genellikle Rus, Macar, Gürcü, Acem, Eflak, ve Sırp asıllı köle ve cariyeler görülmektedir. Bunlar arasında en yoğun olanı ise Rus köle ve cariyelerdir.

Azat edilen bazı mühtedî köle ve cariyelere efendileri tarafından para yardımı yapılması da oldukça önemlidir. Zira azat edildikten sonra kuracak oldukları yeni yaşamlarında ev, bağ, bahçe gibi mülkler edinmeleri bu para ile mümkün olabilmekteydi. Belgelerde para yardımına sık rastlanmaması ise sahiplerinin zenginlik derecesiyle açıklanabilir. Zira köle ya da cariyelerin bedelleri yaklaşık bir ev fiyatına denk geldiğinden köle ve cariyeye azat edenler bir ev bedelinden vazgeçmiş oluyorlardı.

Son olarak XVII. yüzyılın ikinci yarısında Rusçuk'ta pek çok köle ve cariyeye bulunduğu ancak bunların genele oranla çok az bir kısmının din değiştirerek Müslüman oldukları ve bir eğilim olarak efendileri tarafından azat edildikleri söylenebilir.

Kaynakça

Pamuk, Ş. (2002). "Kuruş", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, 26, 458-459.

Rusçuk Şer'yye Sicilleri (R), Nr.1, varak 3a, 4a, 5b, 10b.

Rusçuk Şer'yye Sicilleri (R), Nr.2, varak 1b, 5a, 29a, 29b, 61a.

Rusçuk Şer'yye Sicilleri (R), Nr.3, varak 2a, 3a, 5b, 10a, 42a, 43b, 46b, 47a, 47b, 50b, 51a.

Rusçuk Şer'yye Sicilleri (R), Nr. 4, varak 3a, 5a, 9b, 12a, 14a, 14b, 15b, 89b.

KIRILGAN BEŞLİ ÜLKELERİNDE HİSSE SENEDİ PİYASASININ GELİŞİMİNİ ETKİLEYEN MAKROEKONOMİK FAKTÖRLERİN ANALİZİ

*Yrd. Doç. Dr. Dilek ŞAHİN¹ & Öğr. Gör. Melahat BATU AĞIRKAYA²
Öğr. Gör: Gülnihal TORAMANLI³*

Öz

Bu çalışmanın esas amacı, hisse senedi piyasası gelişiminin makroekonomik belirleyicilerini analiz etmektir. Bu amaç doğrultusunda 2000-2014 dönemi ele alınmış ve panel veri yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada öncelikle değişkenlerin durağanlıkları araştırılmıştır. Ardından değişkenler arasında eş bütünleşme ilişkisi Pedroni eş bütünleşme testi ile analiz edilmiştir. Panel FMOLS sonucunda; kişi başına gelir, sermaye oluşumu ve para arzı ile hisse senedi piyasalarının gelişmesi arasında doğru yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Diğer yandan bankaların özel sektöre kullandığı krediler ile hisse senedi piyasası gelişimi arasında pozitif ancak istatistiksel açıdan anlamsız bir ilişki söz konusudur. Son olarak enflasyon oranı ile hisse senedi piyasaları gelişimi arasında ters yönlü bir ilişki söz konusudur. Panel nedensellik analizinde ise; kısa dönemde, kişi başına gelirden hisse senedi piyasası gelişimine doğru tek yönlü nedensellik ilişkisinin olduğu görülmüştür. Uzun dönemde ise; kişi başına düşen gelir, sermaye oluşumu ve para arzı değişkenlerinden hisse senedi piyasası gelişimine doğru nedensellik ilişkisinin olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Hisse Senedi Piyasası, Makroekonomik Belirleyiciler, Kırılgan Beşli Ülkeler, Panel Veri Analizi.

Analysis of Macroeconomic Factors Influencing the Development of the Stock Market in Fragile Five Countries

Abstract

The main aim of this study is to analyze the macroeconomic determinants of stock market development. For this purpose, the period of 2000-2014 was considered and panel data method were used. In the study, firstly, the stationarity of the variables was researched. Then the cointegration relation between the variables was analyzed by the Pedroni Cointegration Test. It is seen that there was a positive relationship between the per capita income, capital formation, money supply and development of the stock market in Panel FMOLS result. On the other hand, there is a positive but statistically insignificant relationship between the loans extended by the private sector to the banks and development of the stock market. Finally, there is an inverse relationship between the inflation rate and the development of stock market. In Panel Causality Analysis, it seen that there was a one-way causality relation per capita income to development of stock market in the short term. In the long term, it is seen that there was causality relation per capita income, capital formation and money supply to development of stock market.

Keywords: Stock Market, Macroeconomic Determinants, Fragile Five Countries, Panel Data Analysis.

- 1 Cumhuriyet Üniversitesi, Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik YO, Konaklama İşletmeciliği Bölümü. dilek58sahin@hotmail.com
- 2 İğdır Üniversitesi, İğdır Meslek Yüksek Okulu. melahat.batu@igdir.edu.tr
- 3 İstanbul Medipol Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksek Okulu. gtorananli@medipol.edu.tr

Giriş

Finansal gelişme tanım olarak, bir ülkedeki finansal piyasaların gelişerek finansal araçların daha yaygın kullanılır hale gelmesidir. Finansal gelişmeyle birlikte tasarruf sahipleri portföy çeşitlendirmesi imkanı bulmakta; finansal sistemin tam ve etkin işlemesi ise kıt kaynakların doğru ve etkin yatırım projelerine dönüşmesini sağlamaktadır (Şahin, 2016: 62). Finansal sistem kaynakların tahsisindeki rolü nedeniyle ekonomiler için oldukça önemlidir. Finansal sistemdeki araçların iyi işlemesi, ekonomik büyüme üzerinde olumlu etkiler yaratır. Bu etkileri; bilgi ve işlem maliyetini azaltması, kaynak dağılımını iyileştirmesi, tasarruf oranını artırması, piyasaların ve araçların gelişimini sağlaması olarak sıralamak mümkündür (Naceur vd., 2007: 480). Finansal gelişme ve ekonomik büyüme arasındaki ilişkinin açıklanmasında dört temel görüşün olduğu görülmektedir. Birinci görüşe göre, ekonomik büyüme finansal gelişmeye öncülük etmektedir. Buna göre önce ekonomik büyüme gerçekleşmekte ardından finansal sistem büyümektedir. İkinci görüşe göre ise, önce finansal gelişme sağlanmakta ardından ekonomi büyümektedir. Böylelikle finansal sistemin desteği ile gerçekleşen bir ekonomik büyüme ortaya çıkmaktadır. Üçüncü görüşe göre ise, finansal gelişme ve ekonomik büyüme arasında karşılıklı bir etkileşim söz konusu iken; dördüncü görüşe göre ise, finansal gelişme ve ekonomik büyüme arasında önemli bir ilişki bulunmamaktadır (Kandır vd., 2007: 312).

Hisse senedi piyasaları, yatırımcılar arasında bilgi paylaşımını sağlayan, firma değerlendirme ve temel ekonomik değişkenleri öngören önemli bir gösterge niteliği taşımaktadır (Ayaydın vd., 2013: 127). Hisse senedi piyasası, borç alanın ve borç verenin finansal ihtiyaçlarını kolayca yerine getirebileceği platformu sağlayan finansal sektörün kilit kurumudur. Bu piyasalar ülkelerin ekonomik performansının bir yansımasıdır. Demirci-Knut ve Levine (1996), Singh (1997), Levine ve Zervos (1998) tarafından yapılan çalışmalarda hisse senedi piyasasındaki gelişmelerin ekonomik büyümede önemli rol üstlendiği görülmüştür. Hisse senedi piyasasının performansını belirleyen; ülkelerin ekonomik faaliyetlerinde genişleme, döviz kuru sağlamlığı, borçlanma faiz oranlarında düşüş, büyük ölçekli birleşmeler ve devralmalar, komşu ülkeler ile iyi ilişkiler, yatırımları destekleyici politikalar ve güçlü düzenlemeler gibi çok sayıda faktör bulunmaktadır (Zafar, 2013: 1017).

Yatırım bankası Morgan Stanley tarafından hazırlanan 1 Ağustos 2013 tarihli raporda Brezilya, Endonezya, Güney Afrika, Hindistan ve Türkiye'nin yer aldığı ülkeler "Kırılma Beşli" ülkeler olarak gruplandırılmıştır. Bu ülkelerin bu gruba dâhil edilmelerinde; ABD'nin para politikalarından en fazla etkilenen ülkeler olması, bütçe açığı, cari açık, enflasyon oranları ve yavaşlayan büyüme performansları önemli rol oynamıştır. Kırılma beşli ülkelerini makroekonomik açıdan zor durumda bırakan en önemli husus cari açıktır. Kasım 2013 dönemi için kırılma beşli ülkelerdeki makroekonomik göstergelere bakıldığında en düşük büyüme (%1.9) ve en yüksek bütçe açığının (%4.8) Güney Afrika'da olduğu görülmektedir. En yüksek cari açık

ise (%7.2) ile Türkiye’de gerçekleşmiştir. Yine enflasyon oranı açısından Türkiye, Hindistan’dan sonra ikinci sırada yer almaktadır. Ayrıca kırılıgıan beşli ülkelerinde bütçe açığı ve cari açığın birlikte gerçekleştiğı diğeri bir ifadeyle bu ülkelerde ikiz açık sorununun olduğı görülmektedir.

Hisse senedi piyasasındaki hareketlilik ile makroekonomik değışkenler arasındaki ilişkiye uzun yıllardır finansal ve ekonomik literatürde odaklanıldığı görülmektedir (Forson ve Janrattanagul, 2014: 157). Bu bağlamda bu çalışmada, hisse senedi piyasasının gelişimini etkileyen makroekonomik faktörler analiz edilmiştir. 2013 Mayıs ayında ABD Merkez Bankası (FED)’in tahvil alımını azaltacağını açıklamasıyla birlikte bu politika değışikliğinden en fazla etkilenen ülkeler olarak ortaya atılan Kırılgan Beşli ülkelerinde yaşanan gelişmeler sonucunda bu piyasalardan yüksek miktarda sermaye çıkışı yaşanmış ve bu piyasalara yönelen fonlar önemli ölçüde azalmıştır. Bu durum cari açıklarını önemli ölçüde sermaye hareketleri ile finanse eden kırılıgıan beşli ülkelere yönelik riski ve kırılıgıanlıkları daha da artırmıştır. Bu nedenle çalışmada bu ülke grubu alınmıştır. Çalışma dört bölümden oluşmaktadır. Giriş bölümünü takip eden birinci bölümde hisse senedi piyasasının gelişmesini belirleyen faktörler üzerine yapılan çalışmaların yer aldığı literatür taramasına yer verilmiştir. İkinci bölümde çalışmada kullanılan veri seti ve model hakkında bilgi verilmiştir. Bulgular ve değıerlendirmelerin yer aldığı üçüncü bölümün ardından sonuç bölümünün yer aldığı dördüncü bölüme yer verilmiştir.

Literatür Taraması

Hisse senedi piyasasının gelişmesini belirleyen faktörler üzerine yapılan çalışmaları panel veri (birden fazla ülke) ve zaman serisi analizi (tek ülke) olarak ele almak mümkündür. Bu bağlamda panel veri analizinin yapıldığı çalışmaları şu şekilde sıralamak mümkündür:

Naceur vd., (2007), 12 MENA ülkesinde hisse senedi piyasasının gelişimini belirleyen faktörler analiz edilmiştir. Dengesiz panel yönteminin kullanıldığı çalışmada; tasarruf oranı, finansal aracılık, hisse senedi piyasası likiditesi ve istikrar değışkeninin önemli belirleyici olduğı görülmüştür. Buna karşılık gelir ve yatırımının önemli bir belirleyici olmadığı görülmüştür.

Yapılan başka bir çalışmada, Yartey (2008), 1990-2004 dönemleri esas alarak 42 gelişmekte olan ülke için hisse senedi piyasasının makroekonomik ve kurumsal belirleyicilerini analiz etmiştir. Gelir düzeyi, gayri safi yurt içi yatırım, bankacılık sektöründeki gelişmeler, sermaye girişi ve hisse senedi piyasası likiditesinin hisse senedi piyasasının gelişiminde önemli belirleyici olduğı görülmüştür. Politik risk, hukuk-düzen ve bürokratik kalitenin hisse senedi piyasasının önemli belirleyicileri olduğı görülmüştür.

Cherif ve Gazdar (2010), 1990-2007 dönemleri arasında 14 MENA ülkesinde hisse senedi piyasasının gelişimi üzerinde makroekonomik çevre ve kurumsal kalitenin etkisini analiz etmiştir. Panel veri yönteminin kullanıldığı çalışmada; gelir düzeyi, tasarruf oranı, hisse senedi piyasası likiditesi ve faiz oranının hisse senedi piyasasının gelişmesini etkilediği görülmüştür. Ayrıca kurumsal çevrenin hisse senedi piyasasının kapitalizasyonunda sürükleyici bir güç olmadığı görülmüştür.

Ayaydın vd., (2013) yaptığı çalışmada, 2000-2011 dönemi için 39 gelişmekte olan ülkede hisse senedi piyasasının gelişmesi üzerinde etki eden makroekonomik ve kurumsal faktörler araştırılmıştır. Panel veri analizinin uygulandığı çalışma sonucunda, gayri safi yurtiçi hâsıla, özel sektör kredileri ve doğrudan yabancı yatırımlar ile hisse senedi piyasalarının gelişmesi arasında doğru yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Diğer bir anlatımla, söz konusu faktörlerdeki bir artış hisse senedi piyasalarının gelişmesine olumlu katkıda bulunmaktadır. Enflasyon oranı ile hisse senedi piyasaları gelişimi arasında ters yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu durum enflasyon oranındaki bir artışın hisse senedi piyasasının gelişimini negatif yönde etkilediğini ifade etmektedir. Ele alınan kurumsal faktörlere bakıldığında, yönetim kalitesi ile hisse senedi piyasasının gelişmesi arasında bir ilişki mevcutken; politik özgürlükler düzeyi ile hisse senedi piyasasının gelişmesi arasında bir ilişki olmadığını göstermiştir.

Şükrüoğlu ve Nalin (2014), 1995-2011 yılları arasında seçilen Avrupa ülkelerinde hisse senedi piyasasının gelişmesinde makroekonomik değişkenlerin etkilerini analiz etmiştir. Dinamik panel veri analizinin uygulandığı çalışmada; gelir, parasallaşma oranı, likidite oranı, tasarruf oranı ve enflasyonun hisse senedi piyasasının gelişiminde etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca parasallaşma oranı ve enflasyon negatif; gelir, likidite oranı, tasarruf oranının pozitif etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Akel (2015) tarafından yapılan çalışmada Kırılğan Beşli ülkelerinde hisse senedi piyasa endekslerinin Kasım 2000-Aralık 2013 dönemindeki haftalık kapanış verileri kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmada Johansen eşbütünleşme analizi ve Granger nedensellik testi yapılmıştır. Analiz sonucunda, beş ülkenin sermaye piyasaları arasında kısa ve uzun dönemli bir eşbütünleşme ve nedensellik ilişkisinin varlığı tespit edilmiştir.

Gözbaşı (2015), 1989-2011 dönemleri arasında Türkiye'nin de aralarında yer aldığı gelişmekte olan yedi ülkede hisse senedi piyasası gelişimi ve ekonomik büyüme arasındaki ilişki panel eşbütünleşme ve panel nedensellik yöntemleri ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda, hisse senedi piyasası gelişimi ile ekonomik büyüme arasında uzun dönemli eşbütünleşme ilişkisine rastlanmazken; değişkenler arasında nedensellik ilişkisinin olduğu görülmüştür.

Aljazeera vd., (2016) tarafından yapılan çalışmada, altı Körfez İşbirliği Konseyi ülkelerinde 2003-2011 dönemleri arasında yolsuzluk ve hisse senedi piyasasındaki gelişme arasındaki ilişki incelenmiştir. Sonuç olarak, bu ülkelerde yolsuzluk hisse senedi piyasası gelişimi ile pozitif ilişkilidir.

Zaman serisi analizi kullanılarak konuyla ilgili yapılan çalışmaları şu şekilde sıralamak mümkündür:

Rahman vd., (2009), seçilmiş makroekonomik değişkenlerle (sanayi üretim endeksi, reel döviz kuru, para arzı, rezervler, faiz oranı) hisse senedi fiyatları arasındaki ilişkiyi Malezya için ele almıştır. 1986-2008 dönemine ait aylık veriler kullanılmış ve VAR analizi yapılmıştır. Çalışmada değişkenler arasında uzun dönemli ilişki olduğu görülmüştür. Bu durum Malezya'da hisse senedi fiyatlarının makroekonomik değişkenlere duyarlı olduğunu göstermektedir. Ayrıca Malezya'da hisse senedi fiyatlarının rezervler ve sanayi üretim endeksi ile para arzı, faiz oranı ve döviz kuru ile karşılaştırıldığında daha güçlü dinamik etkileşime sahip olduğu görülmüştür.

Kemboi ve Tarus (2012), tarafından 2000-2009 dönemleri arasında Kenya'da hisse senedi piyasasının makroekonomik belirleyicilerinin analiz edildiği çalışmada, Johansen Koentegrasyon Analizi ve Hata Düzeltme Modeli kullanılmıştır. Analiz sonucunda; gelir düzeyi, bankacılık sektöründe gelişme ve borsa likiditesinin hisse senedi piyasasının gelişmesinde önemli belirleyiciler olduğu görülmüştür. Ancak makroekonomik istikrarın hisse senedi piyasasının gelişmesinde önemli bir faktör olmadığı görülmüştür.

Yapılan başka bir çalışmada, Abdelbaki (2013), Bahreyn için 1990-2007 dönemlerini esas alarak hisse senedi piyasasındaki gelişmeler ile makroekonomik değişkenler arasındaki ilişkiyi ARDL sınır testi yöntemi ile analiz etmiştir. Analiz sonuçlarında; gelir düzeyi, yurtiçi yatırımlar, bankacılık sistemindeki gelişmeler, sermaye girişleri ve hisse senedi piyasası likiditesinin hisse senedi piyasalarının gelişiminde önemli belirleyiciler olduğu görülmüştür.

Yine bu alanda yapılan kapsamlı çalışmalardan biri de Zafar (2013) tarafından Pakistan için yapılmıştır. Çalışmada 1998-2008 dönemleri esas alınarak hisse senedi piyasasının gelişimini etkileyen makroekonomik faktörler analiz edilmiştir. Yöntem olarak zaman serisi analizi kullanılmıştır. Sonuç olarak, doğrudan yabancı sermaye yatırımları ve ticaretin hisse senedi piyasasının gelişiminde pozitif; buna karşılık reel faiz oranının negatif etkiye sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca bankacılık sektöründeki gelişmelerin hisse senedi piyasasının gelişimi üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür.

Ayunku ve Etale (2015) tarafından yapılan çalışmada, 1977-2010 dönemleri için Nijerya'nın hisse senedi piyasası gelişimini etkileyen faktörler analiz edilmiştir. Çalışmada değişkenler arasındaki kısa ve uzun dönemli ilişkinin belirlenmesinde Johansen Eşbütünleşme Testi ve Hata Düzeltme Modeli kullanılmıştır. Ampirik analiz sonucunda, piyasa kapitalizasyonu, özel sektör kredileri ve döviz kurunun hisse senedi piyasasının gelişmesinde önemli belirleyiciler olduğu; bu değişkenlerin kısa ve uzun dönemde pozitif etkiye sahip oldukları ve Nijerya'da ekonomik büyümeyi arttırdığı görülmüştür. Ayrıca enflasyon oranı ve tasarruf oranının hisse senedi piyasası gelişi-

minde negatif etkiye sahip oldukları ve hisse senedi piyasasına ilişkin yapılan tahminlerde istatistiksel olarak anlamsız olduğu görülmüştür.

Shahbaz vd., (2015) tarafından yapılan çalışmada, Pakistan da hisse senedi piyasası gelişimini belirleyen faktörler 1974-2010 dönemi için analiz edilmiştir. Zaman serisi analizinin kullanıldığı çalışma sonucunda; ekonomik büyüme, enflasyon, finansal gelişme ve yatırımların hisse senedi piyasasının gelişimine katkıda bulunduğu buna karşılık ticari açıklığın herhangi bir katkısı olmadığı görülmüştür.

Yapılan başka bir çalışmada Ho (2017a), 1975-2015 dönemleri için Güney Afrika'da hisse senedi piyasasının makroekonomik belirleyicilerini analiz etmiştir. ARDL sınır testinin uygulandığı analiz sonucunda, hisse senedi piyasasının gelişimi üzerinde uzun dönemde bankacılık sektöründeki gelişmelerin ve ekonomik büyümenin pozitif; enflasyon oranı ve ticari açıklığın ise negatif etkisinin olduğu görülmüştür. Kısa dönemde ise hisse senedi piyasasının gelişiminde ekonomik büyüme pozitif etkiye sahipken; enflasyon oranı, reel faiz oranı ve ticari açıklığın negatif etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Ho (2017b), 1981-2015 dönemleri için Malezya'da hisse senedi piyasasının makroekonomik belirleyicilerini analiz etmiştir. ARDL sınır testinin uygulandığı çalışmada, hisse senedi piyasasının gelişiminde uzun dönemde ekonomik performansın ve ticari açıklığın pozitif; bankacılık sektöründeki gelişmelerin negatif etkisinin olduğu görülmüştür. Kısa dönemde, hisse senedi piyasasının gelişiminde bankacılık sektörü gelişmeleri ve ticari açıklığın pozitif; enflasyon oranının negatif etkisinin olduğu görülmüştür.

Model, Veri Seti ve Metodoloji

Bu çalışmada hisse senedi piyasasının gelişmesini etkileyen makroekonomik faktörler Kırılğan Beşli ülkeleri için (Hindistan, Endonezya, Brezilya, Türkiye, Güney Afrika) 2000-2014 yılları arası dönemde yıllık veriler kullanılarak incelenmiştir. Çalışmada kullanılan model (1) nolu eşitlikte gösterilmiştir. Model oluşturulurken literatürde kullanılan değişkenlerden yola çıkılmıştır. Çalışmada kullanılan değişkenlere Tablo 1'de yer verilmiştir.

$$MPit = \alpha + \beta_1 + PGDit + ENFit + KREDit + CAP + M3 + \mu it \quad (1)$$

Tablo 1

Çalışmada Kullanılan Veriler ve Kaynakları

Değişken	Tanımı	Kaynak
MP	Sermaye Piyasası Kapitalizasyonu (% GSYH)	Dünya Bankası
PGDP	Kişi Başına Düşen Gayri Safi Yurtiçi Hâsıla (%)	
ENF	Enflasyon (Tüketici Fiyatları %)	
KREDİ	Bankaların Özel Sektöre Kullandığı Kredi (% GSYH)	
CAP	Gayri Safi Sermaye Oluşumu (%GSYH)	
M3	Para Arzı (% GSYH)	

Metodoloji

Panel Birim Kök Testi

Panel veri analizinde sıklıkla kullanılan birim kök testlerini; Levin, Li ve Chu testi, Fisher ADF ve Fisher PP testleri olarak sıralamak mümkündür. Bu testler ve testlerde kullanılan modeller şu şekilde açıklanabilir:

Levin, Lin ve Chu (2002) testi, bireysel sabitler ve zaman trendlerini göz önüne alan testlerdir. Levin, Lin ve Chu (2002) geliştirdikleri testi üç farklı model üzerine kurmuşlardır.

$$\text{Model 1: } \Delta y = \delta y_{it-1} + \mu_{it} \quad (2)$$

$$\text{Model 2: } \Delta y_{it} = \alpha_{0i} + \delta y_{it-1} + \mu_{it} \quad (3)$$

$$\text{Model 3: } \Delta y_{it} = \alpha_{0i} + \alpha_{1i}t + \delta y_{it-1} + \mu_{it} \quad (4)$$

Bu üç model sırasıyla sabitsiz, sabitli ve sabitli trendli modeli ifade etmektedir. Burada μ_{it} ile gösterilen hata süreci, durağan çevrilebilir ARMA sürecini takip etmekte ve birimler boyunca korelasyonludur.

$$\mu_{it} = \sum_{j=1}^{\infty} \theta_{ij} \mu_{it-j} + \varepsilon_{it} \quad i=1,\dots,N \quad \text{ve} \quad t=1,\dots,T \quad (5)$$

Levin, Lin ve Chu (2002) panel birim kök testinde ana hipotez, model (2) dikkate alınarak genelleştirilirse;

$$\Delta y_{it} = \delta y_{it-1} + \sum_{L=1}^{P_i} \theta_{iL} \Delta_{it-L} + \alpha_{mi} d_{mi} + \varepsilon_{it} \quad m = 1,2,3 \quad (6)$$

d_m ile deterministik değişkenlerin vektörü belirlenirken; α_m ile bunların parametreleri gösterilmektedir. Denklemden L optimal gecikme uzunluğudur. Ve herhangi bir bilgi kriteri kullanılarak belirlenmektedir.

$$H_0 = \delta_i = \delta = 1 \quad (\text{Seride genel bir birim kök vardır})$$

$$H_1 = \delta_i = \delta < 1 \quad (\text{Seride genel bir birim kök yoktur})$$

Levin, Lin ve Chu (2002) panel birim kök testinde yatay kesit veride uzun dönem standart sapmanın kısa dönem standart sapmasına oranlanması ile standart sapma hesaplanmaktadır. Hesaplanan standart sapmalar düzeltilmiş t istatistiklerinin hesaplanmasında kullanılmaktadır. Düzeltilmiş t istatistiğine ait formülasyon aşağıdaki denklemden gösterilmiştir.

$$t_{\delta}^* = \frac{t_{\delta} - N \widehat{TSN} \widehat{\sigma}_{\varepsilon}^{-2} \text{STD}(\widehat{\delta}) \mu_{mT}^*}{\sigma_{mT}^*} \quad (7)$$

Burada ortalama düzeltme μ_{mT}^* ve standart sapma σ_{mT}^* değerleri, çalışmada yer alan ortalama ve standart sapma düzeltmeleri tablosunda yer almaktadır. Buradan elde edilen t test istatistikleri ile tablo kritik değerleri karşılaştırılarak H_0 hipotezinin kabulü veya reddine yani incelenen serilerin birim kök içerip içermediğine karar verilmektedir.

Fisher türü testlerde (Fisher ADF ve Fisher PP) bireysel birim kökün varlığına dair boş hipotez test edilmektedir. Fisher testlerinde öncelikle her bir birim için birim kök testi yapılmakta ardından bu testlerden elde edilen ρ değerleri tüm testi üretmek için kullanılmaktadır. Fisher ADF testi zaman serileri için klasik ADF testini; Fisher Philips ve Peron testi ise zaman serileri için klasik Philips ve Perron testini her birim için uygulamaktadır. Fisher ADF ve Fisher Philips ve Perron panel birim kök testlerinde test istatistikleri sırasıyla şöyledir:

$$\lambda = -2 \sum_{i=1}^N \ln(p_i) \rightarrow X_{2N}^2 \quad \text{ve}$$

(8)

$$Z = \frac{1}{2\sqrt{N}} \sum_{i=1}^N (-2\ln(\rho_i - 2)) \rightarrow N(0,1)$$

(9)

şeklinde. Burada, ρ_i , yatay kesit i için birim kök testinin olasılık değeridir.

Panel Eş Bütünleşme Testi

Durağan olmayan panel veri değişkenleri arasındaki uzun dönemli ilişkinin analizinde panel eş bütünleşme testleri kullanılmaktadır. Panel eş bütünleşme testleri arasında yaygın olarak kullanılanı Pedroni tarafından geliştirilen Pedroni panel eş bütünleşme testidir.

Pedroni panel eş bütünleşme regresyonu şu şekilde gösterilmektedir:

$$GSYH_{it} = \mu_i + \delta_i t + \beta_{1i} \Delta EH_{1it} + \beta_{2i} \Delta EH_{2it} + \dots + \beta_{Mi} \Delta EH_{Mit} + \mu_{it}$$

(10)

Pedroni (1999, 2000, 2001) panel eş bütünleşme testleri dördü panel ve üçü grup istatistiği olmak üzere yedi taneden oluşmaktadır. Bu istatistiklere, aşağıda belirtilen Philips ve Ouliaris (1990) istatistiğinin ortalamasının yardımı ile ulaşılmaktadır:

$$Z_p = N_{i=1} \frac{\sum_{t=1}^T \mu_{it-1} \Delta \mu_{it} - \hat{\lambda}_i}{\sum_{t=1}^T \mu_{it-1}^2} \quad (11)$$

Tablo 2'de Pedroni tarafından geliştirilen eş bütünleşme testine ait grup istatistikleri ve panel istatistikleri gösterilmiştir.

Tablo 2

Pedroni Eş Bütünleşme Testleri

	Grup İstatistikleri	Panel İstatistikleri
1.ρ istatistiği	$TN^{-1/2} Z_p N \cdot T^{-1} \equiv TN^{-1/2} \sum_{i=1}^N \frac{T_{t=1} \mu_{it-1} \Delta \mu_{it} - \lambda_i}{T_{t=1} \mu_{it-1}^2}$	$TNZ_{pNT-1} \equiv TN^{-1} \sum_{i=1}^N \sum_{t=1}^T L^{-2} \sum_{11i} \mu_{it-1} \Delta u_{it} - \lambda_i$ $\sum_{i=1}^N \sum_{t=1}^T L^{-2} \sum_{11i} \mu_{it-1}^2$
2.t istatistiği (parametik olmayan)	$TN^{-1/2} Z_1 N, T^{-1} \equiv TN^{-1/2} \sum_{i=1}^N \frac{T_{t=1} \mu_{it-1} \Delta \mu_{it} - \lambda_i}{\sigma_i^2 T_{t=1} \mu_{it-1}^2}$	$Z_{tNT} \equiv \frac{\sum_{i=1}^N \sum_{t=1}^T L^{-2} \sum_{11i} \mu_{it-1} \Delta u_{it} - \lambda_i}{\sigma_{NT} \sum_{i=1}^N \sum_{t=1}^T L^{-2} \sum_{11i} \mu_{it-1}^2}$
3.t istatistiği (parametik)	$N^{-1/2} Z^*_{tNT} \equiv N^{-1/2} \sum_{i=1}^N \frac{T_{t=1} \mu_{it-1}^* \Delta \mu_{it}^*}{T_{t=1} S_i^* u^{*2} \mu_{it-1}^2}$	$Z^*_{tNT} \equiv \frac{\sum_{i=1}^N \sum_{t=1}^T L^{-2} \sum_{11i} u_{it-1}^* \Delta u_{it}^*}{S_{NT}^* \sum_{i=1}^N \sum_{t=1}^T L^{-2} \sum_{11i} \mu_{it-1}^2}$
4.v istatistiği		$T^2 N^3 Z_{eNT} \equiv T^2 N^2 \frac{1}{\sum_{i=1}^N \sum_{t=1}^T L^{-2} \sum_{11i} u_{it}^2}$

Grup istatistiklerinde σ_i^2 ve s_i^2 sırasıyla kalıntı ε_{it} 'nin ε_{it} μ_{it-1} $\gamma \mu_{it-1}$ bireysel uzun-dönem varyansı ve eş zamanlı varyansı olmak üzere, $\lambda_i = \frac{1}{2} \sigma_i^2 - s_i^2$ eşitliği vardır. s_i^* , ADF regresyonundan elde edilen kalıntının standart eş zamanlı varyansıdır. Ve $s_{NT}^* s_{NT}^* \equiv \frac{1}{N}$ ise eş zamanlı panel varyans tahmincisidir. Panel istatistiklerinde Ω_i , farkı alınmış birim köklü serilerin vektörü için uzun dönem varyans kovaryans matrisinin tutarlı tahmincisidir. $\Omega_i = \lim_{t \rightarrow \infty} T_{t=1} \Delta Z_{it} \cdot Li, \Omega_i$ 'nin alt üçgensel Cholesky ayrıştırması olarak tanımlanmaktadır. Böylece $L^2_{11i} = \Omega_{11i} - \Omega_{21i} \Omega_{22i} \Omega_{21i}$ 'dir. Ayrıca, eşitliği vardır.

Değişkenler arasında eş bütünleşme olduğu sonucuna varıldıktan sonra eş bütünleşme parametrelerinin tahmin edilmesi gerekmektedir. Eş bütünleşme parametreleri Pedroni (2000, 2001) tarafından geliştirilen grup-ortalama panel FMOLS (Fully Modified Ordinary Least Squares) ve DOLS (Dynamic Ordinary Least Squares) ile elde edilmektedir. Panel FMOLS tahmin edicisi,

$$\beta_{GFM}^* = N^{-1} \sum_{i=1}^N \beta_{FMi}^* \quad (12)$$

olarak gösterilmektedir.

Panel DOLS tahmin edicisi ise,

$$\ln Y_{it} = \beta_{0i} + \beta_{1i} \ln K_{it} + \beta_{2i} \ln X_{it} + \sum_{k=K_{it}}^{K_{it}} \lambda_{ik} \Delta \ln X_{it} + \varepsilon_{it} \quad (13)$$

Panel DOLS tahmin edicisi,

$$\hat{\beta}_{GD}^* = N^{-1} \sum_{i=1}^N \beta_{Di}^* \text{ olarak yazılır.} \quad (14)$$

Panel Hata Düzeltme Modeli (VECM)

Eş bütünleşme ilişkisi, değişkenler arasında en az bir yönlü nedensellik ilişkisinin olduğunu ifade etmektedir. Eş bütünleşik panellerde, panel nedensellik testlerini yapabilmek için panel hata düzeltme modelinin tahmin edilmesi gerekir. Bir panel VECM modelini şu şekilde ifade etmek mümkündür:

$$\Delta \log Y_{it} = \delta + \sum_{p=1}^k \delta_{11ip} \Delta \log Y_{it-p} + \sum_{p=1}^k \delta_{12ip} \Delta \log K_{it-p} + \sum_{p=1}^k \delta_{13ip} \Delta \log X_{it-p} + \theta_{1i} \varepsilon_{it-1} + \mu_{1it} \quad (15)$$

$$\Delta \log K_{it} = \delta_{2i} + \sum_{p=1}^k \delta_{21ip} \Delta \log Y_{it-p} + \sum_{p=1}^k \delta_{22ip} \Delta \log K_{it-p} + \sum_{p=1}^k \delta_{23ip} \Delta \log X_{it-p} + \theta_{2i} \varepsilon_{it-1} + \mu_{2it} \quad (16)$$

$$\Delta \log X_{it} = \delta_{3i} + \sum_{p=1}^k \delta_{31ip} \Delta \log Y_{it-p} + \sum_{p=1}^k \delta_{32ip} \Delta \log K_{it-p} + \sum_{p=1}^k \delta_{33ip} \Delta \log X_{it-p} + \theta_{3i} \varepsilon_{it-1} + \mu_{3it} \quad (17)$$

Denklemlerdeki k optimal gecikmeleri, $\hat{\varepsilon}_{it}$ ise panel FMOLS tahminin hata terimlerini temsil etmektedir. Bu denklemler vasıtasıyla değişkenler arasındaki kısa ve uzun dönem nedensellikler gösterilebilir. Bir değişkenden diğerine kısa dönem nedensellik değişkenlerin gecikmeli değerlerine uygulanan Wald testi yoluyla tespit edilmektedir.

Ampirik Analiz ve Bulgular

Panel veri modellerinde, zaman serisi analizlerinde olduğu gibi, sahte regresyon sorunu ile karşılaşmamak için serilerin birim köke sahip olup olmadıklarının belirlenmesi gerekmektedir. Eş bütünleşme analizlerinin ilk aşaması olan serilerin kaçınıcı dereceden durağan olduklarını belirleyebilmek amacıyla kullanılan birim test sonuçları Tablo 3'de gösterilmiştir. Bu testlerin tamamında boş hipotezler serilerin birim kök içerdikleri alternatif hipotez ise serilerin durağan olduklarını ileri sürmektedir. Üç farklı birim kök testinden elde edilen sonuçlar serilerin düzey değerlerinde dura-

Yrd. Doç. Dr. Dilek ŞAHİN, Öğr. Gör. Melahat BATU AĞIRKAYA,
Öğr. Gör. Gülnihal TORAMANLI

ğan olmadıklarını birinci farkları alındığında durağan hale geldiklerini göstermiştir. Yani tüm değişkenler I(1)'dir.

Tablo 3

Panel Birim Kök Testleri

Değişkenler	ADF Test İstatistiği	PP Fisher Testi	Levin, Lin, ve Chu Testi
Düzy Değerlerinde			
MP	3.14852	2.97288	0.82757
PGDP	12.8776	12.3367	-0.91308
KREDİ	0.92149	0.90303	4.85157
ENF	11.6264	10.2352	-1.58901
CAP	2.01513	1.87299	2.15279
M3	7.71363	5.90778	1.81860
Birinci Farkları			
ΔMP	60.7652*	60.7451*	-7.72975*
ΔPGDP	59.9869*	72.9252*	-8.94942*
ΔKREDİ	35.7730*	39.3480*	-4.06067*
ΔENF	71.5347*	82.1054*	-9.07742*
ΔCAP	742059*	785622*	-9.17297*
ΔM3	34.5802*	523696*	-4.68679*

Not: *, %5 düzeyinde anlamlılığı ifade etmektedir.

Düzy değerlerinde birim kök bulunan serilerin birinci farklarında birim kök sorunun ortadan kalkmasıyla birlikte, uzun dönem ilişkisinin analizinde eş bütünleşme testlerine başvurulmaktadır. Tablo 4'de seriler arasındaki uzun dönemli ilişkinin olup olmadığının analizinde Pedroni (1999) tarafından geliştirilen panel eş bütünleşme testleri kullanılmıştır. Sonuç olarak seriler arasında uzun dönemli anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Tablo 4

Panel Eş Bütünleşme Test Sonuçları

Test Türü	İstatistikler	İstatistik Değeri
Pedroni	Panel V	-1.916472
	Panel RHO	1.160721
	Panel PP	-2.847923*
	Panel ADF	-3.364150*
	Group RHO	2.131817
	Group PP	-2.691365*
	Group ADF	-3.343000*

Not: *, %5 düzeyinde anlamlılığı ifade etmektedir.

Seriler arasındaki eş bütünleşmenin belirlenmesinden sonra, panel eş bütünleşme parametrelerinin tahminlerinin belirlenmesi gerekmektedir. Panel FMOLS sonucunda elde edilen parametre tahminleri Tablo 5’de gösterilmiştir. Tablodan da anlaşıldığı üzere, kişi başına düşen gelir, sermaye oluşumu ve para arzının sermaye kapitalizasyonu üzerinde pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı etkisi söz konusu iken; bankaların özel sektöre kullandığı kredilerin pozitif ancak istatistiksel olarak anlamsız etkisinin olduğu görülmektedir. Ayrıca enflasyon oranının sermaye kapitalizasyonu üzerinde negatif ve istatistiksel olarak anlamlı etkisi söz konusudur.

Tablo 5

Panel FMOLS Eşbütünleşme Parametreleri

LMP	LPGDP	LKREDİ	LENF	LCAP	LM3
Panel FMOLS	0.188238 (4.871813)*	0.008765 (0.043967)	-0.349944 (4.336616)*	0.490855 (1.837649)**	0.712651 (0.0620)**

Not: Parantez içindeki değer t istatistiğini göstermektedir. *% 5, **%10 düzeyinde anlamlılığı ifade etmektedir.

Tablo 6’da Panel Granger nedensellik testi sonuçları değerlendirildiğinde, kısa dönemde; kişi başına düşen gelirden sermaye kapitalizasyonuna doğru tek yönlü nedensellik ilişkisinin olduğu görülmektedir. Uzun döneme bakıldığında ise; kişi başına düşen gelir, sermaye oluşumu ve para arzı değişkenlerinden sermaye kapitalizasyonuna doğru nedensellik ilişkisinin olduğu görülmektedir.

Tablo 6

Panel Granger Nedensellik Testi

	Kısa Dönem Nedensellik						Uzun Dönem Nedensellik
Değişkenler	Δ LMP	Δ LPGDP	Δ LKREDİ	Δ LENF	Δ LCAP	Δ LM3	ϵ_{t-1}
Δ LMP	-	5.052580 [0.0800]**	0.279838 [0.8694]	0.364123 [0.8335]	3.085101 [0.2138]	1.350690 [0.5090]	-0.066142 (-1.561397)
Δ LPGDP	0.828197 [0.6609]	-	1.309562 [0.5196]	0.388674 [0.8234]	2.542688 [0.2805]	0.461314 [0.7940]	-0.171721 (-2.235160)*
Δ LKREDİ	9.769855 [0.0076]*	0.237384 [0.8881]	-	7.617685 [0.0222]*	0.402951 [0.8175]	6.876482 [0.0321]	0.019863 (2.719154)
Δ LENF	1.537493 [0.4636]	12.16208 [0.0023]*	10.00827 [0.0067]*	-	0.202332 [0.8640]	4.209331 [0.1219]	-0.020737 (-1.1509381)
Δ LCAP	12.60394 [0.0018]*	5.50585 [0.0638]**	0.639161 [0.7265]	0.104722 [0.9490]	-	0.654145 [0.7210]	-0.053069 (-2.031449)*
Δ LM3	3.308672 [0.1912]	0.537917 [0.7642]	2.458938 [0.2924]	3.149139 [0.2071]	6.186706 [0.0453]*	-	-0.21286 (-1.954078)**

Not: *, %5 ; **, %10 düzeyinde anlamlılık düzeyini göstermektedir. Köşeli parantez içindeki değerler p-değerleri, parantez içindeki değerler ise t istatistikleridir.

Sonuç

Hisse senedi piyasalarının iyi işlemesi, finans sektörünün temel unsurudur ve iyi işleyen finansal kurumların ve hisse senedi piyasasının gelişmesi sürdürülebilir ekonomik büyümenin sağlanmasında kritik rol üstlenmektedir. Hisse senedi piyasasının gelişmesini etkileyen makroekonomik faktörlerin ele alındığı bu çalışmada Kırılgan Beşli ülkelerine ait 2000-2014 dönemini kapsayan yıllık veriler kullanılarak panel veri yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada hisse senedi piyasasının gelişimini temsilen sermaye piyasası kapitalizasyonu bağımlı değişken olarak kullanılırken; kişi başına düşen gelir, enflasyon oranı, bankaların özel sektöre kullandığı krediler, sermaye oluşumu ve para arzı bağımsız makroekonomik değişkenler olarak modele dâhil edilmiştir.

Çalışmada ulaşılan bulguları şu şekilde özetlemek mümkündür: Ele alınan seriler düzey değerlerinde durağan olmamakla birlikte birlikte birinci farkları alındığında durağan hale geldikleri görülmüştür. Yani tüm seriler I(1)'dir. Panel eşbütünlük analizi sonucunda seriler arasında uzun dönemli ilişki olduğu görülmüştür. Panel FMOLS sonucunda elde edilen parametreler; kişi başına düşen milli gelir, sermaye oluşumu ve para arzı ile hisse senedi piyasalarının gelişmesi arasında doğru yönlü bir ilişki

vardır. Bir diğer anlatımla söz konusu faktörlerdeki bir artış hisse senedi piyasalarının gelişmesine olumlu etkide bulunacaktır. Diğer yandan bankaların özel sektöre kullandığı kredileri ile sermaye piyasası kapitalizasyonu arasında pozitif ancak istatistiksel açıdan anlamsız bir ilişki söz konusudur. Son olarak enflasyon oranı ile hisse senedi piyasaları gelişimi arasında ters yönlü bir ilişki söz konusudur. Bu bulgu enflasyon oranındaki bir yükselişin hisse senedi piyasasının gelişmesini negatif yönde etkileyeceği anlamına gelmektedir. Panel nedensellik analizinde ise; kısa dönemde; kişi başına düşen gelirden sermaye kapitalizasyonuna doğru tek yönlü nedensellik ilişkisinin olduğu; uzun dönemde ise; kişi başına düşen gelir, sermaye oluşumu ve para arzı değişkenlerinden sermaye kapitalizasyonuna doğru nedensellik ilişkisinin olduğu görülmektedir.

Kaynakça

- Abdelbaki, H. (2013). Causality Relationship Between Macroeconomic Variables and Stock Market Development: Evidence from Bahrain. *The International Journal of Business and Finance Research*, 7(1), 69-84.
- Akel, V. (2015). Kırılgan Beşli Ülkelerinin Hisse Senedi Piyasaları Arasındaki Eşbütünleşme Analizi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 11(24), 75-96.
- Aljazeera, M., Sirop, R., Mouselli, S. (2016). Corruption and Stock Market Development: New Evidence from GCC countries. *Business: Theory and Practice*, 17(2), 117-127.
- Ayaydin, H., Hayaloğlu, P., Baltacı, N. (2013). Hisse Senedi Piyasasının Gelişmesinin Makroekonomik ve Kurumsal Belirleyicileri Üzerine Bir Araştırma: Panel Veri Analizi. *International Journal of Social Science*, 6(4), 125-142.
- Ayunku, P., Etale, L. (2015). Determinants of Stock Market Development in Nigeria: A Cointegration Approach. *Advances in Research*, 3(4), 366-373.
- Cherif, M., Gazdar, K. (2010). Macroeconomic and Institutional Determinants of Stock Market Development in MENA Region: New Result from a Panel Data Analysis. *International Journal of Banking and Finance*, 7(1), 139-159.
- Forson, J., Janrattanagul, J. (2014). Selected Macroeconomic Variables and Stock Market Movements: Empirical Evidence from Thailand. *Vizja Press&IT*, 8(2), 154-174.
- Gözbaşı, O. (2015). Hisse Senedi Piyasası Gelişimi ve Ekonomik Büyüme Etkileşimi: Gelişmekte Olan Ülkeler Örneği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, İİBF Dergisi*, 10(2), 269-284.
- Ho, S. (2017a). The Macroeconomic Determinants of Stock Market Development: Evidence from South Africa. *MPRA*, 1-26.
- Ho, S. (2017b). The Macroeconomic Determinants of Stock Market Development: Evidence from Malaysia. *MPRA*, 1-27.
- Kandır, S., İskenderoğlu, Ö., Önal, Y..(2007). Finansal Gelişme ve Ekonomik Büyüme Arasındaki İlişkinin Araştırılması. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2), 311-326.
- Kemboi, J., Tarus, D. (2012). Macroeconomic Determinants of Stock Market Development in Emerging Markets: Evidence from Kenya. *Research Journal of Finance and Accounting*, 3(5), 57-68.
- Naceur, S., Ghazouani, S., Omran, M. (2007). The Determinants of Stock Market Development in the Middle-Eastern and North African Region. *Managerial Finance*, 33(7), 477-489.
- Nazir, M., Nawaz, M., Gilani, U. (2010). Relationship Between Economic Growth and Stock Market Development. *African Journal of Business Management*, 4(16), 3473-3479.
- Rahman, A., Sidek, N., Tafri, F. (2009). Macroeconomic Determinants of Malaysian Stock Market. *African Journal of Business Management*, 3(3), 95-106.
- Shahbaz, M., Rehman, I., Afza, T. (2015). Macroeconomic Determinants of Stock Market Capitalization in an Emerging Market: Fresh Evidence from Cointegration with Unknown Structural Breaks. *Macroeconomics and Finance in Emerging Market Economies*. 1-25.

- Şahin, D. (2016). Farklı Gelir Gruplarındaki Ülkelerde Finansal Gelişme ve Ekonomik Büyüme İlişkisinin Analizi. *International Review of Economics and Management*, 4(4), 61-74.
- Şüküröğlu, D., Nalin, H. (2014). The Macroeconomic Determinants of Stock Market Development in Selected European Countries: Dynamic Panel Data Analysis. *International Journal of Economics and Finance*, 6(3), 64-71.
- Yartey, C. (2008). The Determinants of Stock Market Development in Emerging Economies: Is South Africa Different?. *IMF Working Paper*, 8(32), 1-31.
- Yusoff, W., Guima, I. (2015). Stock Market Development of Middle East and North Africa (MENA) Region. *International Journal of Business and Economics Research*, 4(3), 163-171.
- Zafar, M. (2013). Determinants of Stock Market Performance in Pakistan. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*. 4(9), 1017-1026.

1260-61 / 1844-45 TEMETTUAT KAYITLARI IŞIĞINDA ÇULLU KÖYÜNÜN SOSYAL VE EKONOMİK YAPISI

Doç. Dr. Rafet METİN¹

Öz

Temettuat Defterleri XIX. yüzyıl Osmanlı sosyal ve ekonomik tarihinin önemli kaynaklarından biridir. Vergi kaynaklarını yeniden tespit ederek halkın üzerindeki vergi yükünü hafifletmek ve vergi dağılımında yaşanan adaletsizliği önlemek amacıyla hazırlanan temettuat kayıtları sosyo-ekonomik ve demografik yapının da ortaya konulmasında önemli bilgiler sunmaktadır. Kayıtlarda anılan dönemde bölgelerin mal-mülk, hayvan, arazi ve insanların şahsi mal varlıklarının kaydedilmesi ile sosyo-ekonomik hayat, nüfus ve tarımsal ekonomi ile ilgili bütün karakteristik özellikler ortaya konulmaktadır. Kayıtlarda ayrıca mükelleflerin adları, lâkapları, meslekleri hakkında da bilgi alabilmek mümkün olmaktadır. Bu çalışmada, H.1260-1261/M.1844-1845 yılında Dinek Keskini Kazasına tabi Çullu karyesinin 697 numaralı temettuat defterinden faydalanılarak, sosyal ve ekonomik yapısı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Toplam 40 hanesi olan karyede sakin olan insanların geçimlerini büyük ölçüde tarım ve hayvancılıktan sağladıkları anlaşılmaktadır. Köyde tarımsal manada buğday, arpa ve penbe (pamuk) üretimi yapılmaktadır. Hayvancılık alanında ise daha çok küçükbaş- büyükbaş hayvanlar ile yük ve binek hayvanları yetiştirilmektedir. Meslek dalı olarak ziraat erbabının fazlalığı dikkat çekmektedir. Bunun yanında, imam, hizmetkâr, çulhacı ve çoban gibi meslek kollarında görev yapan kimselerinde olduğu kayıtlardan anlaşılmaktadır. Köyde vergi mükellefi hane reislerinin tarım, hayvancılık ve meslek gelirleri ile birlikte ödemiş oldukları vergi çeşitleri tespit edilerek vergi yükleri de ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çullu karyesi, Temettuat Defteri, Mesleki Yapılanma.

1260-61 / 1844-45 Social and Economic Structure of Çullu Village in the Light of Temettuat Records

Abstract

Temettuat registers are one of important sources of Ottoman's social and economic history. Temettuat records have been prepared in order to reduce the tax burden on the people and to prevent injustice in the tax distribution by re-determining the tax sources. In addition, these records provide important information for the socio-economic and demographic structure. In the period referred to in the records, all characteristics of socio-economic life, population and agricultural economy are revealed by registering the properties, animals, lands and persons' personal wealth of regions. In these records, it is also possible to get information about taxpayers' names, nicknames, and occupations. In this study, benefiting basically 697 numbered temettuat record of Çullu village which is within in the boundaries of Dinek Keskin district in year of H.1260-1261/M.1844-1845, it is tried to reveal social and economic structure. It is understood that people provide their livelihood largely from agriculture and animal husbandry in the village which consist of 40 families. In terms of agriculture, wheat, cotton and barley production is being done in the village. In the field of animal husbandry, mostly small cattles, bovine animals, draught animals and mount animals are grown. As field of profession, the surplus of agricultural staff is remarkable. Besides, it is understood from records that there are different field of professions like imams, servants, craftsmans and shepherds in the village. It is also tried to reveal the burden of tax of taxpayers by determining agriculture, husbandry and occupation revenue and kind of tax which is paid by them.

Anahtar Kelimeler: Çullu village, Temettuat Register, Occupational Structuring.

1 Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı.rafet_metin71@hotmail.com

Giriş

Temettü' kâr etmek anlamına gelen Arapça bir kelimedir. Temettuat ise; kârlar, kazançlar anlamına gelmektedir (Devellioğlu, 1996: 1073). Tanzimat'a kadar değişik adlarla halktan alınan vergilerin yerine getirilen Temettü vergisinin kaydedildiği defterlere, “Temettuat Defterleri” adı verilmiştir. Bu defterler XIX. yüzyıl ortalarında Osmanlı Devleti'nin içinde bulunduğu iktisadî, sosyal ve ticari hayatı ortaya koymaktadır (Kütükoğlu 1995 : 395). Bu defterler, Osmanlı Devleti'nde Tanzimat'tan sonra, fertlerin iktisadî imkânlarını tespit etmek suretiyle, kişinin ekonomik gücüne göre alınacak verginin belirlenmesi amacıyla yönelik olarak, emlak ve arazi ve hayvanat ve temettuat sayımları sonucu oluşan, bulunduğu dönem içerisinde ait olduğu bölgeye ilişkin, bölgenin sosyo-ekonomik yapısına dair önemli istatistikî verileri kapsayan kayıtlardır (Öztürk 1996:15).

Temettuat sayımlarının amacı, halkın kazanç ve mal varlığına göre devlete ödenecek vergi miktarının belirlenmesi ve belirlenen verginin yine belirlenen usullere göre onlardan tahsil edilmesidir (Serin 1998 : 719).

Temettuat defterleri 1840 ve 1844-45 yıllarında hazırlanmıştır. 1840 yılında tutulan temettuat defterleriyle 1844-45 yıllarında tutulanlar arasında muhteva ve düzen bakımından bazı farklılıklar bulunmaktadır. Her iki yıla ait sayımlarda da başa hane ve numara yazılırken altlarına da rakamlar konulmuştur. Bunlardan birincisi defterdeki kaçınıcı hane olduğunu belirtmek için yazılmışken, ikincisi ise hane içindeki kaçınıcı aile olduğunu göstermek amacıyla yazılmıştır. Örneğin aynı hane numarası altında “Mehmed oğlu Hüseyin” üzerinde “1” numara, eğer yer uygunsa hemen yanında “oğlu Hüseyin oğlu Mehmed” üzerinde “2” numara bulunmaktadır. Bu numara bazen “3”e de yükselebilmektedir. Defterlerin bazılarında sayfalar çift sütun olarak düzenlenmiş olup bazılarında ise bu şekil, sadece emlak ve malı az olan hane reisleri için kullanılmıştır (Kütükoğlu 1995 :395)

Temettuat defterleri genel itibariyle bir bölgenin demografik yapısı, hane reisinin menkul ve gayr-i menkul kaynakları, yıllık kazancı, işletmelerin büyüklüğü, iş gücü ve ayrıntılı vergi yükü, kişilerin mesleği, yetiştirilen ziraî ürün ve hayvanlar ile ticarî ve sınaî müesseseler hakkında bilgiler sunmaktadır (Gül, 2009: 81). Ayrıca anılan defterlerden Osmanlı ülkesinde yaşayan nüfusun yerleşim düzeni, ziraî üretim durumunu, hanelerin servet ve gelirleri ile vergilendirme konularında çok zengin bilgiler elde etmek mümkün olmaktadır (Güran, 2000: 79). Kısaca bu defterlerden bir bölgenin demografik etnik yapısı, fert düzeyinde menkul ve gayr-i menkul kaynaklar, ferdin yıllık kazancı, işletmelerin büyüklüğü, toplam ve ayrıntılı vergi yükünü, işgücünü, kişilerin mesleği, yetiştirilen ziraî ürün ve hayvanlar, ticarî ve sınaî müesseseler hakkında önemli veriler elde edilmektedir (Özer, 2000: 596). Defterlerde, mahallelerdeki toplam hane sayısı, arazi miktarı, hane reislerinin meslekleri, yükümlü oldukları vergi miktarları gibi birçok konuda teferruatlı bilgiler bulunmaktadır. Ayrıca her hane reisinin adı ve unvanı, sahip olduğu mal varlığı, ne kadar emlak ve arazisi

olduğu ve bu arazinin ekili olan bölümleri ayrıntılı biçimde ele alınmıştır. Meslekler, hane reisinin isminin üzerine eğik olarak yazılmıştır. Tarımla geçinen hane reisinin meslek bölümü “erbab-ı ziraattan idüğü”, esnaflıkla geçinenlerinki ise “erbab-ı ticaretten idüğü” olarak belirtilmiştir. Ticaret ve ziraatın her ikisiyle geçimini sağlayanlar “erbab-ı ziraat ve ticaretten idüğü” şeklinde belirtilmiştir. Temettuat defterleri halen Başbakanlık Osmanlı Arşivi’nde muhafaza edilmekte, Maliyeden Müdevver Defterler ve Kamil Kepeci tasnifleri içerisinde yer almaktadır. Temettuat defterleri, Maliye Nezareti Varidat Kalemî defterlerinden olup, tasnif ve kataloglanmasında, o tarihteki idari taksimat esas alınmıştır. Bu defterler, içerikleri esas alınarak alfabetik olarak sınıflandırılmış, her eyalet de kendi içinde yine alfabetik olarak kazalara ayrılmıştır. Sınıflandırılan defterlere sıra numarası verilerek dokuz adet katalogta toplanmıştır (Serin 1998:717-718).

Çalışmamızın ana kaynağını teşkil eden Temettuat Defterlerinden BOA, ML VRD.TMT. 697 numarada kayıtlı defterden istifade etmek suretiyle “Ankara Eyaleti mülhakatından ma’den-i hümayuna merbut Dinek Keskini kazasına tabi Çullu karyesinde mukim ahalinin emlak ve arazi temettuatlarını mübeyyin” (BOA, ML VRD.TMT. 697: 2) olarak ifade edilen Çullu köyünün nüfusu ile birlikte köyde kullanılan isimler, lakaplar, meslekî yapılanma, köyde yaşayan hane reislerinin tarım, hayvancılık ve meslek gelirleri ile birlikte ödemiş oldukları vergi çeşitleri tespit edilerek vergi yükleri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Çullu Karyesi

Nüfus

Çullu karyesinin nüfusu ile ilgili en eski bilgi 1520 tarihine ait bilgidir. 1520 tarihinde Çullu adı ile bilinen cemaat iki parça olarak Kırıkkale bölgesine yerleşmiştir. İlkinde on altı neferi vardır. Bu neferlerden 3 tanesi sipahizade, 13 tanesi ise vasıfsızdır. Bu 16 neferin anılan tarihte kara kısık mezrasında ziraat ettiği kayıtlardan anlaşılmaktadır. İkinci parça da toplam elli dört nefer bulunmaktadır. Bunlardan 1 tanesi sipahizade, 1 tanesi hatip:1(berat-ı hümayun), 2 tanesi muaf, 50 tanesi ise vasıfsız olarak kaydedilmiştir. (BOA TD 155,s.200).

697 numaralı temettuat defterinden tespit ettiğimiz kadarı ile 1845 yılında Çullu karyesinin 40 haneye tekâbül eden 200 neferlik nüfusu söz konusudur. *hane x 5 + mücerred*² (Barkan, 1953: 12) Günümüzde Kırıkkale’ye bağlı olan ve bir süre belde olarak idari yapılanmanın içerisinde bulunan Çullu karyesinin 2000 yılı adrese dayalı nüfus tesbitine göre nüfusu 2723 olarak belirlenmiştir.

2 Bu hesaplama Ö.LütfiBarkan’ın genel nüfusu bulmak için en çok kullanılan yöntem olan “hâne x 5” formülünden yola çıkılarak yapılmıştır.

Tablo 1

Çullu Karyesinde 1521-2007 Yıllarındaki Tahmini Nüfus

Yıllar	Tahmini nüfus
1578	70 nefer
1845	200 nefer
2000	2723

2.2.Şahıs Adları ve Kullanılan Lakaplar

697 numaralı temettuat defterinde hane reislerinin isimleri babalarının adları ve lakaplarıyla birlikte yazılmıştır. Bu nedenle köyde yaygın olarak kullanılan baba ve oğul isimlerini tespit etmek mümkün olmuştur.

Tablo 2

Çullu'da kullanılan şahıs isimleri

İsim	Sayı	%
Ömer	7	17.07
Ahmed	6	14.6
Mustafa	4	9.7
Hüseyin	2	4.8
Ebu Bekir	2	4.8
Osman	2	4.8
Hasan	2	4.8
İbiş	2	4.8
Ali	1	2.4
Haydar	1	2.4
İsmail	1	2.4
Halil	1	2.4
Bekircik	1	2.4
Veli	1	2.4
Mustafa	1	2.4
Abdulkadir	1	2.4
İbiş	1	2.4
Yunus	1	2.4
İshak	1	2.4
Mehmed	1	2.4
Osman	1	2.4
Süleyman	1	2.4
Toplam	41	100

Tablo 2’de yer alan verilerden anlaşıldığı üzere Çullu karyesindeki vergi nüfusunun tamamı erkektir.

İsimleri incelediğimizde Peygamber ve onun ehl-i beyti başta olmak üzere daha çok Arapça kökenli isimlerin olduğu görülmektedir. İlk sırayı %17.07 ile Ömer ismi alırken ikinci sırada % 14.6 ile Ahmed, ve üçüncü sırada % 9.7 ile Mustafa yer almaktadır.

Çullu Karyesinde Kullanılan Lakaplar

Çullu’da hane reislerinin toplumda tanınmasını sağlayan aile ve sülale adlarının bazıları dinî özellik taşımaktadır. Molla, Hatip, gibi unvanların yanında Tablo-3’te yer alan yaralı, kör, sağır, sakar gibi sıfatlarla birlikte kullanılan lakaplar ise muhtemelen ailelerin geçmişten beri kullandıkları lakaplar olarak görülmektedir.

Tablo 3

Çullu’da Kullanılan lakaplar

Yaralı oğlu Ali Efendi	Molla Ömer oğlu Hüseyin	Telli oğlu Halil
Alkaya oğlu Hasan	Altmışlık oğlu Veli	Bozoklu oğlu Ahmed
Molla Ömer oğlu İbrahim	Hızır oğlu Ahmed	İmam oğlu Hafız Osman
Sakar oğlu Hasan	Köçek oğlu İshak	Hatip oğlu Ömer
Telli oğlu Ömer	Kör Mehemed oğlu Mehmed	Kelleci oğlu Osman
Sağır oğlu Ömer	Boz Ahmed oğlu Ahmed	Bıyık oğlu Hasan

Çullu Karyesinde Mesleki Yapılanma

Çullu karyesinde yaşayan insanların 21’i ziraat erbabındandır. Geriye kalan 19 haneden 1 tanesi imam³ 1 tanesi muhtar⁴ 4 tanesi çoban⁵ 1 tanesi hizmetkâr⁶, 3 tanesi

3 BOA, ML VRD.TMT, 697,s.2. Belgede köyün 1 numaralı hanesinde kayıtlı Haydar oğlu Molla İsmail’in köy imamı olarak kaydı düşülmüştür.

4 BOA, ML VRD.TMT,697, s.2. Köyün 2 numaralı hanesinde kayıtlı Yaralı oğlu Ali Efendi muhtar olarak kaydedilmiştir.

5 BOA, ML VRD.TMT,697, s.6,7, 13, 15.köyün 14 numaralı hanesinde kayıtlı Çerağı oğlu Mehmed, 16 numaralı hanede kayıtlı Bozoklu oğlu Osman, 34 numaralı hanede kayıtlı Sağır oğlu Ömer, 40 numaralı hanede kayıtlı Yenicikli oğlu İbrahim köyün çobanlıkla geçimlerini sağlayan kimseler olarak kaydedilmiştir.

6 BOA, ML VRD.TMT,697.s.8.köyün 18 numaralı hanesinde kayıtlı Sakar oğlu Hasan hizmetkârlıkla işgal etmektedir.

çulha⁷ 3 tanesi ırgat⁸ 1 tanesi âmâ⁹, 1 tanesi askerden ihraç¹⁰ 2 tanesi nakil¹¹ 1 tanesi çerçi¹² 1 tanesi içinde ziraata dahi kudreti olmadığı onun bunun yardımı ile geçinmekte olduğu kaydı düşülmüştür.¹³

Hayvancılık ve Hayvan Dağılımı

Belgelerden anlaşıldığına göre 1845-1846 yıllarında Çullu karyesinde yaşayan haneler geçimlerini tarım ve hayvancılıktan sağlamakta idiler.Genel olarak süt ve süt ürünleri ihtiyaçlarını karşılamak için inek ve koyun, binek hayvanı ihtiyaçlarını karşılamak için merkep, çift sürmede faydalanabilmek için öküz kullandıkları anlaşılmaktadır.Çullu'da toplam 500 olan hayvan varlığının büyük çoğunluğunu büyükbaş hayvanlar oluşturmaktadır.% 73.6'sı küçükbaş (368 adet), % 18.i büyükbaş (90 adet) ve % 8.4'ü yük ve binek hayvanı (42 adet) olarak sıralanmaktadır. Büyükbaş hayvan çeşidinde, karasığır öküzü, sağman inek ve camus ön planda yer alırken küçükbaş hayvan çeşidinde ise, koyun, keçi , kuzu ve oğlak tercih edilmektedir. Binek ve yük hayvanı olarak ise merkep başta olmak üzere, kısrak ve tay beslenmektedir.

Tablo 4

Çullu'da Hane Reislerinin Sahip oldukları Hayvan Çeşitleri

Hayvan çeşidi	Sayı	Hayvan Sahibi Hane	Toplam Hane Başına Düşen Baş
Büyükbaş	90	20	4.5
Küçükbaş	368	16	23
Yük-Binek Hayvanı	42	29	1.4
Toplam Sayı	500		

7 BOA, ML VRD.TMT,697.s.3, 8,13. Köyün 4 numaralı hanesinde kayıtlı olan Telli oğlu Halil, 19 numaralı hanede kayıtlı olan Haydar oğlu İbiş, 36 numaralı hanede kayıtlı Taşçı oğlu Mustafa çulhacılık mesleği ile iştigal etmektedir.

8 BOA, ML VRD.TMT,697.s.6, 12, Köyün 11 numaralı hanesinde kayıtlı Molla Ömer oğlu Ömer, 31 numaralı hanede kayıtlı Kör Mehmed oğlu Mehmed, 33 numaralı hanede kayıtlı Boz Ahmed oğlu Ahmed gibi kimselerin ırgatlıkla geçindikleri kaydedilmiştir.

9 BOA, ML VRD.TMT,697.s.7.Köyün 15 numaralı hanesinde kayıtlı İmam oğlu Hafız Osman'ın âmâ olduğu kaydı düşülmüştür

10 BOA, ML VRD.TMT,697.s.11.Telli oğlu Ömer ile ilgili olarak “ Topcu yüzbaşısı olup sülük-i askerisinden ihraç ihraç edilmiş” ibaresi düşülmüştür.

11 BOA, ML VRD.TMT,697.s.12.Köyün 29 numaralı hanesinde ikamet eden Ulaşlı oğlu Halil Kengiri Sancına, 35 numaralı hanede kayıtlı Kaymas oğlu Hüseyin ise Çiçekdağındaki Sinehoz karyesine naklolunmuştur.

12 BOA, ML VRD.TMT,697.s.14.Köyün 37 hanesinde kayıtlı Boz Ahmed oğlu Süleyman çerçi olarak kaydedilmiştir.

13 BOA, ML VRD.TMT,697.s.9.Kethüda oğlu Hüseyin'in bila vergi olduğu kaydedilmiştir.

Tablo 5

Çullu'da Hane Reislerinin Sahip oldukları Büyükbaş Hayvan Çeşitleri

Büyükbaş Hayvan çeşidi	Sayı	Hayvan Sahibi Hane	Ortalama
Karasığır öküzü	41	20	2.05
Sağmal inek	7	6	1.16
Erkek Camus	18	8	2.25
Sağmal camus ineği	7	7	1
Kısır inek	5	5	1
Buzağı	4	4	1
Malak	6	7	0.85
Tosun	2	2	1
Toplam	90		

Büyükbaş hayvan söz konusu olduğunda köylerde çift sürme işinde ilk olarak akla at ve katır gücü gelmektedir. Ancak Çulluda öküzün ilk planda tercih edildiği görülmektedir. Bu durumun nedeni öküzün beslenme giderinin at ve katıra nazaran daha az olması ile izah edilebilir. Bir atı veya katırı bütün bir yıl boyunca arpa, yulaf, ot, kepek ve samanla beslemek gerekirken öküz yedi ay süre ile burçak ve samanla beslenebilmekte ve yılın geri kalan aylarında otlamak üzere çayırlara salverilmektedir. Bu arada demetlerin tarladan harmana ve ürünün harmandan ambara taşınmasında at ve eşek gibi yük hayvanlarından da yararlanılmakla birlikte, daha çok bir çift öküzün çektiği iki tekerlekli kağnılar kullanılabilir (Bozkurt, 2011: 144). Belgelerden anlaşıldığı üzere anılan dönemde Çullu'da özellikle karasığır öküzü ahalinin tarım yaparken kullandığı vazgeçilmez iş gücü kaynaklarından biri durumundadır. Köyde toplam 40 haneden 20 hanede karasığır öküzüne tesadüf edilmektedir. Öküz sahibi olmayan hanelerin ya ziraat yapacakları toprakları yok yada hastalıktan dolayı tarımsal faaliyetleri gerçekleştirilememişlerdir.

Köyde 7 baş sağmal inek 6 ailenin elinde bulunmaktadır. Ayrıca 7 baş sağmal Camus ineği 7 hanenin elinde bulunmaktadır. Köyün süt ve süt ürünleri ihtiyacının sağlanmasında bu ailelerin önemli rol oynadığı düşünülebilir. Bu hayvanlara sahip olan kimselerin gelir düzeyi dikkate alındığında genel ortalamanın üzerinde oldukları dikkat çekmektedir. Köyün 2 numaralı hanesinde kayıtlı Yaralı oğlu Ali Efendi'nin sağmal Camus ineği, sağmal karasığır ineği, malak ve Camus düvesi bulunmaktadır. Senelik temettuatı 793 kuruş olan Yaralı oğlu Ali Efendi köydeki zengin kimseler arasında yer almaktadır (BOA, ML VRD.TMT,697:2). Köyün 7 numaralı hanesinde kayıtlı Bozoklu oğlu Ahmed'in toplam 879 kuruş olan temettuatında büyükbaş hay-

vanlar içerisinde iki adet sağmal kara sığır ineği, bir adet sağmal Camus ineği, bir adet erkek Camus ineği bulunmaktadır (BOA, ML VRD.TMT,697:4).

Yük ve Binek Hayvanlarına gelince; Çullu'da 1845 yılında toplam 42 adet yük ve binek hayvanı bulunmaktadır. Bunlardan 29 tanesi merkep, 8 tanesi erkek tay 5 tanesi ise kısır kısır olarak tespit edilmiştir.

Tablo 6

Çullu'da Hane Reislerinin Sahip oldukları Yük ve Binek Hayvanı Çeşitleri

Hayvan çeşidi	Sayı	Hayvan Sahibi Hane	Ortalama
Merkep	29	28	1.03
Kısır kısır	5	5	1
Erkek tay	8	6	1.3
Toplam	42		

Yük ve binek hayvanlarına bakıldığında toplam 40 hane olan köyde sadece 8 hanede yük ve binek hayvanı tespit edilememiştir. Meslekler bölümünde izah edildiği üzere yük ve binek hayvanına sahip olmayan hanelerin ziraatle işigal etmedikleri anlaşılmaktadır. Bu kimselerin çoban, hizmetkâr ve çulhacılıkla işigal ettikleri kayıtlardan tespit edilmiştir (BOA, ML VRD.TMT,697:4, 7,8,13,14).

Küçükbaş hayvanlar bakımından bakıldığında Çullu'da toplam 368 adet küçükbaş hayvan varlığı tespit edilmiştir. Küçükbaş hayvan çeşidinin tam olarak yer aldığı hane sayısı 8 olarak kaydedilmiştir. Köyün 1 numaralı hanesinde kayıtlı Haydar oğlu Molla İsmail, 2 numaralı hanesinde kayıtlı Yaralı oğlu Ali Efendi, 9 numaralı hanede kayıtlı Usul oğlu İbrahim, 10 numaralı hanede kayıtlı Hızır oğlu Ahmed, 22 numaralı hanede kayıtlı Köçek oğlu İshak, 23 numaralı hanede kayıtlı Dede oğlu Ebu Bekir, 26 numaralı hanede kayıtlı Hatip oğlu Ömer ve 38 numaralı hanede kayıtlı Bıyık oğlu Hasan'ın küçükbaş hayvan çeşitlerinden tamamına sahip olduğu yıllık gelir bakımından da diğer hanelerden dah iyi bir konumda oldukları kayıtlardan anlaşılmaktadır. (BOA, ML VRD.TMT,697:2, 7,8,11,14).

Tablo 7

Çullu'da Hane Reislerinin Sahip oldukları Küçükbaş Hayvan Çeşitleri

Küçükbaş hayvan çeşidi	Sayı	Hane	Ortalama
Sağmal koyun	95	9	10.5
Sağmal keçi	118	16	7.3
Yoz keçi	2	1	2
Oğlak	87	13	6.6
Kuzu	66	6	11
Toplam	368		

Arazi Dağılımı ve Toprak Kullanımı

Çullu'da hane reislerinin % 87.6'sı (25) buğday ve arpa tarımı ile alakalı ziraî faaliyet içerisinde. Köyde ikamet eden hanelerden % 9.5'i penbe (pamuk) (24) ve % 9.5'i bağcılık (31) ile iştigal etmektedir. Burada dikkat çeken husus toplam 40 hane olan köyde buğday ve arpa tarımı ile uğraşan hanelerin 25 adet olmasıdır. Ehl-i ziraat olmayan hanelerin ya tarım yapacak alet ve edevatları yok ya da çobanlık ve ırgatlıkla geçimlerini sağladıkları kayıtlardan anlaşılmaktadır.

Tablo 8

Çullu'da Ekili ve Dikili Tarım Alanlarının Dağılımı

Ekilebilir Arazi Türü	Miktar (Dönüm)	Hane	Ortalama	%
Tarla (buğday-arpa)	787	25	31.48	87.6
Penbe	86	24	3.5	9.5
Bağ	25	31	0.8	2.7
Toplam	898			

Gelirler

Tarım Gelirleri (Hasılatı)

1844-1845 yılları arası Çullu'da tarım topraklarına sahip tarım topraklarına sahip 25 hane sahibinin hepsinin hasılat geliri vardır. Ekili (tarla) tarım alanları 873 dönüm olup 14,030 kuruş gelir elde edilmiştir. Ekili tarım alanlarından toplam 25 dönüm bağdan 4.813 kuruş gelir sağlanmıştır. Anılan tarihlerde daha önce yaptığımız bir çalışmada Çullu köyüne yakın bir köy olan Karacalı köyünde 1676 dönüm olan ekilebilir tarladan (buğday-arpa) 19.348 kuruş civarında bir gelir elde edilirken 140 dönüm bağdan 3.188 kuruş gelir elde edilmiştir. (Metin, 2017:15) .

Tablo 9

Çullu'da Ekili-Dikili Tarım Alanlarının Hasılatı

Ekilebilir Arazi Türü	Miktar (Kuruş)	Miktar (Dönüm)	Ortalama
Tarla (buğday-arpa)	11.630	787	14.7
Pamuk	2.400	86	27.9
Bağ	4.813	25	192.5
Toplam	18.843	898	

Temettuat defterlerinde köylüden alınan hububat öşrü verilerinden üretilen hububatların ne kadar olduğu tespit edilebilir. Öşür bölgelere göre değişmekle birlikte ortalama her ürün üzerinden %10 oranında alınmaktadır. Bu nedenle Tablo 11'de vergiye esas olan toplam kilenin 10 katı alınarak toplam hububat üretimi tespit edilmeye çalışılmıştır.

Tablo 10

Çullu'da Üretilen Toplam Hububat Miktarı

Ekilebilir Arazi Türü	Kile ¹⁴	Kile x 10	Kg
Hinta (Buğday)	43	430	11.032
Şair (Arpa)	20	200	4.450
Penbe (pamuk)	23 (kıyye)	230	5.900

14 Bu çalışmada hesaplamalar yapılırken buğday ve penbe için 1 kile (kıyye) =25, 656 kg.; arpa için ise 1 kile=22,25kg. olarak alınmıştır.

Hayvancılık Hasılatı

Çullu'da tarımdan sonra ikinci sırada yer alan hayvancılık gelirleri 1.860 kuruş olarak tespit edilmiştir. Hayvancılık hasılatı küçükbaş ve büyükbaş, olarak iki grupta incelenebilir.16 hanenin elinde bulunan küçükbaş hayvanlardan toplam 1.370 kuruş elde edilirken 20 hanenin elinde bulunan büyükbaş hayvanlardan 490 kuruş gelir elde edilmiştir.

Tablo 12'deki veriler incelendiğinde görüleceği üzere, hayvancılık hasılatında ilk sırayı küçükbaş hayvanlar almaktadır (1370 kuruş). İkinci sırada ise büyükbaş hayvanlar (490 kuruş) gelmektedir .

Tablo 11

Çullu'da Hayvancılık Hasılatı Dağılımı

Hayvan çeşidi	Hasılat miktarı kuruş	Hayvan Sahibi Hane	Ortalama
Küçükbaş	1370	16	85.6
Büyükbaş	490	20	24.5
Toplam	1.860	36	

2.7.3. Meslek Erbabı Hasılatı

1844-1845 yılları arasında Çullu'da meslek gelirleri toplamda 3.335 kuruş olarak tespit edilmiştir. Bu toplama meslek olarak kaydedilen imam, çulhacı, hizmetkârlık, ve çobanlık gibi meslekler dahildir. Köyün büyük çoğunluğunu“erbâb-ı ziraat” olarak kaydedilmiştir. Bu gurup mesleki yapılanmaya dahil edilmemiştir. Köyün 1 numaralı hanesinde kayıtlı Haydar oğlu Molla İsmail'in köy imamı olarak görev yaptı ve karşılığında 100 kuruş ücret aldığı kayıtlardan anlaşılmaktadır. (BOA, ML VRD.TMT, 697,s.2). Köyün 14, 14 numaralı hanesinde kayıtlı Çerağ oğlu Mehmed, 16 numaralı hanede kayıtlı Bozoklu oğlu Osman, 34 numaralı hanede kayıtlı Sağır oğlu Ömer, 40 numaralı hanede kayıtlı Yenicikli oğlu İbrahim köyde çobanlıkla geçimlerini sağladıkları ve bu vazife mukabilinde toplam 1.150 kuruş elde ettikleri kayıtlarda yer almaktadır (BOA, ML VRD.TMT,697, s.6,7, 13, 15). Köyün 18 numaralı hanesinde kayıtlı Sakar oğlu Hasan hizmetkârlıkla iştigal etmektedir bu vazifesi karşılığında 250 kuruş gelir elde etmiştir (BOA, ML VRD.TMT,697.s.8). Köyün 4 numaralı hanesinde kayıtlı olan Telli oğlu Halil, 19 numaralı hanede kayıtlı olan Haydar oğlu İbiş, 36 numaralı hanede kayıtlı Taşçı oğlu Mustafa çulhacılık mesleği ile iştigal etmekte ve bu hizmetlerine mukabil 850 kuruş gelir elde ettikleri kayıtlardan anlaşılmaktadır (BOA, ML VRD.TMT,697.s.3, 8,13). Köyün 11 numaralı hanesinde kayıtlı Molla Ömer oğlu Ömer, 31 numaralı hanede kayıtlı Kör Mehmed oğlu Mehmed, 33 numaralı hanede kayıtlı Boz Ahmed oğlu Ahmed gibi kimselerin ırgatlıkla geçindikleri ve 800 kuruş

gelir elde ettikleri kaydedilmiştir (BOA, ML VRD.TMT,697.s.6, 12). Köyün 37 hanesinde kayıtlı Boz Ahmed oğlu Süleyman çerçi olarak kaydedilmiştir.Çerçilikten 200 kuruş elde ettiği kayıtlardan anlaşılmalıdır (BOA, ML VRD.TMT,697.s.14.).

Vergi-yi Mahsusa

1256/1840 yılından itibaren uygulanmaya başlayan ve bazı istisnalar haricinde ekonomik durumlarına göre herkesten alınan vergi-yi mahsusa Tanzimat idarecileri tarafından örfi vergiler yerine konulmuş olup, “An-cemaatin vergi”, “Vergü-yi Mahsusa”, “Vergü” ve “Komşuca alınan vergü” gibi adlar verilmiştir (Öztürk, 2000: 537).

Temettuat kayıtlarından tespit ettiğimize göre Çullu’da toplam vergi-yi mahsusa bedeli 5.133 kuruştur.¹⁵ Vergi-yi mahsusa olarak en düşük vergi 50 kuruş, en yüksek vergi ise 233.5 kuruştur.40 numaralı hanede kayıtlı bulunan ve çoban olarak geçimini temin eden Yenilikçi oğlu İbrahim’e vergi-yi mahsusa bedeli olarak en düşük dilim olan 50 kuruşluk vergi bedeli takdir edilmiştir (BOA, ML VRD.TMT,697: 15). Köyün 10 numaralı hanesinde kayıtlı Hızır oğlu Ahmed ehl-i ziraat olarak 233,5 kuruş vergi-yi mahsusa bedeli taktir edilmiş ve toplam temettuat toplamı ise 972 kuruş olarak belirtilmiştir (BOA, ML VRD.TMT,697: 5).

Tablo 12

Çullu’da Hane Reislerinin Verdiği Toplam Öşür ve Aded-i ağnam Vergisi

Ekili tarım öşrü ve aded-i ağnam vergisi		Miktar (Kuruş)	Hane	Ortalama	%
Hinta (buğday)	385	25	15.4	32.2	
Şair (arpa)	308	25	12.32	25.8	
Penbe	190	24	7.9	15.9	
Bağ	284	27	10.5	23.8	
Aded-i ağnam	25	9	2.7	2.09	
Toplam	1.192				

Toplu olarak verdiğimiz vergi türlerinden ekili tarım üzerinden alınan öşür vergisi ile alâkalı olarak hinta (buğday) % 32.2 ile ilk sırada gelmektedir. Onu %25.8 ile şair (arpa), % 23.8 ile bağ,% ,% 15.9 ile penbe (pamuk) izlemektedir. Ağnam

15 697 numaralı temettuat defterinin sonunda toplam olarak verilen vergi-yi mahsusa bedeli 5.085,5 kuruş olarak belirtilmiştir.Bizim tespitimizle arasında 47 kuruşluk bir fark söz konusudur.Bu meblağın sehven yazıldığı kanaatindeyiz; çünkü tespit ettiğimiz 5.133 kuruş vergi-yi mahsusa bedeli tek tek hanelerin taranmasıyla elde edilmiştir.

vergisi ise % 2.09 olarak tespit edilmiştir. Bu verilerden anlaşıldığına göre Çullu'da en düşük vergi çeşidi ağnam olurken en yüksek vergi çeşidi ise hinta (buğday) olarak görülmektedir.

Tablo 13

Çullu'da İnkâmet Eden Kimselerin Hane Strasına Göre Toplam Temettuatları

Hane No	Kişi Adı	Temettuat Toplamı Kuruş
1	Haydar oğlu Molla İsmail	744 –imam
2	Yaralı oğlu Ali Efendi	793-muhtar
3	Molla Ömer oğlu Hüseyin	250-ziraat
4	Telli oğlu Halil	785-çulha esnafından
5	Alkaya oğlu Hasan	520-ziraat
6	Altmışlık oğlu Veli	610-ziraat
7	Bozoklu oğlu Ahmed	879-ziraat
8	Molla Ömer oğlu İbrahim	592-ziraat
9	Usul oğlu İbrahim	934-ziraat
10	Hızır oğlu Ahmed	972-ziraat
11	Molla Ömer oğlu Ömer	460-Irgat
12	Çakır oğlu Mustafa	474-ziraat
13	Alkavan oğlu Mustafa	612-ziraat
14	Çerağ oğlu Mehmed	500-çoban
15	İmam oğlu Hafız Osman	300-âmâ
16	Bozoklu oğlu Osman	300-çoban
17	Abdulkadir oğlu Ömer	Ziraat-466
18	Sakar oğlu Hasan	315-hizmetkâr
19	Haydar oğlu İbiş	250-çulha esnafından
20	Kethüda oğlu Hüseyin	50-vergiden muaf
21	Yunus oğlu Mustafa	415-ziraat
22	Köçek oğlu İshak	956-ziraat
23	Dede oğlu Ebu Bekir	467-ziraat
24	Bekircik oğlu Ebu Bekir	694-ziraat
25	Aşık oğlu Mustafa	940-ziraat
26	Hatip oğlu Ömer	934-ziraat
27	Telli oğlu Ömer	460-Topçu yüzbaşısı olup askerlik-ten ihraç edilmiş

28	Telli oğlu İbrahim	630-ziraat
29	Ulaşlı oğlu Halil	Kengiri (Çankırı) sancağına nakil olmuş
30	Molla Ali oğlu İsmail	464-ziraat
31	Kör Mehmed oğlu Mehmed	290-ırgat
32	Kelleci oğlu Osman	615-ziraat
33	Boz Ahme oğlu Ahmed	290-ırgat
34	Sağır oğlu Ömer	200-çoban
35	Kaymas oğlu Hüseyin	10 safer 1261 tarihinde Çiçekdağın- daki Sinehoz karyesine nakil olmuş
36	Taşçı oğlu Mustafa	430-çulhacı esnafından
37	Boz Ahmed oğlu Süleyman	200-çerçi
38	Bıyıklı oğlu Hasan	981-ziraat
39	Ulaşlı oğlu Mehmed	772-ziraat
40	Yenicikli oğlu İbrahim	200-çoban

Sonuç

Çullu karyesinin nüfusu ile ilgili en eski bilgi 1520 tarihine ait bilgidir.1520 tarihinde Çullu adı ile bilinen cemaat iki parça olarak bölgeye yerleşmiştir. İlkinde on altı nefer, ikincisinde elli dört nefer bulunmaktadır.

697 numaralı temettuat defterinden tespit ettiğimiz kadarı ile 1845 yılında Çullu karyesinin 40 haneye tekâbül eden 200 neferlik nüfusu söz konusudur. Günümüzde Kırıkkale iline bağlı olan ve bir süre belde olarak idari yapılanmanın içerisinde bulunan Çullu karyesinin 2000 yılı adrese dayalı nüfus tesbitine göre nüfusu 2723 olarak belirlenmiştir.

Çullu karyesinin iktisadi ve sosyal yapısı incelendiğinde geçim kaynağının tarım ve hayvancılığa dayalı olduğu görülmektedir. Ziraî üretimin en önemli kısmını ekili tarım alanları oluşturmaktadır. Ekili tarım alanları bakımından Balışeyh'te başta buğday olmak üzere arpa ve penbe (pamuk) üretimi yapılmaktadır. Toplam 787 dönüm ekilebilir araziden (Buğday ve arpa) 11.630 kuruş gelir elde edilimektedir.86 dönüm penbe (pamuk) den ise 2400 kuruşluk bir gelir kaydı düşülmüştür.Dikili tarım olarak 27 dönüm bağdan 284 kuruş elde edildiği kayıtlarda yer almaktadır.

Hayvancılıkta ise küçükbaş, büyükbaş ile yük ve binek hayvanlarının gündelik ihtiyaçlar ölçüsünde beslendiği görülmektedir. Çullu'da toplam 500 olan hayvan varlığının büyük çoğunluğunu büyükbaş hayvanlar oluşturmaktadır.% 73.6'sı küçükbaş (368 adet), % 18.i büyükbaş (90 adet) ve % 8.4'ü yük ve binek hayvanı (42 adet) olarak sıralanmaktadır. Büyükbaş hayvan çeşidinde, karasığır öküzü, sağman inek

ve camus ön planda yer alırken küçükbaş hayvan çeşidinde ise, koyun, keçi , kuzu ve oğlak tercih edilmektedir. Binek ve yük hayvanı olarak ise merkep başta olmak üzere, kısarak ve tay beslenmektedir.

1844-1845 yılları arasında köye atfedilen öşür ve adedi ağnam vergilerine gelince; ekili tarım üzerinden alınan öşür vergisi ile alâkalı olarak hinta (buğday) % 32.2 ile ilk sırada gelmektedir. Onu %25.8 ile şair (arpa), % 23.8 ile bağ,% ,% 15.9 ile penbe (pamuk) izlemektedir. Ağnam vergisi ise % 2.09 olarak tespit edilmiştir.Bu verilerden anlaşıldığına göre Çullu'da en düşük vergi çeşidi ağnam olurken en yüksek vergi çeşidi ise hinta (buğday) olarak görülmektedir.Temettuat kayıtlarından tespit ettiğimize göre Çullu'da toplam vergi-yi mahsusa bedeli ise 5.133 kuruş olarak tespit edilmiştir.

Sonuç olarak Bu gün Kırıkkale ilimizin şirin köylerinden birisi olan Çullu'nun 1844-1845 yılları arasında iktisadi ve sosyal yapısı ortaya konulmaya çalışılmıştır.Bu çalışma ile bundan sonra yapılacak çalışmalara katkı sunmak hedeflenmiştir.

Kaynakça

Belgeler

BOA, ML VRD.TMT,697
BOA TD 155.

Makale ve Kitaplar

- Barkan, Ö. L., (1953). *Tarihî demografi araştırmaları ve Osmanlı tarihi (Cilt: X)*. İstanbul: Türkiyat Mecmuası.
- Bozkurt, N. (2011). T1844-1845 Tarihli Temettuat Defterine Göre Kütahya Sancağı Dazkırı Kazası Evciler Köyünün Sosyal ve Ekonomik Yapısı, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4 (19): 135-156.
- Devellioğlu, F. (1996), "*Temettü'-Temettüat*", *Osmanlıca - Türkçe Ansiklopedik Lügat(13. Baskı)* Ankara: Aydın Kitabevi Yayınları,
- Gül, A. (2009). Temettuat Defterlerine Göre Pasinler'in (Hasankale) Sosyal ve Ekonomik
- Güran, T., (2000). "19. Yüzyıl Temettüat Tahrirleri", H. İnalçık, & Ş. Pamuk (Dü) içinde: Osmanlı Devleti'nde Bilgi ve İstatistik, Ankara: T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, 73-94
- Kütükoğlu, Mübahat. (1995), "Osmanlı Sosyal ve İktisadi Tarihi Kaynaklarından Temettüat Defterleri", *Bellekten*, LIX/225, Ankara, s. 395-412
- Metin, R. (2017). "1260-61/1844-45 Temettuat Kayıtları Işığında Karacalı ve Eyne Gazilü Köylerinin Sosyal ve Ekonomik Görüntüsü" *Humanities Sciences (NWSAHS)*, 4C0214, 2017; 12(1): 9-34.
- Özer, İ. (2000). Temettuat Defterlerinde Somuncu Babanın Nesebi (1844),*Akademik Araştırmalar Dergisi* , 4-5: 593-609.
- Öztürk, S (2000). Temettuat Tahrirleri. *Akademik Araştırmalar Dergisi Osmanlı Özel Sayısı*, 4-5: 537-591.
- Serin, M., (1998). Osmanlı Arşivi'nde Bulunan Temettuat Defterleri. T.C. Başbakanlık I.Millî Arşiv Şûrası (20–21 Nisan 1998) Tebliğler Tartışmalar, Ankara: T.C. Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü Yayınlar. Yayın No. 12: 717-729.
- Yapısı . *Karadeniz Araştırmaları*, 6 (23): 77-98.

ROMA HUKUKU'NDA HİLE (*DOLUS*) KAVRAMI

Yrd. Doç. Dr. S. Bengi SAYIN KORKMAZ¹

Öz

Hile, bir kimsenin zihninde yanlış fikirler oluşturarak gerçek durumu bilseydi yapmayacağı bir hukuki işlemi yapmasını sağlamaktır. Roma Hukukunda hile hem haksız fiil hem de bir irade sakatlığı sebebi olarak değerlendirilmiştir. Bu nedenle de hileye maruz kalan kişiye çeşitli hukuki koruma yolları tanınmıştır. Bu kapsamda, hileye maruz kalan kişinin yararlanabileceği hukuki imkânlar, hile defii (*exceptio doli*), hile davası (*actio doli*) ve eski hale getirmedir (*in integrum restitutio*). Ayrıca Roma Hukukunda hilenin çeşitli açılardan sınıflandırıldığı görülmektedir. İyiniyet bakımından dolus malus ve dolus bonus olarak, hileye maruz kalanın üzerinde yarattığı etki bakımından ise dolus causam dans ve dolus incidens olarak iki şekilde sınıflandırılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Hile, İyiniyet, Aldatma Kastı, Roma Hukuku.

Term of Fraud (Dolus) in Roman Law

Abstract

Fraud is to make one person do wrong law process by forming wrong opinion in his mind however he wouldn't do that if he knew the real situation. Fraud in Roman law evaluated as a reason of both unfair and defective intention. Because of this, some protection ways are legitimized to the person who is exposed to fraud. In this way, the person who is exposed to fraud could benefit law facilities such as *exceptio doli*, *actio doli* and *in integrum restitutio*. Furthermore, in Roman law, it is seen that fraud is categorized in varied ways. It is categorized in two ways; as dolus malus and dolus bonus in terms of good faith and as dolus causam dans and dolus incidens in terms of the effect which is created on the person who is exposed to fraud.

Keywords: Fraud, Good faith, Bad Faith, Roman Law.

1 Kırıkkale Üniversitesi, Hukuk Fakültesi, Özel Hukuk Bölümü. bengisermet@yahoo.com

Giriş

Haksız fiil, hukuka, herkes için geçerli belli davranış kurallarına aykırı fiiller olarak tanımlanır. Bir haksız fiilin söz konusu olabilmesi için bazı koşullar gereklidir. Bu koşullar, işlenen fiilin hukuka aykırı olması, işlenen fiil sonunda bir zararın meydana gelmesi, meydana gelen zararın işlenen fiilden doğmuş olması, hukuka aykırı ve bir zarar doğuran fiili işleyen kimsenin bu fiilden sorumlu tutulabilmesidir.

Hukuk düzenleri, haksız fiillere iki türlü sonuç bağlamıştır. Birincisi, haksız fiil işleyen kişinin cezalandırılmasıdır, diğer bir ifadeyle cezai müeyyide uygulanmasıdır. İkincisi ise, haksız fiillerden doğan zararın giderilmesi, tazmin ettirici müeyyide uygulanmasıdır. Bu bağlamda çalışmanın konusunu oluşturan hile kavramı Roma Hukukundaki ifadesiyle *dolus* bir haksız fiil olup, bir kimsenin zihninde yanlış fikirler oluşturarak gerçek durumu bilseydi yapmayacağı bir hukuki işlemi yapmasını sağlamaktır. Roma Hukukunda hile haksız fiil olmasının yanı sıra, aynı zamanda bir irade sakatlığı sebebidir. Dolayısıyla iradenin oluşması sırasında bir sakatlık halidir.

Bu çerçevede Roma Hukuku'nda hileyi konu alan bu çalışma dört bölümden oluşmaktadır. Çalışmanın birinci bölümünde hilenin tanımı yapılmış, ikinci bölümünde ise hilenin hukuki niteliği incelenmiştir. Hileye ilişkin çeşitli sınıflandırmaların ele alındığı üçüncü bölümün ardından son bölümde hileye bağlanan hukuki sonuçlar hakkında bilgi verilmiştir.

Çalışmanın metodolojisi ile ilgili olarak konuya ilişkin düzenlemeler dört bölümde incelenirken, temel alınan husus Roma Hukukunda hile kavramıdır. Bu bağlamda hile hem haksız fiil hem de irade sakatlığı sebebi olduğu için her iki hukuki durum hakkında bilgi verilecek ve hilenin hukuki sonuçlarına ilişkin bir değerlendirme yapılacaktır. Çalışmanın konusu itibarıyla kavramsal düzeyde genellikle birincil kaynaklardan yararlanılmıştır.

Hilenin (Dolus) Tanımı

Hile (*dolus*), bir kimsenin zihninde yanlış fikirler oluşturarak gerçek durumu bilseydi yapmayacağı bir hukuki işlemi yapmasını sağlamaktır. Bir kişiyi aldatmak ve yanıltmak için kurnazca hareketlerde bulunmak hile olarak ifade edilir (Akıncı, 2003: 124). Hile sonucunda taraflardan birinin veya üçüncü bir kişinin davranışı neticesinde diğer tarafın saikte yanılması söz konusu olur (Nomer, 2008: 44).

Roma Hukuku'nda hileye ilişkin olarak en kabul gören tarif *Labeo*'ya aittir. *Labeo* tarafından belirlenen ve *Ulpianus* tarafından yorumlanan² bu tarife göre ise, *dolus* zarar verme gayesi ile bir kişiyi aldatmaktır (Buckland, 1950: 266).

D.4.3.1.2 *Ulpianus*

“Itaque ipse sic definiit dolum malum esse omnem calliditatem fallaciam machinationem ad circumveniendum fallendum decipiendum alterum adhibitam. labeonis definitio vera est.”.

D.4.3.1.2 *Ulpianus*

“*Labeo*, birisini kandırmak, aldatmak ve dolandırmak amacı ile yapılan her türlü yanıltıcı hareket ve kurnazlığı *dolus* olarak tanımlamıştır. *Labeo*'nun bu tanımı doğrudur.”

Bu metne göre hilede iki unsur göze çarpmaktadır. Bunlardan ilki hileyi yapan aldatma kastı ile bilerek hileli davranışta bulunmaktadır. İkincisi ise menfaat elde etmek amacıyla karşısındakini hataya düşürme konusunda istekli ve karardır (Saban, 2006: 59). Ancak hile aktif bir fiille olabileceği gibi, bazen de pasif bir tutum yani susarak karşı tarafı yanıltmak şeklinde de olabilmektedir. Hukuka aykırı bu fiilin sonucunda bir zarar meydana geldiğinde zararın tazmin edilmesi gerekir. Bu zarara birden fazla kişi sebep olmuşsa hileye iştirak etmiş olan kişilerden biri zararını tazmin ettiği takdirde diğerleri de tazmin yükümlülüğünden kurtulmuş olacaktır (Buckland, 1950: 594). Konuya ilişkin bir metinde bu hususlar ifade edilmektedir:

D.2.14.7.9 *Ulpianus*

“Dolo malo ait praetor pactum se non servaturum. dolus malus fit calliditate et fallacia: et ut ait pedius, dolo malo pactum fit, quotiens circumscribendi alterius causa aliud agitur et aliud agi simulatur.”

D.2.14.7.9 *Ulpianus*

“*Praetor* hile ile yapılan anlaşmalara uyulmayacağını söyler. Çünkü hilenin olduğu durumlarda kurnazlık ve kötü niyet vardır; ve *Pedius*'un dediği gibi, birini aldatma amacıyla aslında var olandan farklı bir şeyin gösterildiği bir anlaşma hile ile yapılmıştır.”

2 Roma Hukukuna ilişkin kaynaklarda birbirini destekleyen görüşlere rastlanmaktadır. Romalı hukukçular birbirlerinin görüşlerini destekleyip, yorumlayabilirler. Dolayısıyla *dolus*, *actio doli* gibi hukuki kurumlara ilişkin ifadelerde sadece *Labeo* ya da *Ulpianus* değil, *Servius* ve *Aquilius*'un da etkileri bulunmaktadır (Zimmermann, 1992: 671).

Hilenin Hukuki Niteliği

Hukuki işlemin temel kurucu unsuru irade açıklamasıdır. İrade açıklaması yoksa hukuki işlem de yok demektir. İrade belli bir davranışta bulunup bulunmama konusunda kişinin zihninde, iç dünyasında oluşan düşünce ve varılan karar olarak ifade edilmektedir. Hukuki işlemin kurulabilmesi için öncelikle sağlıklı bir iradenin oluşması gerekir. Fakat iradenin oluşması tek başına yeterli olmamaktadır. Bunun aynı zamanda açığa vurulması gerekir. İrade çeşitli şekillerde açığa vurulabilir. Eğer irade, irade beyanını açıklamaya yarayan davranışlarla açığa vurulmuşsa buna irade beyanı denir. Bununla birlikte kural olarak irade ile beyan birbirine uyar. Ancak bazı durumlarda irade ile beyan birbirine uymayabilir. Bu uygunsuzluk istenmeden veya dış etkenler altında oluşabilir. Bu durum doktrinde irade sakatlığı (fesadı) olarak tanımlanmaktadır (Özsunar, 2005: 74 vd.).

Hata, hile, ikrah ve gabin Roma Hukuku'nda irade sakatlığı durumları arasında sayılmaktadır. Hile halinde irade ve beyan birbirine uygundur. Ancak beyan sahibi yanıltılmış, iradesi fesada uğramıştır. Bundan dolayı beyan ettiği irade bozuk bir iradedir. Örneğin, antika halı diye eskitilmiş bir halının, altın diye bakır tepsinin satılması halinde hile bulunmaktadır (Akıncı, 2003: 124).

Hile, Roma Hukuku'ndaki ifadesiyle *dolus* aynı zamanda bir haksız fiildir. *Ius Civile*'de (Yurttaşlar Hukuku) düzenlenen haksız fiiller olan *furtum* (hırsızlık), *rapina* (gasp), *damnum iniuria datum* (mala verilen zarar) ve *iniuria*'nın (şahsiyete verilen zarar) ardından, *praetor*³'lar haksız fiillerin kapsamını genişleterek *dolus* (hile), *metus* (ikrah), ve *fraus creditorum* (alacaklılara karşı hileli hareketler) durumlarını haksız fiil olarak kabul etmişlerdir. Bu bağlamda Roma Hukuku'nda hilenin hukuki niteliği iki açıdan belirlenir. İlki *praetor*'ların hileyi bir haksız fiil olarak kabul etmesi hususuna ilişkindir. İkinci husus ise hilenin, yapılan hukuki işlem bakımından iradeyi bozan bir sebep oluşturmasıdır (Rado, 1997: 200). Bu durum da *praetor*'ların faaliyetleri sonucu oluşmuştur. Dolayısıyla hilenin hem bir haksız fiil hem de iradeyi sakatlayan bir sebep olması nedeniyle hileye maruz kalan kişiye çeşitli hukuki koruma yolları tanınmıştır. Hileye maruz kalan kişinin yararlanabileceği hukuki imkânlar, hile defi (*exceptio doli*), hile davası (*actio doli*) ve eski hale getirmedir (*in integrum restitutio*). Bu hukuki koruma yolları çalışmanın dördüncü bölümünde ele alınacaktır.

3 *Praetor*, cumhuriyetin ilk yıllarında *consul*'lere, ordunun önünde giden kumandan olmaları dolayısıyla verilen isimdir. MÖ. 367 senesinde iki *consul*'e ilave olarak üçüncü bir *consul*'luk makamı kurulmuş olup, *praetor* terimi bu makam için de kullanılmıştır. Sonraki devirlerde ise yalnızca bu makama ait bir terim olmuştur. Roma vatandaşları için *praetor*, kanunun üzerinde bir güç olarak görülmüştür (Umur, 1975: 165).

Hileye İlişkin Sınıflandırmalar

Yukarıda da belirttiği gibi bir kimsenin normal şartlar altında yapmayacağı bir hukuki işlemi, zihninde yanlış fikirler uyandırarak yapmaya sevk etmek için kullanılan aldatıcı söz ve hareketler hile olarak adlandırılmakla birlikte⁴, sonradan hile kavramı daha da genişletilmiş ve iyiniyete (*bona fides*) aykırı bütün fiil ve hareketler bu kapsama dâhil edilmiştir (Rado, 1997: 199). Bu bağlamda Roma Hukukunda hile iyiniyet bakımından *dolus malus* ve *dolus bonus* olarak, hileye maruz kalanın üzerinde yarattığı etki bakımından ise *dolus causam dans* ve *dolus incidens* olarak iki şekilde sınıflandırılmıştır.

A. Dolus Malus ve Dolus Bonus

Dolus kavramının kapsamının genişletilmesine rağmen, ticaret hayatının özelliklerinden sayılan, kötü niyet içermeyen ve hatta kişisel beceri olarak kabul edilen pazarlama teknikleri hileden ayrı tutulmuştur. Roma Hukuku'nda bu ayrımın sağlanabilmesi için teorik bir sınıflandırma yapılmış kötü niyet içeren hileye *dolus malus* (kötü hile), kötü niyet içermeyen ticari ve diğer kurnazlıklara ise *dolus bonus* (iyi hile) olarak nitelendirilmiştir. Bunun sonucunda düşmana ya da hırsıza karşı yapılan hileler *dolus bonus* olarak nitelendirilmiş ve (Gökçe, 2003: 55) kötü niyetin olmadığı durumlarda *actio doli* ve *exceptio doli*'ye başvurulamayacağı kabul edilmiştir (Zimmermann, 1992: 665 vd.).

Bu bağlamda *Labeo*'nun hileye ilişkin tanımı bir anlamda *dolus malus*'un tanımıdır (Zimmermann, 1992: 671). Ancak iyi hile ile kötü hile arasında belirli bir ölçüt olmaması sebebiyle, her somut olay kendi şartları içerisinde değerlendirilmiştir.

B. Dolus Causam Dans ve Dolus Incidens

Klasik Roma Hukuku'nda hile, hileye maruz kalanın üzerinde yarattığı etki bakımından *dolus causam dans* ve *dolus incidens* olarak ikiye ayrılmıştır. Hileye maruz kalan kişi, hile olmasaydı sözleşmeyi yapmayacaktı ise *dolus causam dans*, hile olmasaydı da sözleşme yapılacak olmakla birlikte daha değişik şartlarda yapılacaktı ise *dolus incidens* söz konusu olurdu (Yıldırım, 2002: 43). Bu karmaşık ayrım Roma Hukuku'na ilişkin temel kaynaklarda da yer almış ve *glassator*⁵'lar tarafından yorumlanmıştır. Bu yoruma göre *dolus causam dans* ve *dolus incidens* hileye maruz kalan tarafın sözleşmenin yapıldığı andaki durumuna göre, bir diğer ifadeyle o anda gerçek durumu bilseydi sözleşmeye devam edip edemeyeceğine ilişkin bir husustur (Zim-

4 *Digesta* metinlerine göre Roma Hukuku'nun ilk dönemlerinde *dolus* adı altında bir kişiyi, bir fiili yapmaya teşvik ve ikna edecek bütün haksız ve yolsuz fiiller ifade edilirdi (Hönig, 1935: 153).

5 *Glassator*; Bologna Hukuk Okulu'nda, XII. yüzyılın başlarından itibaren faaliyette bulunan hukukçulara verilen isimdir. Skolastik metotla çalışan, diğer bir ifadeyle *Corpus Iuris Civilis*'in otoritesine dayanan *Imerius* ve öğrencileri, *Iustinianus*'un eserinin bütün kısımlarını özenle incelemiş ve metnin anlaşılması için çalışmalar yapmışlardır. XIII. yüzyılın ortalarından sonra bu faaliyete *postglassator*'lar devam etmiştir. (Umur, 1975: 79).

mermann, 1992: 665 vd.).

Dolus causam dans durumunda kural olarak sözleşme geçersizdir. Ancak hileye maruz kalan sözleşmenin iptalini ve zararın tazminini talep edebileceği gibi, sözleşmeyi ayakta tutarak iki bedel arasındaki farktan doğan zararın tazminini de isteyebilecektir. Örneğin, kölesini satan bir kişiye, alıcı hileli bir şekilde indirim yaptırırsa, bu sözleşme geçersizdir. Ancak her halükârda bu satıcı köleyi satmaya niyetliyse hile ile yapılan bu indirim sözleşmenin geçerliliğine etki etmeyecektir. Aynı şekilde yanıltıcı bu davranış kasten (bilerek ve isteyerek) yapılmamış tesadüfi bir durumsa sözleşme yine geçerli kalırdı. Uygun iyiniyet davasıyla durum düzeltilirdi (Zimmermann, 1992: 665 vd.).

Hilenin Hukuki Sonuçları

Roma Hukuku'nda, *Ius Civile*'ye göre kişilerin gerçek niyetinden ziyade iradenin büründüğü şekil önemlidir. Bu katı ve şekilci anlayışın bir sonucu olarak kişilerin gerçek niyetine önem verilmediği için *dolus malus* hile olarak kabul edilmezdi ve hileli davranış sonucunda ortaya çıkan hukuki işlemler *Ius Civile*'ye göre geçerliydi. Çünkü hile sonucunda elde edilmiş olsa bile bir iradenin mevcut olduğu öngörülmekteydi. (Tahiroğlu/Erdoğan, 2005: 202). Bunun yanı sıra hileli davranışlar hiçbir şekilde cezalandırılmazdı (Rado, 1997: 199).

Roma Hukuku'nun ilk dönemlerinde sadece On İki Levha Kanunu'nda *impubes minores*'ler (ergen olmayan çocuklar) hile sonucunda bir zarar görürlerse bu durum dikkate alınıyordu. Ergen kişilerin hileye maruz kalması ise *dolus bonus* olarak kabul ediliyordu. Cumhuriyet Dönemi'nin sonlarına doğru bu düşüncenin değişmeye başladığı görülmektedir. Bu dönemden itibaren *praetor*'ların bu durumu hukuka ve hakkaniyete aykırı bularak, hileli hareketleri önlemek için yaptıkları çalışmalar sonucunda, hileye maruz kalan kişilere bazı imkânlar sağlanmıştır (Umur, 1999: 207 vd.). Bu kapsamda iradenin kendisine önem verilmeye başlanmış ve tarafların asıl isteğinin ön plana çıkması ile birlikte hukuki işlemlerde irade beyanları önem kazanmıştır. Ayrıca bir haksız fiil olarak hileye ilişkin yaptırımlar düzenlenmiştir (Zimmermann, 1992: 510 vd.).

Praetor peregrinus (yabancılar *praetoru*) *Aquillius Gallus*'un bir hile davası olan *actio doli* ve hile defii olan *exceptio doli* imkânını tanımısıyla özellikle *formula* usulünde hileye karşı tedbirlerin geniş bir uygulama alanı bulduğu görülmektedir. Böylece hileye uğrayan kişiye ergen olup olmadığına bakılmaksızın korunma imkânı sağlanmıştır. (Gökçe, 2003: 133; Kaser, 1965: 143; Kursat, 2003: 8; Watson, 1965: 258).

A. Actio Doli (Hile Davası)

Bir haksız fiil olarak hileden zarar gören tarafa sağlanan hukuki koruma yolu *actio doli*'dir. Hile sonucu hukuki işlem yapmış olan kimse, bu hukuki işlemde doğan borcunu ifa ettikten sonra hilenin varlığını öğrenmiş ve aldatıldığını anlamışsa, kendisini aldatan kişiye karşı bir ceza davası olan *actio doli*'yi açabilmekteydi. Bu bağlamda hile (*dolus*) bir haksız fiil olduğu için söz konusu davayı da ancak zarar gören kişi açabilirdi. İlk olarak *praetor Aquilius Gallus* tarafından tanınmış olan bu dava Klasik Hukuk Dönemi'nde bir ceza davası niteliğindeydi. *Actio doli* aldatanı *infamis*⁶ yapan, aldanan tarafa bir para cezası ödenmesini sağlayan bir ceza davasıydı. Bir yıllık süreye tabii olan bu dava *Constantinus Dönemi*'nden itibaren iki yıl içerisinde açılabilmekteydi (Rado, 1997: 200; Umur, 1999: 396). Dava için öngörülen bu süre *annus utilis*⁷ e göre hesaplanırdı (Umur, 1975: 25). Bu dava *Institutiones* ve *Digesta*'da yer alan çeşitli metinlerde ele alınmaktadır:

D.4.3.1.1 Ulpianus

“Verba autem edicti talia sunt: “quae dolo malo facta esse dicentur, si de his rebus alia actio non erit et iusta causa esse videbitur, iudicium dabo.”

D.4.3.1.1 Ulpianus

“Beyannamenin sözleri şu şekildedir: Birisine karşı hile niyetiyle yapılmış bir durum olduğunda, bu durum için uygulanacak başka dava yoksa ve de haklı bir nedeni varsa, ona bir dava hakkı vereceğim.”

Iust.Ins.4.16.2

“Ex quibusdam iudiciis damnati ignominiosi fiunt, veluti furti, vi bonorum raptorum, iniuriarum, de dolo, item tutelae, mandati, depositi, directis non contrariis actionibus, item pro socio, quae ab utraque parte directa est, et ob id quilibet ex sociis eo iudicio damnatus ignominia notatur. sed furti quidem aut vi bonorum raptorum aut iniuriarum aut de dolo non solum damnati notantur ignominia, sed etiam pacti: et recte; plurimum enim interest, utrum ex delicto aliquis an ex contractu debitor sit”.

6 *Infamis* (şerefsiz) ilan edilen kişilerin özel hukuk ve kamu hukuku alanında hakları sınırlandırıldı. Kamu hukukuna ilişkin kısıtlamalar, kamu hizmetlerinde görev alamamaları ile seçme ve seçilme haklarını yitirmelerine ilişkindir. Özel hukuk açısından ise mahkemede kendi adlarına dava açma, başkalarını temsil etme ve tanıklık yapma haklarından mahrum olma gibi kısıtlamalar mevcuttur. Roma'da *infamis* olarak nitelenen insanlarla hukuki ilişki kurmaktan kaçınılırdı. Bu bakımdan *infamia* mahkûmiyeti sadece hukuki değil aynı zamanda sosyal etkileri olan bir durumdur. *Infamia* bir anlamda toplum içerisinde şeref ve haysiyeti bozan bir sonuç meydana getirirdi (Hönig, 1935: 270; Karadeniz Çelebican, 2000: 173; Türkoğlu Özdemir, 2008: 18).

7 *Annus utilis*, dava için öngörülen zamanaşımı süresinin hesaplanmasında 365 gün içerisinde tatil günlerinin hesaba dahil edilmemesi ve sadece borcun ödenmesinin mümkün olduğu günlerin hesaplanmasıdır. (Umur, 1975: 25)

Iust. Ins. 4.16.2

“Bazı davalardan, özetle hırsızlık, gasp, mala verilen zarar, hile; aynı şekilde ve sayet, vekâlet ve vedianın, *contraria* değil sadece *directa* davalardan ve yine her iki tarafa *directa* verdiği için hangisi olursa olsun şirketten doğan davalardan mahkûm olanlar, şerefsizlikle (*infamia*) nitelenirler. Fakat hırsızlık, gasp, mala verilen zarar ve hile davaları halinde sadece mahkûmlar değil, davacı ile uyuşanlar da şerefsizliğe çarpılırlar ve bu doğrudur. Çünkü bir sözleşmeden borçlu olmakla, bir haksız fiilden borçlu olmak arasında büyük fark vardır”.

Actio doli bir ceza davası olarak düzenlenmiştir. Bu nedenle söz konusu dava sadece hileyi yapmış olan kişiye açılmakla birlikte, mirasçılara açılmazdı. Ancak bir yıllık süre dolduktan sonra sadece zararın tazminini yani hile ile zenginleşilen kısmın iadesini sağlamak amacıyla açılabilirdi (Buckland, 1950: 594). Bu durumda mirasçıya açılan bu dava cezai nitelik taşımaz ve *infamis* sonucunu doğurmazdı. Ayrıca bu davanın sonuçlarının ağır olması sebebiyle, *praetor* bu davanın açılabilmesi için izin vermeden önce, hileden zarar gören tarafın elinde başka bir hukuki imkân olup olmadığına dikkat ederdi. Örneğin, *in integrum restitutio*’dan istenilen sonuç alınamayacak ise veya duruma uygulanamıyorsa bu davaya başvurulabilirdi (Koschaker, 1975: 269; Kursat, 2003: 9). Konuya ilişkin bir metne *Institutiones*’de rastlanmaktadır:

Iust. Ins. 4. 12. 2

“Non omnes autem actiones quae in aliquem aut ipso iure competunt aut a praetore dantur et in heredem aequae competunt aut dari solent. est enim certissima iuris regula, ex maleficiis poenales actiones in heredem non competere, veluti furti, vi bonorum raptorum, iniuriarum, damni iniuriae.”

Iust. Ins. 4. 12. 2

“Gerek *Ius Civile*, gerekse *praetor*’lar tarafından kabul edilen davaların bir kısmı, lehine olsun, aleyhine olsun, mirasçıya geçmezler. Gerçekten, haksız fiillerden doğan ceza davalarının, örneğin hırsızlıktan, gasptan, mala ve şahsiyete verilen zararlardan doğan davaların mirasçı aleyhine açılmayacağı kesin bir hukuk kuralıdır.”

Ceza davası olmasından dolayı, kölenin efendisine veya aile babasına *actio noxalis* şeklinde de açılırdı. Bu durumda efendi ya da aile babası hile yapmış olan köle ya da aile evladını zarar gören tarafa teslim ederek davadan kurtulma imkânına da sahipti (Gökçe, 2003: 59). Bu husus *Institutiones*’te yer alan bir metinde ifade edilmektedir:

Iust. Ins. 4. 8. pr.

“Ex maleficiis servorum, veluti si furtum fecerint aut bona rapuerint aut damnun dederint aut iniuriam commiserint, noxales actiones proditae sunt, quibus domino damnato permittitur, aut litis aestimationem sufferre aut hominem noxae dedere.”

Iust. Ins. 4. 8. pr.

“Kölelerin haksız fiilleri, mesela hırsızlık etmeleri, mal gasp etmeleri, veyahut mala ya da şahsiyete zarar vermeleri sebebiyle *actio noxalis*'ler tanınmıştır; bu davalarla mahkûm olan malike, mahkûmiyetin tutarı olan miktarı ödemek veya köleyi *nox*a olarak teslim etmek arasında seçme imkânı verilir.”

Bir hile davası olan *actio doli*, hile sonucu yapılmış işlemin iptalini sağlamazdı. Bu imkân hukuki işlemin hükümleri gereğince verilen şeylerin iadesini veya davacının hileden doğan zararının tazminini sağlardı (Gökçe, 2003: 58 vd.; Umur, 1999: 233). Maddeler halinde incelenecek olursa, *actio doli*'nin sonuçları:

- Mahkûmiyet halinde şerefsizliği (*infamia*) neticelendirmesi,

- Hile sonucu elde edilmiş olanların iade edilmesi veya uğranılan zararın tazmin edilmesidir (Rado, 1997: 200; Umur, 1999: 396; Watson, 1965: 261).

Belirtilmesi gereken bir diğer husus bu davanın *formula*'sına hile yapan kişiyi mahkûmiyetin ağır neticelerinden kurtarmak için bir *restitutio* (iade şartı) eklenebilmesiydi. Böylece, hileli hareketi yapan kişi hile ile elde ettiklerini dava sona ermeden diğer tarafa iade ederse bu neticeler önlenmiş olurdu (Rado, 1997: 200).

Actio doli, bir *actio arbitraria*⁸ davasıdır. Bu durumda yargıç ya malın geri verilmesini ya da yararın parasal değerini davacı tarafından takdir ettirerek bu değer verilmesini sağlardı. İlk olarak malın aynen iadesini emrederdi. Bu emir (*clausula arbitraria*) karar niteliğinde değildi. Dolayısıyla davalı isterse bu emre uymayabilirdi. Bu durumda yargıç bir miktar paranın ödenmesine karar verirdi. Para olarak iadenin davalı açısından daha ağır sonuçları olacağından, genellikle malın aynen iadesi tercih edilirdi. Ayrıca, bir hukuki işlemde her iki taraf da hileli hareket etmişse, birbirlerine karşı dava açamazlardı (Buckland, 1950: 594; Gökçe, 2003: 62). Bu durum *Digesta*'da yer alan *Marcianus*'a ait bir metinde ifade edilmektedir:

8 *Formula*'nın *condemnatio* kısmında, daima bir para miktarı olması gereken mahkûmiyeti, hâkimin malın iadesi hakkında davalıya verdiği bir emrin (*clausula arbitraria*) yerine getirilmesine bağlayan davalara *actio arbitraria* denmektedir.(Umur, 1975: 13).

D.4.3.36 Marcianus

“Si duo dolo malo fecerint, invicem de dolo non agent.”

D.4.3.36 Marcianus

“Eğer iki kişi de hileli davranmışsa, birbirlerine karşı hileden dolayı dava açamazlar.”

Bu bağlamda belirtilmesi gereken hususlardan biri de hileyi yapan tarafa ilişkin olacaktır. Hileyi üçüncü kişinin yapması durumunda işlemin geçerliliğine bir etkisi olmazdı. Ancak üçüncü kişiye karşı *actio doli* açma imkânı bulunmaktaydı. Bunun yanı sıra *actio doli*, zamanla sadece hukuki işlemin yapıldığı durumlarda değil, hukuki işlem yapıldıktan sonra yapılan kötüniyetli davranışlarda da uygulanmaya başlanmıştır. *Iustinianus* Dönemi’nde bu dava bir tazminat davası niteliğini kazanmıştır (Gökçe, 2003: 61 vd.).

B. Exceptio Doli (Hile Defi)

Daha önce de ifade edildiği gibi hilenin etkisi ile yapılan hukuki işlemler *Ius Civile*’ye göre geçerli olarak kalırdı ve bu dönemlerde hile henüz bir irade sakatlığı sebebi olarak düzenlenmemişti (Karadeniz Çelebican,2000: 233; Kursat,2003: 8). Cumhuriyet döneminin sonlarında *exceptio doli*’nin tanınmasıyla hile ile aldatılarak bir hukuki işlem yapan kişi eğer bu hukuki işlemde doğan borcunu henüz yerine getirmemişse bu hile definden yararlanabilmekteydi. Bu kimse karşı tarafın açtığı davada kandırılarak bu işlemi yaptığını *exceptio doli* ileri sürerek ve bunu ispatlayarak mahkûm olmaktan kurtulabilirdi (Akıncı, 2003: 126 vd.; Kaser, 1965: 143 vd.). Bu durum *Digesta*’da belirtilmektedir:

D. 44.4.12 Papinianus

“Qui aequitate defensionis infringere actionem potest, doli exceptione tutus est.”

D. 44.4.12 Papinianus

“Davayı düşürmek için haklı bir savunması olan davalı hile definden yararlanabilir.”

Bu durumda iki hile defi ile karşılaşılır. Birincisi, dar manada aldatma olarak hile durumlarında kullanılan *exceptio doli specialis*’tir. Hukuki işlemin yapılması sırasında yapılan hileye karşı kullanılan bir defiydi. Diğerisi ise bütün iyiniyete aykırılık durumlarında kullanılan *exceptio doli generalis*’tir. Bir dava hakkaniyet ve dürüstlüğe aykırıysa genel bir defi olan *exceptio doli generalis* kullanılırdı (Gökçe, 2003: 57).

Exceptio doli'nin süreye bağlı olmaması belirtilmesi gereken önemli bir husustur. Hile yapan kişi, hileye maruz kalan aleyhine ne zaman dava açarsa o zaman bu defileri sürülebilirdi. Bununla birlikte, hile definin ileri sürülebilmesi için hile yapan alacaklının alacağını talep etmesi gerekirdi (Akıncı, 2003: 126). *Actio doli*'nin ise daha önce de belirtildiği gibi hukuki işlem yapıldıktan sonra en geç bir yıl içinde açılması öngörülmekteydi ve bu süre *Constantinus Dönemi*'nden itibaren iki yıl olarak belirlenmişti (Gökçe, 2003: 62 vd.; Karadeniz Çelebican, 2000: 233).

C. In Integrum Restitutio (Eski Hale Getirme)

Roma Hukuku'nun gelişimine yapmış oldukları uygulamalar yoluyla önemli katkıları olan *praetor*'lar (Crook, 1995: 41), hileye maruz kalan kişiye hilenin hafif olduğu durumlara ilişkin olmak üzere, durumun eski hale iadesini talep için bir *in integrum restitutio* imkânı tanımışlardır. Buna göre, hileye maruz kalan kişi, *praetor*'dan sözleşmenin iptalini ve eski halin iadesini talep edebilirdi. Yapılan işlemin hileli olduğu ispatlanırsa, sanki o işlem hiç yapılmamış gibi eski halin iadesi sağlanırdı. Bunun sonucunda tarafların malvarlıkları, hileli işlem yapılmadan önceki haline getirilirdi (Akıncı, 2003: 126 vd.).

Uygulamada daha az görülen bir imkân olan *in integrum restitutio*, *actio doli*'den yararlanılamadığı durumlarda başvuru bir yoldur (Buckland, 1950: 594 vd.). Düzenlenmesindeki amaçlardan biri üçüncü şahsın hilesi durumunda zarar gören tarafın *actio doli* imkânından yararlanamıyor olmasıdır. Bu eksikliği gidermek amacıyla, Klasik Roma Hukuku'nda *in integrum restitutio* uygulanmış ve bu şekilde zarar gören kişilere bu malların iadesi konusunda bir talep hakkı verilmiştir. Bu talep hakkı, iyiniyetle malları kazanmış kişilere karşı da ileri sürülebilirdi (Buckland, 1950: 594 vd.; Yıldırım, 2002: 41). Ancak *Iustinianus* Hukuku'nda *actio doli* aynı zamanda eski hale iadeyi de içerdiği için *in integrum restitutio*'ya gerek kalmamıştır (Oğuzoğlu, 1959: 212).

Sonuç olarak, hileye maruz kalan kişi, hileli işlemde kaynaklanan borcunu ifa etmişse, *actio doli*'yi açarak verdiği geri alır ve uğradığı zararın tazminini talep ederdi. Bu dava ile sözleşme iptal edilmezdi. Sözleşmenin iptalini sağlayan durum *in integrum restitutio*'ydu. Bu imkânla *praetor* zarar gören tarafa hile nedeniyle sözleşmenin iptalini ve hiç yapılmamış gibi eski hale iadeyi talep edebilme hakkı tanırdı. *In integrum restitutio* daha çok hilenin hafif olduğu durumlarda uygulanmaktaydı. Hileye maruz kalan kişi hileli işlemde kaynaklanan borcunu ifa etmemişse, kendisine karşı açılacak davaya *exceptio doli* ile karşı koyabilirdi (Kursat, 2003: 9 vd.).

Sonuç

Bir kişinin bir hukuki işlemi yapmasını sağlamak için aldatıcı söz ve davranışlarda bulunmak ya da var olan yanlış fikrin devamını sağlamak için susmak ve bir davranıştan kaçınmak hile olarak ifade edilmektedir. Roma Hukukunda birisini kandırmak, aldatmak ve dolandırmak amacı ile yapılan her türlü yanıltıcı hareket ve kurnazlık *dolus* olarak tanımlanmıştır. Bu tanımda iki unsur göze çarpmaktadır. Bunlardan ilki hileyi yapanın aldatma kastı ile hileli davranışta bulunmasıdır. İkincisi ise menfaat elde etmek amacıyla karşısındakini hataya düşürmüş olmasıdır.

Roma Hukuku'nda hileye bağlanan hukuki sonuçlar incelendiğinde ilk devirlerde hileli davranışın sonucunda yapılan hukuki işlemlerin geçerliliklerinin kabul edildiği görülmektedir. Bu konuya ilişkin ilk düzenleme On İki Levha Kanunu'nda bulunur. Bu düzenlemeye göre, *impuberes minores* (ergen olmayan çocuklar) hile sonucunda bir zarar görürlerse bu durumun dikkate alınması gerekirdi. Sonraki dönemlerde *praetor*'lar tarafından bu durum hakkaniyete aykırı bulunmuş ve Cumhuriyet Dönemi'nin sonlarına doğru hileli hareketleri önlemek için hileye maruz kalan kişilere bazı imkânlar sağlanmıştır. Bu imkânlar, bir hile davası olan *actio doli*, hile def'i olan *exceptio doli* ve eski hale getirmeyi sağlayan *in integrum restitutio*'dur. Bu düzenlemelerin sonucunda hileye uğrayan kişinin ergen olup olmadığına bakılmaksızın korunma imkânı sağlanmıştır.

Roma Hukukunda hilenin çeşitli açılardan sınıflandırıldığı görülmektedir. Bu kapsamda, hile iyiniyet bakımından *dolus malus* ve *dolus bonus* olarak, hileye maruz kalanın üzerinde yarattığı etki bakımından ise *dolus causam dans* ve *dolus incidens* olarak iki şekilde sınıflandırılmıştır. Hilenin tanımı ve unsurları hem Roma Hukuku'nda, hem de günümüz hukuklarında benzer şekilde yer almaktadır. Roma Hukuku'ndaki hile kavramı ile modern hukuklardaki hile arasındaki ilişki, bu hakkın unsurlarıyla sınırlı değildir. Roma Hukuku'ndaki pek çok ilke, bugün modern hukuk konuya ilişkin düzenlemelerinin temelini oluşturmaktadır.

Kısaltmalar

- Çev. : Çeviren
D. : Digesta
Iust. Ins. : Iustinianus Institutiones
MÖ : Milattan önce
pr. : Principium
vd. : Ve Devamı

Kaynakça

- Akinci, Ş. (2003) Roma Hukuku Dersleri. Konya: Nobel Yayınevi.
- Berki, Ş. (1949) Roma Hukuku, Ankara: AÜHF Yayınları.
- Buckland,W.W. (1950) A Text Book of Roman Law from Augustus to Justinian, Cambridge: Cambridge University Press.
- Büyükcay, Y. (2001) Roma Borçlar Hukuku'nda Hata, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Crook, J. A. (1995) Legal Advocacy in The Roman World, New York: Cornell University Press.
- Gökçe, M. (2003) Roma Hukukunda Hile (Dolus), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hönig, R. (1935) Roma Hukuku Dersleri, (Çev. Talip Şemseddin), İstanbul: Ahmet İhsan Matbaası.
- Karadeniz Çelebicin, Ö. (2000) Roma Hukuku Tarihi Giriş-Kaynaklar-Genel Kavramlar-Şahsın Hukuku-Hakların Korunması, Ankara: Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Yayınları.
- Kaser, M. (1965) Roman Private Law, Durban: Butterworths.
- Koschaker, P. (1976) Modern Özel Hukuka Giriş Olarak Roma Özel Hukukunun Ana Hatları, Ankara: Olgaç Matbaası.
- Kurşat, Z. (2003) Borçlar Hukuku Alanında Hile Kavramı, İstanbul: Kazancı Yayınevi.
- Nomer, H. N. (2008) Borçlar Hukuku Dersleri Genel Hükümler, İstanbul: Beta Yayınları.
- Oğuzman M. K./ÖZ M. T. (1998) Borçlar Hukuku Genel Hükümler, İstanbul: Filiz Kitabevi. Oğuzoğlu, H. C. (1949) Roma Hukuku, Ankara: Yeni Desen Matbaası.
- Özsunar, E. (2005) Roma ve Türk Hukuku'nda Hata, Ankara: Turhan Kitabevi.
- Rado, T. (2004) Roma Hukuku Dersleri Borçlar Hukuku, İstanbul: Filiz Kitabevi.
- Saban, N. (2006) Bir Analiz: Türk Hukukunda Hilenin Unsurları, Muhasebe ve Finansman Dergisi, 31 (Temmuz) 59-61.
- Schwarz, A. B. (1956) Roma Hukuku Dersleri, İstanbul: Doğan Kardeş Yayınları.
- Sevig, R. V. (1939) Roma Hukuku-Tarihçe ve Institution, Ankara: Recep Ulusoglu Basimevi.
- Tahiroğlu, B./Erdoğmuş, B. (2005) Roma Hukuku Dersleri, Tarihi Giriş-Hukuk Tarihi-Genel Kavramlar-Usul Hukuku, İstanbul: Der Yayınları.
- Türkoğlu Özdemir, G. (2008) Roma Hukuku'nda Infamia (Şerefsizlik), Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Umur, Z. (1975) Roma Hukuku Lügati, İstanbul: Fakülteler Matbaası.
- Umur, Z. (1990) Roma Hukuku Ders Notları, İstanbul: Beta Yayınevi.
- Watson, A. (1965) The Law of Obligations in the Later Roman Republic, Oxford: Oxford at the Clarendon Press.
- Yıldırım, M. F. (2002) Borçlar Hukukuna Göre Sözleşmenin Kuruluşunda Hile, Ankara: Nobel Yayınevi.

Yrd. Doç. Dr. S. Bengi SAYIN KORKMAZ

Zimmermann, R. (1992) *The Law of Obligations Roman Foundations of the Civilian Tradition*, Cape Town: Oxford University Press.

Latince Metinler İçin Yararlanılan Kaynaklar

Birks, P./ McLeod, G. (1993) *Justinian's Institutes*, New York: Cornell University Press.

Umur, Z. (1968) *Iustinianus Institutiones*, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Yayınları.

Watson, A. (1998) *The Digest of Justinian*, Vol. 1-4, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

http://webu2.upmf-grenoble.fr/Haiti/Cours/Ak/Anglica/digest_Scott.htm

<http://www.thelatinlibrary.com/justinian.html>

İncelenen Metinler

DIGESTA

D. 2.14.7.9 Ulpianus

D. 4.3.1.1 Ulpianus

D. 4.3.1.2 Ulpianus

D. 4.3.36 Marcianus

D. 44.4.12 Papinianus

IUSTINIANUS INSTITUTIONES

Iust. Ins.4.16.2

Iust. Ins. 4. 8. pr.

Iust. Ins. 4. 12. 2

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖZYETERLİK İLE MATEMATİKSEL PROBLEM ÇÖZMEYE YÖNELİK İNANÇLARI

Doç. Dr. Veli TOPTAŞ¹ & Yrd. Doç. Dr. Emine GÖZEL²

Öz

Bu araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik ile matematiksel problem çözmeye yönelik inançları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini, 2016-2017 eğitim öğretim yılı güz döneminde Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi 2., 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören sınıf öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise oranlı küme örnekleme yöntemiyle seçilen 2.sınıfta öğrenim gören 107, 3.sınıfta öğrenim gören 101 ve 4.sınıfta öğrenim gören 92 olmak üzere toplam 300 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın sonunda, sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik inançlarının “inanıyorum”, matematiksel problem çözmeye yönelik inançlarının “kararsızım” düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik ile matematiksel problem çözmeye yönelik inançlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı ancak sınıf düzeyine göre farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik ile matematiksel problem çözmeye yönelik inançları arasında anlamlı ve pozitif yönde zayıf bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Öğretmeni Adayı, Matematik Öğretimi, Özyeterlik, Problem Çözme.

Beliefs and the Mathematical Problem Solutions of Classroom Teacher Candidates

Abstract

With this research, it is aimed to examine the beliefs of self-efficacy and mathematical problem solving of elementary teacher candidates in terms of some variables and to determine the relation between elementary teacher candidates' self - efficacy and beliefs about mathematical problem solving. The population of the research is the elementary teacher candidates who are studying in the 2nd, 3rd and 4th classes of Kırıkkale University, Faculty of Education in the fall semester of 2016-2017 academic year. The sample of the study consists of a total of 300 teacher candidates, 107 in the second class, 101 in the third class, and 92 in the fourth class who were selected by the proportional cluster sampling method. At the end of the research, it was revealed that the self-efficacy beliefs of the elementary teacher candidates were “I believe”, their beliefs about mathematical problem solving were “undecided”. The result was that the beliefs of self-efficacy with mathematical problem-solving did not differ according to sex, but differed according to class level. There was a meaningful and weak relationship between self-efficacy beliefs of elementary teacher candidates and their beliefs about mathematical problem solving.

Keywords: Elementary Teacher Candidate, Mathematic Teaching, Self-Efficacy, Problem Solving.

1 Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı. vtoptas@gmail.com
2 Şırnak Üniversitesi, İdil Meslek Yüksekokulu, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü. eminegozel@sirnak.edu.tr

Giriş

Eğitim sisteminin temel ögesi öğretmenlerdir. Ülkemizde eğitim sisteminin etkililiği düşünüldüğünde öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Çünkü mesleğini severek yapan, kendini geliştirmeye çalışan, toplumun ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerilere sahip öğretmenlere gereksinim duyulmaktadır. Çağdaş eğitim sistemlerinin hedeflerinden biri de özyeterliliği yüksek ve matematiksel problem çözme yeteneği gelişmiş bireyler yetiştirmektir. Bu nedenle başarılı bir eğitim için 21. yüzyılda öğretmenin; alan bilgisi ile pedagojik bilgi ve beceriye sahip olmanın yanında içten, samimi, öğrenmeye açık, kendine güvenen, problem çözebilen, yaratıcı, yansıtıcı düşünen ve teknolojiyi yakından takip edebilen donanıma sahip olması gerekmektedir. Öğretmen/öğretmen adaylarının mesleki alan bilgisinin yanında özyeterlilik duygusuna da sahip olması büyük önem taşımaktadır. Özyeterlilik öğrenme-öğretme sürecinde öğretimin kalitesini yükseltmede ve bunu devam ettirmede önemli etkenlerden biridir. “Öğretmenlerin özyeterlilik algıları, öğrencinin başarısı, güdülenmesi ve kendi özyeterlilik algıları ile ilişkilidir” (Tschannen- Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001). Öğretmenlerin özyeterlilik inançlarının yüksek olması durumunda, öğrenme öğretme sürecinde daha fazla çaba gösterecekleri ve öğretmeye karşı daha istekli olacakları düşünülmektedir. Bu yüzden öğretmen/öğretmen adaylarının tutumları, inançları, kendilerine olan güven ve yeterlikleri gibi özellikler matematiksel problem çözme sürecinde önemlidir.

Matematik yeterliliği, PISA’da tanımlandığı gibi bireylere matematiğin dünyada oynadığı rolü fark etmelerine ve bireylerin yapıcı, duyarlı ve yansıtıcı vatandaşlar olmaları için gerekli, sağlam dayanakları olan yargı ve kararları vermelerinde yardımcı olur. “Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı” olan PISA’da, Türkiye; 72 ülke arasında 50. sırada yer alırken, önceki testlere göre de performansının gerilediği ve OECD ülkeleri ortalamasının altında kaldığı belirtilmiştir (MEB, 2016a). Benzer şekilde 4. ve 8. sınıf düzeyindeki öğrencilere 4 yılda bir uygulanan ve matematik ile fen bilimleri performanslarının değerlendirildiği TIMSS 2015 sonuçlarına göre ise Türkiye tüm düzeylerde her iki alanda performansını geliştirse de dünya ortalamasının altında kaldığı görülmüştür (MEB, 2016b). Dolayısıyla uluslararası düzeyde yapılan PISA ve TIMSS gibi sınavlar öğrencinin matematiksel problem çözme, bildiklerini yorumlama ve uygulama becerilerini ölçmeyi amaçlayan önemli projelerdir. Bu çerçevede öğretmen yetiştiren kurumlardaki öğretmen adayları; yeni durumlarla başa çıkmak için yeni yaklaşımlar ve uygun problem çözme stratejileri geliştirebilmeli, bunları kendi bakış açısıyla analiz edebilmeli ve uygulayabilmeli, matematiksel düşünme ve akıl yürütme kapasitesine sahip olabilmelidir. Ancak bu şekilde yetiştirilen öğretmen adayları, kendi öğrencilerini de bu doğrultuda eğitebilecektir. Buna göre sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlilik ile matematiksel problem çözmeye yönelik süreçlerini nasıl algıladıkları bir araştırma konusu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlilik ile matematiksel problem çözmeye

yönelik inançları arasındaki ilişkiyi incelemek ve bu konuda görülen eksikliklerin giderilmesine yönelik öneriler sunmak bu araştırmanın temelini oluşturmaktadır.

Öğretmen Özyeterliği

Özyeterlik inancı, tüm disiplinlerde olduğu gibi eğitimde de çok önemlidir. Özyeterlik, bireyin karşılaşacağı durumlarla başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabileceklerine ilişkin kendi kapasitesine olan inancıdır (Bandura, 1982). İnsanın motivasyonu, refahı, kişisel başarıları, bir hedefe ulaşma tatmini, performansı, akademik başarısı bireyin öz yeterlik inancını etkiler (Schunk, 1990; Sharp, 2002; Zimmerman, 2000). Özyeterlik inancı aynı zamanda bireylerin bir sorunla ya da hoş olmayan bir deneyimle karşılaştıklarında, ne kadar çaba harcayacaklarını ve ne kadar süre bu sorunla yüz yüze kalabileceklerini de belirlemektedir. Herhangi bir güçlük karşısında kalan bireyin kendi yetenekleri doğrultusunda ciddi endişeleri varsa birey güçlük durumunu ortadan kaldırmak için çabalarını yavaşlatabilir ya da tamamen bu işten vazgeçebilir. Diğer taraftan, yeteneklerine güveni tam olan birey güçlük durumunda daha çok çaba harcayacak ve bunu çözmek için azimli davranacaktır (Hazır Bıkmaz, 2002). Buna göre öğretmenlerin özyeterlik algılarının yüksek olması; öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda yeni stratejileri kullanmada daha istekli olmalarını sağlamada (Pajares, 1997); öğrenci başarısını artırmada (Gibson ve Dembo, 1984) etkili olduğu belirtilmiştir.

Özyeterlik inançları ile ilgili olarak eğitim alanında en fazla akademik başarı, özyeterlik inancının performans üzerindeki etkileri, öğretmenlerin /öğretmen adaylarının özyeterlik inanç düzeylerinin incelendiği çalışmalara rastlanmıştır (Allinder, 1995; Sparks, 1988; Ross, 1994; Taşkın ve Hacıömeroğlu, 2010). Bunun yanında öğretmen adaylarının özyeterlik ve problem çözme becerilerini (Altunçekiç, Yaman ve Koray, 2005), öğretmenlerin özyeterlik algıları ile yaşam doyumları arasındaki ilişkiyi (Okursoy, 2016), aday öğretmenlerin mesleki kaygı düzeyleri ile özyeterlikleri arasında ilişkiyi (Özmen, 2016), Fen Bilgisi, Sosyal bilgiler ve Sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik algıları ile akademik kontrol odağı arasındaki ilişkiyi (Saracaloğlu, Yenice ve Özden, 2013) inceleyen pek çok çalışmalar da bulunmaktadır. Buna göre özyeterlik inancının; kişinin güçlükler karşısında durabilmedeki performansında, iletişim becerisinde, problem çözme becerisinde, akademik başarısında, öğrenme-öğretme sürecinde sosyal etkinliklerde teşvik edici bir rol oynadığı söylenebilir.

Matematiksel Problem Çözmeye Yönelik İnanç

Matematik öğretiminin amaçlarından biri, matematiksel problem çözme süreci içinde öğrencilerin matematiksel düşünme ve akıl yürütmelerinde yardımcı olmaktır. Bilim ve teknolojideki gelişmeler de göz önüne alındığında öğrencilerde problem çözme yeteneğini geliştirmek önemlidir. Bunun için de öncelikle öğretmen adayla-

rının güven duygularını geliştirmek gerekmektedir. Bu da iyi bir eğitim ortamı ile mümkündür. Öğretmen adaylarının kendilerini alanlarında yeterli algılamaları ve matematiksel problem çözmeye yönelik inançlara sahip olmaları matematik öğretiminde eğitim-öğretim niteliğini artırmada önemli bileşenlerdir. Çünkü yetkinliklerinin temelini öğretmenlik eğitimi süreci içerisinde kazanan öğretmen adayının, hizmet içi eğitimde de öğretmenlik mesleğini daha iyi yerine getireceği beklenmektedir.

Matematik öğretiminde problem çözmeye oldukça önem verilmektedir. Problemi, bireylerin içinde bulunduğu karışık durumlar olarak ifade eden Gelbal (1991), karşılaşılan güçlüklerin ortadan kaldırılmaya ve belirsizliklerin giderilmeye çalışılmasını ise problemin çözümü olarak adlandırmıştır. Yani bir durumun problem olabilmesi için o durumun kişiyi rahatsız etmesi ve bu rahatsızlık durumunun farkına varılması gerekir (Altun, 2004; Gelbal, 1991; Polya, 1957). Matematik açısından problem ise önceden çözümü bilinmeyen, gerekli ön bilgi doğrultusunda ortaya konulan dikkat çekici soru anlamına gelmektedir (Grouws, 1996; Schoenfeld, 1989). Bu nedenle karşılaşılan probleme uygun çözümler üretmek için problemin çözümüne kavuşturacak adımların iyi bilinmesi gerekmektedir.

Eğitim alanında problem çözmeye yönelik araştırmaların çok sayıda yapıldığı anlaşılmıştır (Hart, 2002; Kayan ve Çakıroğlu, 2008; Toluk Uçar ve ark., 2010; Yılmaz ve Delice, 2007). Yine Kloosterman ve Stage (1992) matematiksel inançlarının, öğrencinin problem çözmesini etkilediğini ifade etmiştir. Bunun yanında öğrencilerin problem çözme becerilerinin istenen düzeyde olmadığını belirten çalışmalarda (Karataş ve Güven, 2004; Soylu ve Soylu, 2006) bulunmaktadır. İyi bir öğrenme ortamının düzenlenmesi durumunda matematiksel problem çözmeye ilişkin inançlarının öğrencinin başarısını olumlu yönde etkilediğini (Hacıömeroğlu, 2011; Frykholm, 2003; Kayan ve Çakıroğlu, 2008; Lloyd ve Wilson, 1998) belirten çalışmalar mevcuttur. Bunun yanında sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel problem çözmeye ilişkin inançlarını yordamada epistemolojik inançlarının incelendiği çalışmada Hacıömeroğlu (2011), öğretmen adaylarının matematiksel problem çözmeye ilişkin inançlarında öğrenmenin çabaya ve yeteneğe bağlı olduğunu belirtmiştir. Yine matematik öğretmen adaylarının matematiksel problem çözme ile ilgili inanışlarını araştıran Kayan (2007), genel olarak ilköğretim matematik öğretmen adaylarının problem çözme ile ilgili pozitif görüşlere sahip olduklarını ancak hâlâ hesaplama becerilerinin önemi ve problem çözerken önceden belirlenmiş adımları takip etmenin gerekliliği gibi bazı gelenekçi görüşlere sahip olduklarını belirtmiştir. Matematik derslerinde başarıya giden yolda problem çözenin rolünü inceleyen Soylu ve Soylu (2006) çalışmanın sonucunda, toplama-çıkarma-çarpma ile ilgili işlemsel bilgileri gerektiren alıştırmalarda öğrencilerin zorluk yaşamadıklarını ancak kavramsal ve işlemsel bilgileri gerektiren problemlerde zorluk yaşadıklarını belirtmiştir. Dolayısıyla öğretmen ve öğretmen adaylarının gerek genel problem çözme becerilerine gerek matematiksel problem çözmeye yönelik inançlara sahip olmaları gerektiği düşünülmektedir.

Özyeterlik ile Matematiksel Problem Çözmeye Yönelik İnanç İlişkisi

Eğitim Fakültelerinde yetiştirilen öğretmen adaylarının niteliğini artırmak için gerek özyeterlikle gerekse matematiksel problem çözmeye yönelik yapılan çalışmalar bulunmaktadır (Hacıömeroğlu, 2011; Hart, 2002; Karataş ve Güven, 2004; Kayan, 2007; Soylu ve Soylu, 2006; Yılmaz ve Delice, 2007). Problem çözmeye becerisine sahip kişilerin; özgüven duygusuna, objektif bir bakış açısına ve yaratıcı düşünebilme özelliklerine sahip oldukları görülmüştür (Owens, 2001). Özyeterlikle ilgili yapılan araştırmalarda, öğretmen/öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının yüksek olması durumunda; öğrencinin problem çözmesini olumlu etkilediği (Kloosterman ve Stage (1992), öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında olumlu katkı sağladığı (Pajares, 1997); öğrencinin akademik başarısını artırdığı (Gibson ve Dembo, 1984; Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001), sınıf yönetiminde, öğretimsel stratejilerde, planlama ve öğrenmeyi geliştirmede, öğrenci katılımını sağlamada etkili olduğu, olumlu sınıf ortamı oluşturmada olumlu etkili (Altunçekiç, Yaman ve Koray, 2005; Özmen, 2016) görülmüştür. Bu açıdan bakıldığında özyeterlik inancı yüksek olarak yetişmiş öğretmen adaylarının matematiksel problem çözmeye öğretme güdüsünde etkili olacağı ve hizmet içi eğitimde de bunu sürdüreceği düşünülmektedir. Literatür incelendiğinde öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri ile problem çözmeye becerilerini incelenen çalışmalar yapıldığı saptanmıştır (Altunçekiç, Yaman ve Koray, 2005; Yenice, 2012). Bunun yanında literatür incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel problem çözmeye ilişkin inançlarını yordamada epistemolojik inançları (Hacıömeroğlu (2011) inceleyen çalışmaya rastlandığı ancak özyeterlik ile matematiksel problem çözmeye yönelik inançlar arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Buna göre bu çalışma alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Eğitim sisteminde bilgi toplumunun ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerilere sahip bireyler yetiştirmek için toplumun geliştirilmesinde, eğitimin niteliğinin yükseltilmesinde öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğretmenlik mesleğini severek yapan, sabırlı, özverili, kendine güvenen, yaratıcı, yansıtıcı düşünen, problem çözmeye becerilerine sahip öğretmenlere gerek duyulmaktadır. Konu ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, bazı araştırmalarda öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının incelendiği (Özmen, 2016; Pajares, 1997; Yenice, 2012) bazılarında ise matematiksel problem çözmeye yönelik inançlarının incelendiği (Hacıömeroğlu, 2011; Kayan, 2007) çalışmalara rastlanmıştır. Ancak öğretmen/öğretmen adaylarının özyeterlik ile matematiksel problem çözmeye yönelik inançları arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu araştırma ile sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik ile matematiksel problem çözmeye yönelik inançlarının cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından incelenmesi, daha sonra öğretmen adaylarının özyeterlik ile matematiksel problem çözmeye yönelik inançları arasın-

daki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Belirlenen amacın ne düzeyde ulaştığının değerlendirilmesi açısından sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik ile matematiksel problem çözmeye yönelik inançları arasındaki ilişkinin belirlenmesi oldukça önemlidir. Bu nedenle bu araştırmanın problemi “Sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik ile matematiksel problem çözmeye yönelik inançları arasında bir ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu çerçevede araştırmada şu alt problemlere yanıt aranmıştır;

1. Sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik inançları ne düzeydedir?
2. Sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel problem çözmeye yönelik inançları ne düzeydedir?
3. Sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik inançları cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel problem çözmeye yönelik inançları cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik ile matematiksel problem çözmeye yönelik inançları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama, iki ya da daha fazla değişken arasındaki değişimin varlığını belirlemeyi amaçlayan yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2003). Bu sebeple bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik ile matematiksel problem çözmeye yönelik inançları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2016-2017 eğitim öğretim yılı güz döneminde Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi 2., 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören sınıf öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise oranlı küme örnekleme yöntemiyle seçilen 2.sınıfta öğrenim gören 107, 3.sınıfta öğrenim gören 101 ve 4.sınıfta öğrenim gören 92 olmak üzere toplam 300 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada, Dellinger, Bobbett, Olivier ve Ellet (2008) tarafından geliştirilen ve Taşkın ve Hacıömeroğlu (2010) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan “Öğretmen Özyeterlik İnanç Ölçeği” kullanılmıştır. 29 maddeli Öğretmen Özyeterlik İnanç Ölçeği 5 faktörlü olup alt ölçeklere “Planlama ve öğrenmeyi geliştirme”, “Olumlu sınıf ortamı oluşturma”, “Etkili öğrenme-öğretme süreci”, “Bireysel farklılıklar” ve “Akademik gelişme” isimleri verilmiştir. Taşkın ve Hacıömeroğlu (2010) ölçeğin Türkçe formunun iç tutarlık katsayısının belirlenmesi için sırasıyla .89, .86, .84, .78, .73 ve ölçeğin geneli “.73” olarak belirlemiştir. Bu araştırmada yapılan analizler sonucunda elde edilen iç tutarlık katsayıları ise “Planlama ve öğrenmeyi geliştirme “.91”, “Olumlu sınıf ortamı oluşturma “.87”, “Etkili öğrenme-öğretme süreci“.88”, “Bireysel farklılıklar“.88”, “Akademik gelişme“.81” ve ölçeğin geneli “.97”dir. Bunun yanında çalışmada, Kayan (2007) tarafından geliştirilen “Matematiksel Problem Çözmeye Yönelik İnanışlar Ölçeği” kullanılmıştır. Matematiksel problem çözmeye yönelik inanç ölçeğinde 22 madde olumlu, 17 madde olumsuz olup toplam 39 maddedir. Olumsuz ifadelerden oluşan maddeler ters çevrilerek puanlanmıştır. Çalışmasında ölçeğin 6 faktörlü bir yapı sergilediği belirlenmiş, alt faktörlere “Problem Çözümünün Anlaşılmasının Önemi”, “Problem Çözülürken Önceden Belirlenmiş Adımların İzlenmesi”, “Cevaplaması Zaman Alan Problemler”, “Farklı Çözüm Yolları Kullanma”, “Problem Çözmenin Sınıfta Ele Alınışı” ve “Problem Çözerken Teknolojiden Faydalanma” isimleri verilmiştir. Kayan (2007) ölçeğin Türkçe formunun iç tutarlık katsayısının belirlenmesi için Cronbach Alfa güvenirlik katsayısını $\alpha=0.87$ olarak belirlemiştir. Bu araştırmada ise ölçeğin geneli için hesaplanan Cronbach Alfa güvenirlik katsayısını $\alpha=0.73$ 'tür.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 16.0 paket programında değerlendirilmiş, yüzde ve frekans dökümleri alınmıştır. Özyeterlik ölçeğindeki 3 aralık 4 seçeneğe bölünmüş (3: 4= 0.75); bulunan sayı seçenekleri temsil eden en alt sayıdan itibaren ilave edilerek: 1.00 – 1.75 İnanmıyorum, 1.76 – 2.50 Biraz inanıyorum, 2.51 – 3.25 İnanıyorum, 3.26-4.00 Kesinlikle inanıyorum şeklinde yorumlanmıştır. Matematiksel problem çözmeye yönelik inanç ölçeğindeki 4 aralık 5 seçeneğe bölünmüş (4: 5= 0.80); bulunan sayı seçenekleri temsil eden en alt sayıdan itibaren ilave edilerek: 1.00–1.80 Tamamıyla Katılmıyorum, 1.81–2.60 Katılmıyorum, 2.61–3.40 Kararsızım, 3.41-4.20 Katılıyorum, 4.21-5.00 Tamamıyla Katılıyorum şeklinde yorumlanmıştır. Verilerin dağılımının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek örneklem Kolmogorov Simirnov testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre özyeterlik ölçeği verilerinin ($K-S(z)=0,881$; $p>0,05$) ve matematiksel problem çözmeye yönelik inanç ölçeği verilerinin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir ($K-S(z)=1,762$; $p>0,05$). Bu nedenle araştırma sorusuna cevap vermek için parametrik bir teknik olan Independent Samples T-Test (İki bağımsız örneklem T-Testi) ve One-Way An-

va (Tek Yönlü Varyans Analizi) testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının özyeterlik ile matematiksel problem çözmeye yönelik inançları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Verilerin analizinde .05 anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir.

Bulgular

Sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik ile matematiksel problem çözmeye yönelik inançları arasındaki ilişki ve bunun yanında bağımsız değişkenlere yönelik elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Özyeterlik İnançlarına İlişkin Katılım Düzeyleri

Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen özyeterlik inanç ölçeğinde yer alan maddelere ilişkin vermiş oldukları cevapların betimsel istatistikleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 1

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Özyeterlik İnanç Ölçeğinin Genel ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek	Boyut	N	\bar{X}	Ss
Özyeterlik	Planlama ve öğrenmeyi geliştirme	300	3,25	0,91
	Olumlu sınıf ortamı oluşturma	300	3,05	0,90
	Etkili öğrenme-öğretme süreci	300	3,01	0,92
	Bireysel farklılıklar	300	2,96	0,88
	Akademik gelişme	300	2,98	0,87
	Toplam		300	3,05

Sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik inancının planlama ve öğrenmeyi geliştirme boyutuna ilişkin görüşlerinin “inanyorum” aralığına karşılık geldiği belirlenmiştir ($\bar{X} = 3,25$; $Ss = 0,91$). Olumlu sınıf ortamı oluşturma boyutuna ilişkin görüşlerinin “inanyorum” aralığına karşılık geldiği görülmüştür ($\bar{X} = 3,05$; $Ss = 0,90$). Etkili öğrenme-öğretme süreci boyutuna ilişkin görüşlerinin “inanyorum” aralığına karşılık geldiği görülmüştür ($\bar{X} = 3,01$; $Ss = 0,92$). Bireysel farklılıklar boyutuna ilişkin görüşlerinin “inanyorum” aralığına karşılık geldiği görülmüştür ($\bar{X} = 2,96$; $Ss = 0,88$). Akademik gelişme boyutuna ilişkin görüşlerinin “inanyorum” aralığına karşılık geldiği görülmüştür ($\bar{X} = 2,98$; $Ss = 0,87$). Özyeterlik inanç ölçeğinin geneline ilişkin görüşlerinin “inanyorum” aralığına karşılık geldiği görülmüştür ($\bar{X} = 3,05$; $Ss = 0,89$).

Buradan hareketle sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik inancı ölçeğinin alt boyutu ve genelinde özyeterlik inançlarının “inanıyorum” düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematiksel Problem Çözmeye Yönelik İnançlarına İlişkin Katılım Düzeyleri

Sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel problem çözmeye yönelik inanç ölçeğinde yer alan maddelere ilişkin vermiş oldukları cevapların betimsel istatistikleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 2

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Matematiksel Problem Çözmeye Yönelik İlişkin İnanç Ölçeğinin Genel ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek	Boyut	N	\bar{X}	Ss
Matematiksel Problem Çözmeye Yönelik İnanç	Problem çözümünün anlaşılmasının önemi	300	3,49	1,20
	Problem çözülürken önceden belirlenmiş adımların izlenmesi	300	2,98	1,11
	Cevaplaması zaman alan problemler	300	3,22	1,18
	Farklı çözüm yolları kullanma	300	3,50	1,22
	Problem çözmenin sınıfta ele alınışı	300	3,23	1,15
	Problem çözerken teknolojiden faydalanma	300	3,27	1,18
	Toplam	300	3,28	1,17

Sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel problem çözmeye yönelik inancının Problem çözümünün anlaşılmasının önemi boyutuna ilişkin görüşlerinin “katılıyorum” aralığına karşılık geldiği belirlenmiştir ($\bar{X}=3,49$; $Ss=1,20$). Problem çözülürken önceden belirlenmiş adımların izlenmesi boyutuna ilişkin görüşlerinin “kararsızım” aralığına karşılık geldiği görülmüştür ($\bar{X}=2,98$; $Ss=1,11$). Cevaplaması zaman alan problemler boyutuna ilişkin görüşlerinin “kararsızım” aralığına karşılık geldiği görülmüştür ($\bar{X}=3,22$; $Ss=1,18$). Farklı çözüm yolları kullanma boyutuna ilişkin görüşlerinin “katılıyorum” aralığına karşılık geldiği görülmüştür ($\bar{X}=3,50$; $Ss=1,22$). Problem çözmenin sınıfta ele alınışı boyutuna ilişkin görüşlerinin “kararsızım” aralığına karşılık geldiği görülmüştür ($\bar{X}=3,23$; $Ss=1,15$). Problem çözerken teknolojiden faydalanma boyutuna ilişkin görüşlerinin “kararsızım” aralığına karşılık geldiği görülmüştür ($\bar{X}=3,27$; $Ss=1,18$). Matematiksel problem çözmeye yönelik inanç ölçeğinin geneline ilişkin görüşlerinin “kararsızım” aralığına karşılık geldiği görülmüştür ($\bar{X}=3,28$; $Ss=1,17$).

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Özyeterlik İnançlarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi

Sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik inançlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Özyeterlik İnançlarının Cinsiyete Göre İncelenmesi

Ölçek	Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Özyeterlik	Planlama ve öğrenmeyi geliştirme	Kadın	255	27,1804	6,10205	,38213	-1,301	,194
		Erkek	45	28,4444	5,42953	,80939		
	Olumlu sınıf ortamı oluşturma	Kadın	255	21,3020	4,77599	,29908	-,500	,617
		Erkek	45	21,6889	4,82805	,71972		
	Etkili öğrenme-öğretme süreci	Kadın	255	20,9412	4,83105	,30253	-1,152	,250
		Erkek	45	21,8444	4,95872	,73920		
	Bireysel farklılıklar	Kadın	255	8,8235	2,29434	,14368	-1,014	,311
		Erkek	45	9,2000	2,30217	,34319		
	Akademik gelişme	Kadın	255	8,9137	2,22380	,13926	-,483	,629
		Erkek	45	9,0889	2,34348	,34935		
	Toplam	Kadın	255	87,1608	18,88490	1,18262	-1,021	,308
		Erkek	45	90,2667	18,44821	2,75010		

*p< .05

Tablo 3 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik ölçeğinin toplam puanlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır [t=-1,021, p>0,05]. Ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik inançlarının planlama ve öğrenmeyi geliştirme [t=-1,301, p>0,05], olumlu sınıf ortamı oluşturma [t=-,500, p>0,05], etkili öğrenme-öğretme süreci [t=-1,152, p>0,05], bireysel farklılıklar [t=-1,014, p>0,05] ve akademik gelişme [t=-,483, p>0,05] alt boyutlarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Özyeterlik İnançlarının Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi

Sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik inançlarının sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan One Way Anova testi sonuçları tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Özyeterlik İnançlarının Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesi

Ölçek	Boyut	Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	P	Fark (LSD)
Özyeterlik	Planlama ve öğrenmeyi geliştirme	2. sınıf	107	26,3364	,51771	5,35520	9,636	,000*	2<4 3<4
		3. sınıf	101	26,4356	,63611	6,39283			
		4. sınıf	92	29,5978	,60161	5,77044			
		Toplam	300	27,3700	,34724	6,01446			
		Olumlu sınıf ortamı oluşturma	2. sınıf	107	20,4579	,45756			
	3. sınıf	101	20,5644	,43382	4,35985				
	4. sınıf	92	23,2826	,49588	4,75632				
	Toplam	300	21,3600	,27584	4,77771				
	Etkili öğrenme-öğretme süreci	2. sınıf	107	20,1682	,47406	4,90376	11,146	,000*	2<4 3<4
	3. sınıf	101	20,2871	,45714	4,59421				
	4. sınıf	92	23,0000	,47513	4,55733				
	Toplam	300	21,0767	,28017	4,85276				
	Bireysel farklılıklar	2. sınıf	107	8,4206	,22459	2,32313			
	3. sınıf	101	8,6337	,22371	2,24821				
	4. sınıf	92	9,6848	,22126	2,12225				
	Toplam	300	8,8800	,13254	2,29561				
	Akademik gelişme	2. sınıf	107	8,6916	,21429	2,21662	5,542	,004*	2<4 3<4
	3. sınıf	101	8,6238	,21565	2,16726				
	4. sınıf	92	9,5761	,23299	2,23476				
	Toplam	300	8,9400	,12927	2,23900				
	Toplam	2. sınıf	107	84,0748	1,75735	18,17821			
	3. sınıf	101	84,5446	1,77683	17,85695				
	4. sınıf	92	95,1413	1,94007	18,60851				
	Toplam	300	87,6267	1,08671	18,82237				

*p< .05

Tablo 4 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik ölçeğinin toplam puan ortalaması sınıf düzeyine göre karşılaştırıldığı zaman sınıflar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [F=11,323, p<0,05]. Ayrıca ölçeğin alt boyutları incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının öğrenim gördükleri sınıflara göre, özyeterlik inançlarının planlama ve öğrenmeyi geliştirme [F=9,636, p<0,05], olumlu sınıf ortamı oluşturma [F=11,513, p<0,05], etkili öğrenme-öğretme süreci [F=11,146,

$p < 0,05$], bireysel farklılıklar [$F = 8,816$, $p < 0,05$] ve akademik gelişme [$F = 5,542$, $p < 0,05$] alt boyutlarında anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Farklılığın hangi sınıflardan kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre özyeterlik inançlarının tüm alt boyutlarının puan ortalamalarına bakıldığında, dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının ikinci ve üçüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha fazla özyeterlik inancına sahip olduğu görülmüştür. Bunun yanında özyeterlik ölçeğinden alınan toplam puanlar açısından bakıldığında, dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının ikinci ve üçüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına göre kendilerini daha yeterli olarak algıladıkları sonucuna varılmıştır.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematiksel Problem Çözmeye Yönelik İnançlarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi

Sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel problem çözmeye yönelik inançlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematiksel Problem Çözmeye Yönelik İnançlarının Cinsiyete Göre İncelenmesi

Ölçek	Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Matematiksel Problem Çözmeye Yönelik İnanç	Problem Çözümünün Anlaşılmasının Önemi	Kadın	255	20,9412	3,93956	,24670	,492	,623
		Erkek	45	20,6222	4,41222	,65773		
	Problem Çözülürken Önceden Belirlenmiş Adımların İzlenmesi	Kadın	255	23,8941	3,15613	,19764	,946	,345
		Erkek	45	23,4000	3,62692	,54067		
	Cevaplaması Zaman Alan Problemler	Kadın	255	12,7725	2,33664	,14633	-1,524	,129
		Erkek	45	13,3778	3,05472	,45537		
	Farklı Çözüm Yolları Kullanma	Kadın	255	28,1137	4,89162	,30633	1,378	,169
		Erkek	45	27,0000	5,56776	,82999		
	Problem Çözmenin Sınıfta Ele Alınışı	Kadın	255	16,1490	2,58580	,16193	-4,448	,654
		Erkek	45	16,3333	2,27636	,33934		
	Problem Çözerken Teknolojiden Faydalanma	Kadın	255	26,0118	4,55974	,28554	-9,977	,329
		Erkek	45	26,7333	4,61421	,68785		
	Toplam	Kadın	255	1,278802	13,53538	,84762	,187	,852
		Erkek	45	1,274702	15,09304	2,24994		

* $p < .05$

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Özyeterlik ile Matematiksel Problem Çözmeye Yönelik İnançları

Tablo 5 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel problem çözmeye yönelik ölçeğin toplam puanlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t=,187$, $p>0,05$]. Ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel problem çözmeye yönelik inançlarının problem çözümünün anlaşılmasının önemi [$t=,492$, $p>0,05$], problem çözülürken önceden belirlenmiş adımların izlenmesi [$t=,946$, $p>0,05$], cevaplama zaman alan problemler [$t=-1,524$, $p>0,05$], farklı çözüm yolları kullanma [$t=1,378$, $p>0,05$], problem çözmenin sınıfta ele alınışı [$t=-,448$, $p>0,05$] ve problem çözerken teknolojiden faydalanma [$t=-,977$, $p>0,05$] alt boyutlarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematiksel Problem Çözmeye Yönelik İnançlarının Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi

Sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel problem çözmeye yönelik inançlarının sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan One Way Anova testi sonuçları tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematiksel Problem Çözmeye Yönelik İnançlarının Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesi

Ölçek	Boyut	Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	P	Fark (LSD)
Matematiksel Problem Çözmeye Yönelik İnanç	Problem Çözümünün Anlaşılmasının Önemi	2. sınıf	107	20,7664	,35868	3,71021	7,428	,001*	2<4 3<4
		3. sınıf	101	19,9307	,41560	4,17674			
		4. sınıf	92	22,0978	,40454	3,88024			
		Toplam	300	20,8933	,23139	4,00776			
	Problem Çözülürken Önceden Belirlenmiş Adımların İzlenmesi	2. sınıf	107	23,6822	,29020	3,00188	,305	,738	---
		3. sınıf	101	24,0198	,31653	3,18113			
		4. sınıf	92	23,7609	,36978	3,54677			
		Toplam	300	23,8200	,18645	3,22940			
	Cevaplaması Zaman Alan Problemler	2. sınıf	107	12,9720	,23548	2,43581	3,881	,022*	3<4
		3. sınıf	101	12,3465	,23899	2,40181			
		4. sınıf	92	13,3043	,25851	2,47954			
		Toplam	300	12,8633	,14211	2,46134			
	Farklı Çözüm Yolları Kullanma	2. sınıf	107	25,8692	,47325	4,89529	13,458	,000*	2<3 2<4
		3. sınıf	101	26,2772	,48341	4,85823			
		4. sınıf	92	29,8696	,48465	4,64857			
		Toplam	300	27,9467	,28895	5,00473			
	Problem Çözmenin Sınıfta Ele Alınışı	2. sınıf	107	16,1308	,21084	2,18090	5,301	,005*	3<4
		3. sınıf	101	15,6436	,27596	2,77339			
		4. sınıf	92	16,8152	,26499	2,54165			
		Toplam	300	16,1767	,14659	2,53908			
	Problem Çözerken Teknolojiden Faydalanma	2. sınıf	107	26,1869	,38900	4,02382	3,892	,021*	3<4
3. sınıf		101	25,2178	,55875	5,61534				
4. sınıf		92	27,0326	,38000	3,64481				
Toplam		300	26,1200	,26370	4,56747				
Toplam	2. sınıf	107	1,226102	1,16983	12,10080	12,225	,000*	2<4 3<4	
	3. sınıf	101	1,234402	1,44191	14,49097				
	4. sınıf	92	1,328802	1,37123	13,15240				
	Toplam	300	1,278202	,79410	13,75421				

*p< .05

Tablo 6 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel problem çözmeye yönelik inancının toplam puan ortalaması sınıf düzeyine göre karşılaştırıldığı zaman sınıflar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [F=12,225, p<0,05]. Ayrıca ölçeğin alt boyutları incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının öğrenim gördükleri sınıflara göre, matematiksel problem çözmeye yönelik inançlarının problem

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Özyeterlik ile Matematiksel Problem Çözmeye Yönelik İnançları

çözülürken önceden belirlenmiş adımların izlenmesi [$F=,305$, $p<0,05$] alt boyutunda anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmıştır. Ancak problem çözümünün anlaşılmasının önemi [$F=7,428$, $p<0,05$], cevaplama zaman alan problemler [$F=3,881$, $p<0,05$], farklı çözüm yolları kullanma [$F=13,458$, $p<0,05$], problem çözmenin sınıfta ele alınışı [$F=5,301$, $p<0,05$] ve problem çözerken teknolojiden faydalanma [$F=3,892$, $p<0,05$] alt boyutlarında anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Farklılığın hangi sınıflardan kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının ikinci ve üçüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha fazla matematiksel problem çözmeye yönelik inanca sahip olduğu bulunmuştur.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Özyeterlik ile Matematiksel Problem Çözmeye Yönelik İnançları Arasındaki İlişki

Bu araştırmanın alt problemlerinden bir diğeri de, sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik ile matematiksel problem çözmeye yönelik inançları arasındaki ilişkinin düzeyini belirlemektir. İki değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koyan Pearson korelasyon katsayısının değerlendirilmesindeki aralıklar $r=.00-.25$ çok zayıf, $r=.26-.49$ zayıf, $r=.50-.69$ orta, $r=.70-.89$ yüksek, $r=.90-1.00$ çok yüksek olarak belirlenmiştir (Sungur, 2006). Bu çalışmada yapılan Pearson korelasyon analizi sonucu ise tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Özyeterlik ile Matematiksel Problem Çözmeye Yönelik İnançları Arasındaki Korelasyon

	Problem Çözümünün Anlaşılmasının Önemi	Problem Çözülürken Önceden Belirlenmiş Adımların İzlenmesi	Cevaplama Zaman Alan Problemler	Farklı Çözüm Yolları Kullanma	Farklı Çözüm Yolları Kullanma	Problem Çözmenin Sınıfta Ele Alınışı	Matematiksel Problem Çözmeye Yönelik İnanç Toplam
Planlama ve öğrenmeyi geliştirme	,267	,019*	,156	,267	,195	,384	,371
Olumlu sınıf ortamı oluşturma	,251	-,024*	,123	,285	,160	,343	,337
Etkili öğrenme-öğretme süreci	,237	-,032*	,141	,261	,183	,392	,345
Bireysel farklılıklar	,267	-,024*	,136	,224	,147	,392	,335
Akademik gelişme	,164	-,045*	,098	,178	,049	,274	,220
Özyeterlik Toplam	,262	-,017*	,145	,274	,174	,391	,360

* $p<.05$

Tablo 7’de görüldüğü gibi sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik ile matematiksel problem çözmeye yönelik inançları arasındaki ilişkinin düzeyini ortaya koymak için yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda korelasyon katsayısı “ $r = .360$ ” olarak bulunmuştur. Elde edilen bulgular, sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik ile matematiksel problem çözmeye yönelik inançları arasında anlamlı ve pozitif yönde zayıf bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik ile matematiksel problem çözmeye yönelik inançları arasındaki ilişki düzeyinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının ölçeğinin alt boyutu ve genelinde özyeterlik inançlarına ilişkin görüşlerinin “inanıyorum” düzeyinde olduğu anlaşılmıştır. Buna göre sınıf öğretmeni adaylarının özyeterliklerinin iyi olduğu söylenebilir. Özyeterlikle ilgili yapılan bazı araştırmalar, bu çalışmada elde edilen sonucu desteklemektedir. Örneğin Özmen (2016), aday öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna varmıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel problem çözmeye yönelik *problem çözümünün anlaşılmasının önemi ve farklı çözüm yolları kullanma* alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin “katılıyorum” düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, sınıf öğretmeni adaylarının problemin çözümün anlaşılma ve probleme farklı çözüm yolu bulma noktasında iyi oldukları söylenebilir. Yine sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel problem çözmeye yönelik *problem çözülürken önceden belirlenmiş adımların izlenmesi, cevaplama zaman alan problemler, problem çözmenin sınıfta ele alınışı, problem çözerken teknolojiden faydalanma* alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin “kararsızım” düzeyinde olduğu saptanmıştır. Buna göre, sınıf öğretmeni adaylarının problemin çözümünde bilinen adımların kullanılması, sınıfta ele alınışı ve teknolojiden faydalanma noktalarında kendilerini yeterli göremedikleri söylenebilir. Bu durumla ilgili Kayan ve Çakıroğlu (2008) yaptığı çalışmada, problem çözerken belirlenmiş adımların izlenmesi açısından bazı gelenekçi görüşlere sahip olduklarını belirtmiştir. Bu sonuç, bu araştırmanın sonucunu desteklemektedir. Bunun yanında sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel problem çözmeye yönelik inançlarının genel olarak “kararsızım” düzeyinde olduğu ve bu durumda kendilerini orta düzeyde gördükleri ifade edilebilir. Bunun nedeni sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının matematiksel problem çözmeye fazla önem vermediklerinden kaynaklanabilir. Bununla ilgili Hacıömeroğlu (2011), sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel problem çözmeye ilişkin inançlarının “Problem Çözme Becerisi” boyutunda “kararsızım” olduğunu ve öğrenmenin çabaya ve yeteneğe bağlı olduğunu belirtmiştir. Yine bazı araştırmalarda (Soylu ve Soylu, 2006; Karataş ve Güven, 2004), öğrencilerin problem çözme becerilerinin istenen düzeyde olmadığı sonucuna varılmıştır. Bahsedilen bu sonuçlar bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Ancak Kayan ve Çakıroğlu

(2008) yaptığı çalışmasında, genel olarak ilköğretim matematik öğretmen adaylarının problem çözmeye ile ilgili olumlu sayılabilecek görüşlere sahip olduklarını belirtmiştir. Bu çalışmada elde edilen sonuç, söz konusu araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik inançlarının cinsiyet değişkenine göre; ölçeğin alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Buna göre, kadın ve erkek öğretmen adaylarının benzer düzeyde özyeterlik inancına sahip oldukları biçiminde değerlendirilebilir. Ortaya çıkan bu durum (Altunçekiç, Yaman ve Koray, 2005; Taşkın ve Hacıömeroğlu, 2010; Yenice, 2012) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Bununla beraber, sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel problem çözmeye yönelik inançlarının cinsiyet değişkenine göre; ölçeğin alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde anlamlı biçimde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde, kadın ve erkek öğretmen adaylarının benzer düzeyde matematiksel problem çözmeye yönelik inançlara sahip oldukları söylenebilir. Bu durumda öğretmen/öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre problem çözmeye becerilerine yönelik yapılan çalışmalarda bir farklılık olmadığı anlaşılmıştır. Ortaya çıkan bu bulgu (Altunçekiç, Yaman ve Koray, 2005; Yenice, 2012, İnel, Evrekli ve Türkmen, 2011; Genç ve Kalafat, 2010) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Ancak sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkenine göre matematiksel problem çözmeye yönelik inançlarını destekler nitelikte bir çalışmaya rastlanamamıştır.

Sınıf düzeyi değişkenine göre sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik inançları anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Bununla beraber sınıf öğretmeni adaylarının okudukları sınıflara göre, özyeterlik inançlarının “planlama ve öğrenmeyi geliştirme, olumlu sınıf ortamı oluşturma, etkili öğrenme-öğretme süreci, bireysel farklılıklar ve akademik gelişme” alt boyutlarında da anlamlı biçimde farklılaştığı saptanmıştır. Bu bulguya, özyeterlik ölçeğinden alınan alt boyutlar ve toplam puanlar açısından bakıldığında, dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının ikinci ve üçüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına göre kendilerini daha iyi gördükleri anlaşılmıştır. Bu durumla ilgili bazı araştırmalarda (Altunçekiç, Yaman ve Koray, 2005; Taşkın ve Hacıömeroğlu, 2010) anlamlı farklılık olduğu ve sınıf düzeyi arttıkça özyeterlik inanç düzeylerinin arttığı belirtilmiştir. Bu çalışmalar, çıkan bulguyu destekler niteliktedir. Ancak özyeterlik inançlarının sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı farklılık görülmeyen araştırmalara da rastlanmıştır (Yenice, 2012).

Yine sınıf düzeyi değişkenine göre, sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel problem çözmeye yönelik inancının toplam puan ortalamasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Ayrıca ölçeğin alt boyutları incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının okudukları sınıflara göre, matematiksel problem çözmeye yönelik inançlarının “problem çözülürken önceden belirlenmiş adımların izlenmesi” alt boyutunda anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmıştır. Ancak “problem çözümünün anlaşılmasının

önemi, cevaplaması zaman alan problemler, farklı çözüm yolları kullanma, problem çözenin sınıfta ele alınışı ve problem çözerken teknolojiden faydalanma” alt boyutlarında ise anlamlı biçimde farklılaştığı anlaşılmıştır. Bu bulgulara göre, matematiksel problem çözmeye yönelik inançlarının alt boyutları ile toplam puan ortalamalarına bakıldığında, dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının ikinci ve üçüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha fazla matematiksel problem çözmeye yönelik inanca sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Başka bir deyişle, dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının ikinci ve üçüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına göre matematiksel problem çözmeye yönelik daha fazla inanca sahip oldukları söylenebilir. Bu konuda yapılan çalışmalarda problem çözme becerileriyle ilgili olarak, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıflara göre farklılığın olduğu belirtilmiştir (Yenice, 2012; İnel, Evrekli ve Türkmen (2011; Genç ve Kalafat, 2010). Bu durumda sözü edilen araştırmaların eldeki araştırma ile uyumlu olduğu söylenebilir. Ancak sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel problem çözmeye yönelik inançlarını inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik ile matematiksel problem çözmeye yönelik inançları arasında anlamlı ve pozitif yönde zayıf bir ilişki bulunmuştur. Buna göre sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik inanç düzeyi arttıkça matematiksel problem çözmeye yönelik inanç düzeyinin az da olsa arttığı söylenebilir. Literatür incelendiğinde konuyla ilgili bazı araştırmalarda (Yenice, 2012; Altunçekiç, Yaman ve Koray, 2005) özyeterlik ve problem çözme becerisi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak, özyeterlik inancı matematiksel problem çözmeye yönelik inancını düşük düzeyde artırdığı anlaşılmaktadır. Ancak literatür incelendiğinde elde edilen araştırma bulgusunu destekleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Araştırmadan elde edilen bu bulgular ışığında uygulamacılar ve araştırmacılar için bazı öneriler geliştirilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik ile matematiksel problem çözmeye yönelik inançları arasındaki ilişkinin farklılaşmanın kaynağının derinlemesine incelenmesini sağlayan nitel desenli çalışmalar yapılabilir. Sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilere matematiksel problem çözmeye yönelik derslerde öğrencilerin özyeterliğini artırmak için daha fazla derse katılımı ve güdülenmesi sağlanabilir. Bu tür çalışmalar diğer alanlarda da yapılabilir. Sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel problem çözmeye yönelik inançları araştırılabilir.

Kaynakça

- Allinder, R. M. (1995). An Examination of The Relationship Between Teacher Efficacy and Curriculum Based Measurement and Student Achievement. *Remedial & Special Education*, 27, 141-152.
- Altun, M. (2004). *Matematik Öğretimi*. Bursa: Alfa Yayınları.
- Altunçekic, A., Yaman, S. ve Koray, O. (2005). Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri ve Problem Çözme Becerileri Üzerine Bir Araştırma (Kastamonu ili örneği). *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13 (1), 93-102.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Frykholm, J. (2003). Teachers' Tolerance for Discomfort: Implications for Curricular Reform in Mathematics. *Journal of Curriculum & Supervision*, 19(2), 125-149.
- Gelbal, S. (1991). Problem Çözme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 167-173.
- Genç, S. Z. ve Kalafat, T. (2010). Öğretmen Adaylarının Empatik Becerileri ile Problem Çözme Becerileri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3 (2).
- Gibson, S., ve Dembo, M.H. (1984). Teacher Efficacy: A Construct Validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Grouws, D. A. (1996). Critical Issues in Problem Solving Instruction in Mathematics. In D. Zhang, T. Sawada, & J. P. Becker (Eds.), *Proceedings of the China-Japan-U.S. seminar on mathematical education (70-93)*. Carbondale, IL: Board of Trustees of Southern Illinois University.
- Hacıömeroğlu, G. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematiksel Problem Çözmeye İlişkin İnançlarını Yordamada Epistemolojik İnançlarının İncelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30.
- Hart, L. C. (2002). Pre-service Teachers' Beliefs and Practice After Participating in an Integrated Content/Methods Course. *School Science and Mathematics*, 102(1), 4-15.
- Hazır Bıkmaz, F. (2002). Fen Öğretiminde Öz Yeterlik İnanç Ölçeği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1, 2, 197-210.
- İnel, D., Evrekli, E. ve Türkmen, L. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Araştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 167-178.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın-Dağıtım.
- Karataş, İ. ve Güven, B. (2004). 8. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Belirlenmesi: Bir Özel Durum Çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 163.
- Kayan, F. (2007). A Study on Preservice Elementary Mathematics Teachers' Mathematical Problem Solving Beliefs. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, İlköğretim Fen ve Matematik Eğitimi. Ankara.
- Kayan, F. ve Çakıroğlu, E. (2008). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Matematiksel Problem Çözmeye Yönelik İnançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 218-226.
- Kloosterman, P., & Stage, F. K. (1992). Measuring Beliefs About Mathematical Problem Solving. *School Science and Mathematics*, 92(3), 109-115.

- Lloyd, G., ve Wilson, S. (1998). Supporting Innovation: The Impact of A Teacher's Conceptions Of Functions on His Implementations of A Reform Curriculum. *Journal for Research in Mathematics Education*, 29(3), 248-274.
- MEB, (2016a). PISA 2015 Ulusal Raporu. Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Ankara.
- MEB, (2016b). TIMSS 2015 Ulusal Matematik ve Fen Ön Raporu. Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Ankara.
- Okursoy, F.T. (2016). Öğretmenlerin Özyeterlik Algıları ile Yaşam Doyumları Arasındaki İlişki. Tezsiz Yüksek Lisans Projesi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, Denizli.
- Owens, T.J. (2001). *Extending Self-Esteem Theory and Research*. Cambridge: University Press.
- Özmen, F. (2016). Aday Öğretmenlerin Öz-Yeterlikleri ve Mesleki Kaygıları Arasındaki İlişki (Denizli İli Pamukkale ve Merkezefendi İlçe Örneği). Tezsiz Yüksek Lisans Projesi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, Denizli.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up A Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-322.
- Pajares, F. (1997). Current Directions in Self-Efficacy Research. In M. Maehr & P.R. Pintrch (Eds.). *Advances in Motivation and Achievement*.
- Polya, G. (1957). *How to Solve It; A New Aspect of Mathematical Method*. Garde City, NY: Doubleday.
- Ross, J. A. (1994). The Impact of An Inservice to Promote Cooperative Learning on The Stability of Teacher Efficacy. *Teaching & Teacher Education*, 10, 381-394.
- Saracaloğlu, A.S., Yenice, N. ve Özden, B. (2013). Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Öz-yeterlik Algılarının ve Akademik Kontrol Odaklarının İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 227-250.
- Schoenfeld, A. H. (1989). Explorations of Students' Mathematical Beliefs and Behavior. *Journal for Research in Mathematics Education*, 20(4), 338-355.
- Schunk, D. H. (1990). Goal Setting and Self-Efficacy During Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 25(1), 71-86.
- Sharp, C. (2002). Study Support and The Development of Self-Regulated Learner. *Educational Research*, 44(1), 29-42.
- Soylu, Y. ve Soylu, C. (2006). Matematik Derslerinde Başarıya Giden Yolda Problem Çözmenin Rolü. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (11).
- Sparks, G. M. (1988). Teachers' Attitudes Toward Change and Subsequent Improvements in Classroom Teaching. *Journal of Educational Psychology*, 80,111-117.
- Sungur, O. (2006). SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri. Ş. Kalaycı (Ed.) *Korelasyon analizi (113-127)*, Ankara, Asil Yayın Dağıtım.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Özyeterlik ile Matematiksel Problem Çözmeye Yönelik İnançları

- Taşkın, Ç. ve Hacıömeroğlu, G. (2010). Öğretmen Özyeterlik İnanç Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Özyeterlik İnançları. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 27.
- Toluk Uçar, Z., Pişkin, M., Akkaş, E. N., ve Taşçı, D. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Matematik, Matematik Öğretmenleri ve Matematikçiler Hakkındaki İnançları. Eğitim ve Bilim, 35(155), 131-144.
- Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. Teaching and Teacher Education, 17, 783-805.
- Yenice, N. (2012). Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Düzeyleri ile Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. 11 (39), 36-58.
- Yılmaz, K. ve Delice, A. (2007). Öğretmen Adaylarının Epistemolojik ve Problem Çözme İnançlarının Problem Çözme Sürecine Etkisi. XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An Essential Motive to Learn. Contemporary Educational Psychology, 25, 82-91.

SEÇİM SİSTEMLERİNİN HÜKÜMETLERE ETKİSİ

Selahaddin Eyyüp EKME¹ & Muhammed Sabır FIRAT²

Öz

Seçimler demokrasinin olmazsa olmazlarından biridir, vatandaşların en basit ve masrafsız aynı anda etkin biçimde yönetime katılması bakımından da önem taşımaktadır. Seçim kavramı hakkında birbirinden farklı tanımlamalar yapılmıştır. Bunlardan birisi “bir kamu görevini yürütecek kişi veya kurulun, ilgili seçmenlerce, çok sayıda aday arasında yapılacak tercihlerle belirlenmesi” iken diğer biri ise “seçmenlerin tercihlerinin sandalyeye dönüştürülmesidir”. Seçim, gelişen haberleşme ağının da etkisiyle vatandaşların kendi kendilerini birinci elden yönetme eylemi hali olarak da tanımlanabilir. Böylesine etkin bir misyonun doğal sonucu olarak verilen oyların sandalyeye dönüştürülmesinde “seçim sistemi” olarak ifade edilen birçok farklı sistem geliştirilmiş ve geliştirilmeye de devam edilmektedir. Tüm demokratik ülkelerde uygulanan seçim sistemleri, 3 ana başlıkta sınıflandırılmaktadır. Bunlar çoğunluk esasına dayalı seçim sistemi, nispi temsil esasına dayalı seçim sistemi ve karma seçim sistemidir. 3 ana başlık üzerinden uygulanagelen seçim sistemleri hükümetler üzerinde “istikrar” ve “temsilde adalet” bakımından farklı sonuçlar doğurmaktadır. Bu çalışmada seçim sistemleri ve yöntemleri tanıtılmaya çalışılmış, ardından hükümetlere etkisi irdelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Seçim, Seçim Sistemleri, İstikrar, Temsilde Adalet.

The Effects of Election Systems on Governments

Abstract

Elections are one of the most essential components of the democracy; this also matters in terms of the involvement of the citizens in the governance in a simple and cost-free way. There are different descriptions for the term “election”. One of the descriptions states, “The fellow or the board who will carry out the public service is selected from multiple candidates by the electors” and one other states that “conversion of the choices of electors into chairs”. By the impact of improvement in communication networks, election can be stated as the status of governance of the citizens by themselves. As a natural result of such an effective mission, many different election systems have been developed and being kept developing to convert votes to chairs in the parliament. The election systems that have been applied in all democratic countries can be classified under three main headings; the elections based on the principle of majority, the elections based on the principle of proportional representation and hybrid election system. These three different systems have different results on governments in terms of “stability” and “equality in representation”. In this study, election systems and methods are presented, and then impacts on governments are assessed.

Keywords: Election, Election Systems, Stability, Justice in Representation.

1 Avukat/Ankara Barosu, Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi/Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Hukuku Ana Bilim Dalı. eyyuekmen@gmail.com.

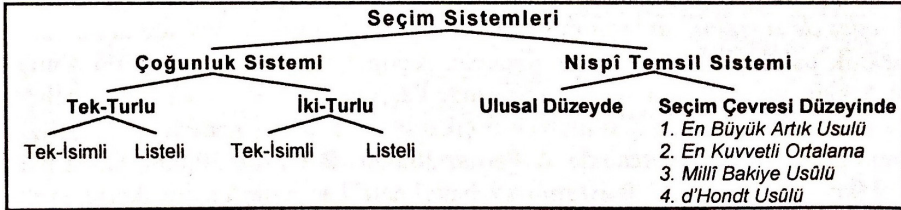
2 Avukat/Ankara Barosu, Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi/Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Hukuku Ana Bilim Dalı. sabirfirat@gmail.com.

Giriş

Seçim sistemi bir seçimin sonucunu ve demokratik niteliğini belirleyen en önemli etkidir. Zira bir ülkenin yönetim yapısı ona göre şekillenecek, siyasal aktörler seçim sonuçlarına göre yeniden toplumsal roller üstlenecekler, kısacası ve en önemlisi, demokratik meşruiyet seçim sistemlerinin yol açtığı sonuçlara göre sağlanacaktır. Demokratik ülkelerde uygulanan seçim sistemlerini üç başlık altında sınıflandırılabilir. (Günel, 2005: 24); Çoğunluk esasına dayanan sistemler, nispi temsil esasına dayanan sistemler ve her iki sistemin de belirli ölçülerde ortak özelliklerini taşıyan karma sistemler.

Tablo 1

Seçim Sistemleri



Kaynak: Gözler, 2010: 134

A. Çoğunluk Esasına Dayanan Seçim Sistemleri

Seçim sistemi anlamında ele alınacak olan ilk sistem, uygulanması oldukça basit olan çoğunluk sistemidir. Seçimin kazanılabilmesi için, katılan parti listesi ya da adayın, kullanılan oyların çoğunluğunu sağlayabilmesi gerekmektedir (Tunç, 1999: 139). Bu sistem uygulanmada tek turlu ve iki turlu çoğunluk sistemi olarak ayrılır. Hem tek turlu hem de iki turlu sistemler seçim bölgesi tercihine göre yine ikiye ayrılarak dar ve geniş bölge yani tek isimli veya listeli seçim sistemleri olarak tasnif edilmektedir.

1. Tek Turlu Tek İsimli Çoğunluk Sistemi: Tek turlu dar bölge çoğunluk sistemi de denilmektedir. Bu sistemde ülke, her seçim bölgesinden tek adayın çıkarılacağı küçük seçim çevrelerine bölünür. Ardından her seçim çevresinde çoğunluk esasına göre en çok oyu alan aday milletvekili seçilir. Bu sisteme Anglosaxon seçim sistemi ya da İngiliz seçim sistemi de denilmektedir.

2. Tek Turlu Liste Usulü Çoğunluk Sistemi: Tek turlu geniş bölge çoğunluk sistemi de denilmektedir. Bu sistemin uygulanışında, her seçim bölgesinden bir adayın kazandığı tek isimli seçim sisteminin aksine, bir seçim bölgesinde en az 2 isimden oluşan listeler yarışmaktadır. Yani seçim bölgeleri 2 ya da daha çok adayın seçileceği geniş bölge olarak belirlenir. Aday esaslı veya parti esaslı olmak üzere iki şekilde oylama yapılabilir. Aday esaslı oylamada seçmenler partilere değil adaylara oy verirler ve en

çok oyu alan adaylar milletvekili seçilir. Parti esaslı oylamada ise seçmenler partilere oy verirler ve bir oy farkla dahi olsa en çok oyu alan parti o seçim çevresindeki bütün milletvekillerini kazanır.

3. Alternatif Oy Formülü: Bu sistemde her seçim çevresinden bir aday seçilmektedir. Seçmenler, seçime katılan adayları sıralayarak oylama yaparlar. Oyların yarısından bir fazlasını alan aday seçilir.

4. İki turlu Dar Bölge Seçim Sistemi: Nitelikli bir çoğunluk arayışının sonucu bu sistemde seçimler iki turlu gerçekleşir. İlk turda seçilebilmek için geçerli oyların, genellikle bir adayın seçileceği seçim çevrelerinde ilk tur yapılan seçimlerde %50 oy oranını aşması gerekmektedir. Eğer bu oranı yakalayan aday olmazsa ilk turda belirli oy oranını aşan adaylar arasında ikinci tur seçimler yapılır ve çoğunluğu sağlayan aday seçilir. İki turlu dar bölge seçim sistemine Fransız sistemi de denilmektedir.

5. İki Turlu Geniş Bölge Seçim Sistemi: Bu sistemde ülke her biri birden fazla milletvekili çıkaran seçim çevrelerine ayrılır. Partiler, liste halinde o seçim çevresinin çıkaracağı sayıda aday gösterirler. Seçmen bir partiye yani listeye oy verirler. Seçimin iki tur şeklinde yapılma ihtimali vardır. İlk turda bir parti oyların mutlak çoğunluğunu, yani yarıdan bir fazlasını aldığı takdirde o partinin listesinde bulunan bütün adaylar seçilmiş olur. İlk turda partilerden hiçbiri mutlak çoğunluğu sağlayamazsa ikinci tura geçilir. İkinci turda mutlak çoğunluk aranmayacak şekilde en çok oy alan aday kazanır (Gözler, 2010: 137).

Tek turlu seçim sistemleri adaletsiz sonuçlar doğurmaktadır. İki turlu seçim sistemi ise halkın en az %50'sinden bir fazla oy alan bir kişinin ya da listenin seçilmesi yani halkın yarıdan fazlasının desteğini alan bir aday veya listenin seçilmesini sağlamak amaçlı geliştirilmiş, tek turlu seçim sistemlerinin dezavantajlarını azaltmak için oluşturulmuş bir sistemdir.

Çoğunluk sistemlerinin asıl gayesi olası istikrarsızlıklara baştan çözüm bulma gayretidir. Geçmişte de çoğunluk sisteminin uygulandığı ülkelerde uzun süreli hükümet istikrarsızlıkları bulunmamaktadır. Örnek olarak İngiltere ve Türkiye'nin 1950–1960 dönemleri gösterilebilir. Çoğunluk sisteminin uygulanmasının çok basit olması da bu sistemi cazip kılmaktadır. Kullanılan oyların çoğunluğunu sağlayabilen seçimin kazananıdır. Uygulama da farklı biçimleri vardır. Bunların başında “basit çoğunluk sistemi” gelmektedir. Diğer katılanlara göre en yüksek oy alımını gerektirir, diğer biri ise “mutlak çoğunluk”tur. Bu sistemde de kullanılan oyların yarısından bir fazlasını almak gerekir. İlk turda mutlak çoğunluk elde edilmediği takdirde ikinci tura başvurulur. İkinci turda istenen çoğunluk basit çoğunluktur. Son olarak ise “belli oranlarda çoğunluk sistemi”nden bahsedecek olursak, bu sistem genellikle anayasa değişikliği yahut kanun, tüzük değişikliği ve benzeri durumlarda kullanılmaktadır. Seçimlerde kullanılan oyların ya da kayıtlı seçmen oylarının belli bir oranını sağlamak, seçilmek için koşul olarak konulmuştur.

Çoğunluk Sisteminin Avantajları

Belirtildiği üzere oyların sayımı, hesaplama ve kazananı belirleme bakımından basit olması en belirgin özelliklerindedir. Genellikle iki partili sisteme yol açtığından hükümetlerde istikrar görülmektedir. Sistemin basitliği seçmenin de sonuçları anlamasını sağlamakla katılımı artırmaktadır. Özellikle dar bölge seçim sisteminde seçmen ile temsilci birbirini tanır bu durum sorunların çözülmesi için avantaj sağlar. Özellikle dar bölge seçim sisteminde seçmen ve temsilci ilişkisi üst seviye olduğundan bağımsız adayların seçilmesi daha da kolaylaşır. Parlamenteoya girecek parti sayısının azlığı seçmenleri oylarının boşa gitmemesi için iki büyük partiden birine oy vermeye iter. Bunun sonucunda yönetim iki parti arasında gidip gelmektedir, bu durum istikrarı doğurmaktadır (Özgül, 2002: 61–62).

Çoğunluk Sisteminin Dezavantajları

Temsilde adalet bakımından demokrasiye aykırı sonuçlar ortaya çıkar. Kullanılan oylar içerisinde partilerin almış olduğu oyların yüzdelik karşılığı parlamenteoya çok farklı şekilde yansımaktadır. Alınan oylar ile parlamenteoda ki temsilci sayısı arasında dengesizlik vardır. Alınan oy sayısı bakımından azınlığa sahip olan parti parlamenteoda çoğunluğa sahip olabilmektedir. Azınlığın eksik temsili belli kesimin oylarının boşa gitmesine sebebiyet vermektedir. Seçmen ve temsilci arasındaki yakın ilişki sonucu temsilci bir nevi şahsi iş takipçiliği yapma mecburiyetinde kalmaktadır, bu durum temsilciyi ülke problemlerine eğilmekten alıkoymaktadır. Dar bölge seçim sisteminde seçim bölgelerinin küçük olduğu yerlerde, bölgedeki nüfus sahibi kimselerin seçim sonuçlarına birebir etkisi seçmenlerin temsili açısından sakıncalıdır. Seçimi kazanan adayların sonucu şahsi başarı olarak addedip ona göre davranmaları siyasi parti disiplini zayıflatır. Üçüncü bir partinin iktidar yarışında boy göstermesi imkânsız hal almaktadır (Özgül, 2002: 62–64).

İki turlu seçim sisteminde, seçim temelde partiler arası anlaşma ve pazarlığa dayanır. Bu turda partiler zayıf oldukları yerde ittifak ettikleri partileri desteklerken, kuvvetli oldukları yerde destek alırlar. Seçmenler partilerinin bu pazarlık ve anlaşmaları doğrultusunda oy kullanırlar. Sadece «yüzen oylar» dediğimiz kararsız oylar ikinci turda yeniden tavır belirlerler. Dolayısıyla seçmen ikinci turda serbest oy kullanma durumunda değildir (Yüzbaşıoğlu, 1996: 109).

Çoğunluk sistemine getirilen olumlu eleştirilerin başında istikrarlı hükümetler gelmektedir. Ancak bu sistem sonucunda kötü niyetli hükümetler oluşumunda ihtimal dâhilindedir.

B. Nispi Temsil Sistemi

Bu sistemde ilk plânda tutulan amaç siyasal partilerin güçleri oranında parlamentoda temsil edilmeleridir. Yani, toplumdaki siyasal görüşler parlamentoya da güçleri oranında yansiyacaktır. Dolayısıyla, nispi (orantılı) temsil sistemi, seçim sisteminin işlevlerinden adil (demokratik) temsile öncelik veren bir sistemdir. Bu sistem doğal olarak geniş bölge seçim çevreleri gerektirir (Yüzbaşıoğlu, 1996: 111). Zira nispi temsil sisteminde dar bölge seçim çevresinin belirlenmesi imkânsızdır. Sistem, mantığı gereği o bölgedeki oyların o bölgedeki seçilecek milletvekillerine yansımaları mantığı üzerinden kurulduğu için dar seçim bölgelerindeki 1 isimde nispi temsil olabilmesi mümkün değildir. Buradan hareketle seçim bölgesindeki sandalye sayısının fazla olması o bölgedeki nispiyeti de artırıcı bir rol oynayacaktır.

Nispi temsil esaslı seçim sistemleri ulusal düzeyde ve seçim çevresi düzeyinde olmak üzere ikiye ayrılır. Seçim çevresi düzeyinde yöntemi de kendi içerisinde; En Büyük Artık Usulü, En Kuvvetli Ortalama Usulü, Milli Bakiye Usulü, d'Hont Usulü, olmak üzere dörde ayrılır.

1. Ulusal Düzeyde Nispi Temsil: Bu sistemde tüm ülke bir seçim çevresi olarak kabul edilir ve partiler meclisteki toplam milletvekili sayısı kadar aday gösterirler. Ülke genelinde geçerli oylar milletvekili sayısına bölünerek “ulusal seçim kotası” bulunur ve partiler aldıkları oy oranına göre milletvekili çıkarırlar (Gözler, 2004: 138).

2. Seçim Çevresi Düzeyinde Nispi Temsil: Bu sistemde ülke birden çok milletvekili çıkararak seçim çevrelerine bölünüp partilerin her seçim çevresinden aldığı oy oranına göre milletvekili seçilir.

a. En Büyük Artık Usulü: Partilerin aldıkları geçerli oy sayısı, seçim kotasına ya da değişmez tek sayıya bölündükten sonra, artık oyların açıkta kalanları için en fazla artık oyları alan partilere büyüklük sırasına göre dağıtılır (Çam, 1990: 255).

b. En Kuvvetli Ortalama Usulü: Partilerin aldığı oylar, onların ilk dağıtım sonucu kazandıkları milletvekili sayısına “1” sayısı ilave edilerek bulunan sayıya bölünür. Bu işlem sonucunda elde edilen sayılar büyükten küçüğe doğru sıralanır. Açıkta kalan milletvekillikleri sırasıyla bu sayıların ait olduğu partilere verilir (Gözler, 2011: 729).

c. Milli Bakiye (Ulusal Artık) Sistemi: Milli bakiye sistemi, adı üstünde artık oyların ulusal düzeyde paylaştırıldığı sistemdir. Bu sistemde ülke düzeyinde bütün artık oylar ve açık milletvekillikleri tek merkezde toplanır. Yurt düzeyindeki artık oylar toplamı, artık milletvekillikleri toplamına bölünerek “ulusal seçim kotası” bulunur. Sonra, her partinin artık oylar toplamı kotaya bölünerek her partinin ulusal artıktan ne kadar milletvekili verileceği saptanır (Özbudun, 2009: 263).

d. d'Hondt Usulü: Seçim çevresinde oyların paylaşılması işleminde artık oy ve açık milletvekili bırakmayan bir usuldür. Bu usulde seçim kotası da bulunmaz ve haliyle partilerin aldığı oylar seçim kotasına bölünmez. Bu usulde, seçime katılmış siyasi partilerin adları alt alta ve aldıkları geçerli oy sayıları da hizalarına yazılır. Siya-

si partilerin aldıkları oy sayıları önce bire, sonra ikiye, sonra üçe, sonra dörde, ..., o çevrenin çıkaracağı milletvekili sayısına ulaşıncaya kadar bölünür. Elde edilen paylar ayırım yapılmaksızın en büyükten en küçüğe doğru sıralanır. Seçim çevresinden çıkacak milletvekili sayısı kadar bu payların sahibi olan partilere ve bağımsız adaylara rakamların büyüklük sayısına göre milletvekilliği tahsis olunur (Gözler, 2011: 731).

Nispi temsil sistemini ortaya çıkaran en önemli etken şüphesiz ki temsilde adaletin sağlanması arayışıdır. Temsilde adaletsizliğin sonucu olarak ortaya atılmış olan nispi temsil sisteminin asıl amacı her partiye sayısal güç ile orantılı olarak temsiliyet olanağı vermektir. Temsilde adaletin sağlanmasıyla da azınlıkların temsili sonucu toplumsal birlik ve siyasal istikrara karşı oluşabilecek tehditlerin bertarafı da diğer bir düşüncedir. Bu sistemde bahsedildiği üzere her parti aldığı oyların yüzdelik karşılığı kadar parlamentoda sandalyeye sahip olmaktadır.

Nispi Temsil Sisteminin Avantajları

En önemli avantajı temsilde adalet olarak kabul görmektedir. Parlamentoda farklı siyasi görüşlerin temsili gerçekleştirilmiş olur. Temsiliyetin artması seçmenlerin kullandığı oyların boşa gitmemesini sağlar. Çoğunluk sisteminin aksine seçimler şahıslar etrafında değerlendirilmekten çok partiler, görüşler etrafında değerlendirilerek gerçekleşir. Temsiliyetin sonucu olarak seçmenler seçime katılımı artırır (Özgül, 2002: 83–84).

Nispi Temsil Sisteminin Dezavantajları

Parlamentodaki parti sayısının artması koalisyon hükümetlerine sebebiyet verebilir. Bunun sonucunda siyasi istikrarsızlıklar oluşur. Bu sistem parti disiplinini, adayların partilere olan teslimiyetinin artırır. Bunun sonucunda temsilciler partilerinin görüşlerine aykırı davranmaktan çekinir. Nispi temsil sisteminin hesaplama yöntemleri çok karışık olduğundan seçmen oyunu kullandıktan sonra tamamen dışlanmış durumdadır. Temsilcilerin seçilmesi için yapılan hesaplamalar, anlaşılması güç olduğundan fazla ilgi çekmez. Bu durum seçmenlerin oylamaya katılma isteklerini azaltır. Olası koalisyon hesaplarında kimin iktidar olacağı seçmenler tarafından değil parlamento tarafından belirlenir (Özgül, 2002: 84–86).

C. Karma Sistemler

Bu seçim sisteminde iki uçta yer alan çoğunluk esaslı ve nispi temsil esaslı sistemlerin bazı özellikleri alınarak ülke yapısına göre değişen bir seçim sistemi oluşturulur. Toplam milletvekili sayısının ne kadarının çoğunluk esasına, ne kadarının da nispi temsil sistemine göre belirleneceği her ülkeye göre değişmektedir (Özkan, 2007: 111).

D. Seçim Çevresi Büyüklüğü

Seçim sistemleri dışında seçim çevresi büyüklüğü de parlamentodaki temsiliyeti ve yönetimde istikrarı etkileyen faktörlerdendir.

Bu deyimle kastedilen, seçim çevresinin coğrafi büyüklüğü veya seçmen sayısı değil, o çevrenin çıkaracağı milletvekili sayısıdır. Bilindiği gibi çoğunluk sistemleri, hemen daima tek isimli seçim çevrelerinde uygulanmaktadır. Nispi temsil ise, doğası gereği olarak, çok isimli seçim çevrelerini gerekli kılar. Seçim çevrelerinin büyüklüğü, nispi temsil sistemlerinin orantılılık derecesi üzerinde büyük rol oynar. Seçim çevresi küçüldükçe, sistemin orantılılık derecesi azalır. Mesela seçmenlerin yüzde 10'unu temsil eden bir partinin, beş milletvekili çıkaran bir seçim çevresinde milletvekilliği kazanması olası değildir ama on isimli bir seçim çevresinde böyle bir parti milletvekilliği kazanabilecektir (Özbudun, 1995: 527).

Şöyle bir genel kural koymak mümkündür; Seçim çevresi ne kadar büyürse, seçim sonuçlarında o kadar oranlılığa yaklaşılr. Bu durumu şöyle göstermek mümkündür: Seçim bölgesi büyüklüğü 1 iken, birinci parti olan A, yüzde 43 ile sandalyelerin yüzde 100'ünü almaktadır. Bu oran M:5 olduğunda yüzde 40, 10 olduğunda yüzde 50, 40 olduğunda yüzde 43 ve 50 olduğunda yüzde 44'tür. Yüzde 5 alan D partisi ise ancak seçim çevresinin büyüklüğü 20'yi geçtiğinde temsil edilebilmektedir. Partilerin hepsi göz önünde tutulduğunda M, 50 iken bütün partiler aldıkları oylara orantılı olarak temsil edilmektedir (Erdoğan, 1999: 32).

Buanlatılanlaraşağıdaki tablo üzerinden örneklendirilerek anlatılmıştır (Erdoğan, 1999: 32).

Tablo 2

Seçim Çevresi Büyüklüğü Hesaplaması

	A		B		C		D	
M	%43		%36		%16		%5	
	Sandalye	Sandalye	Sandalye	Sandalye	Sandalye	Sandalye	Sandalye	Sandalye
	Yüzdesi	Yüzdesi	Yüzdesi	Yüzdesi	Yüzdesi	Yüzdesi	Yüzdesi	Yüzdesi
1	1	100.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
2	1	50.0	1	50.0	0	0.0	0	0.0
5	2	40.0	2	40.0	1	20.0	0	0.0
10	5	50.0	4	40.0	1	10.0	0	0.0
20	9	45.0	7	35.0	3	15.0	1	5.0
30	13	43.3	11	36.7	5	16.7	1	3.3
50	22	44.0	18	36.0	8	16.0	2	4.0

* D'Hondt formülü uygulanmıştır

M harfi burada seçim çevresinin büyüklüğünü temsil etmektedir. Tablodan da görüldüğü üzere M ne kadar büyürse temsiliyette eşitliğe o kadar yaklaşılmaktadır. Seçim çevresinin büyüklüğünün değişkenliği parlamentodaki parti sayısını artırarak,

genel olarak koalisyon hükümetlerine istikrarsızlığa yol açmaktadır. Bunun bilincinde olan hükümetler de M'yi küçük tutmaya çalışmaktadır.

Seçim çevresinin büyüklüğü ile parti sayısı arasındaki ilişki o kadar kuvvetlidir ki, bazı yazarlar bu büyüklüğün siyasi partiler için bir baraj işlevi gördüğünü öne sürmekte ve etkin baraj adı verdikleri bu katsayıyı şu şekilde hesaplamaktadırlar:

$$T (\%) = 50 \% / M$$

Bu formülde T etkin baraj, M ise seçim çevresi büyüklüğü anlamına gelmektedir. M'nin 1 olduğu yerde bir partinin milletvekili kazanması için geçmesi gereken oy miktarı yüzde 50, M'nin 10 olduğu bir çevrede de yüzde 5'dir (Erdoğan, 1999: 33).

E. Seçim Barajları

Seçim sonuçlarını, oluşumları etkileyen bir diğer faktörde seçim barajlarıdır.

Seçim barajlarının siyasal yaşama iki tür etki yapabildiğini söylemek yanlış olmaz. Bunlardan birincisini bu barajların “kurumsal” sonuçları olarak ele alabilir, ötekisi ise “davranışsal” olarak ortaya çıkan ya da çıkarması muhtemel sonuçlar olarak niteleyebiliriz. Barajların yasama organındaki sandalye dağılımına yapacağı kısa vadeli etkiler ile siyasal parti yaşamında doğuracağı orta-uzun vadeli sonuçlar, birinci grup etkiler arasında sayılabilir. İkinci grup etkilerin ise, uygulanan baraj ya da barajların sonucu olarak seçmenlerin oy kullanma davranışlarında uzun vadede gözlemlenebilecek değişiklikler olarak ele alınması mümkündür (Sabuncu, 2006: 192).

Ülke seçim barajı ile ulaşılmak istenen ve tümü “istikrar” ile bağlantılı ele alınması mümkün olan amaçları, şöyle sıralanabilir (Sabuncu, 2006: 193):

- ❖ Parlamentoda bir tek parti çoğunluğu sağlamak, böylece uzun süre görev yapabilecek istikrarlı hükümetlerin kurulmasını sağlamak;
- ❖ Bu olmazsa bile parlamentodaki parti sayısını sınırlayarak parçalanmış bir parlamento yapısının oluşumunu engellemek;
- ❖ Ülke barajını geçmenin zor olması nedeniyle çok sayıda siyasal partinin kurulması ve seçimlere girmesine yol açabilecek siyasal etkileri en aza indirmek;
- ❖ Daha önceki dönemlerde örneği olmamakla birlikte, muhtemel bölgesel partilerin oluşumunu zorlaştırmak, bu olmazsa en azından parlamentoya girmelerini engellemek;
- ❖ Seçmenleri, ziyan olması riskini göze almamak için oylarını büyük partilerde, tercihen iki büyük partide toplamaya teşvik etmek;
- ❖ Siyasal partileri, ılımlı seçmenin çoğunlukta olduğu varsayımından hareketle, merkeze yakın durmağa teşvik etmek.

Seçim barajları bir nevi çoğunluk esasına dayalı seçim sistemleri ile nispi temsil seçim sistemlerini kimliklerinden, özelliklerden az ya da çok kaybettirerek orta noktada birleştirmektedir. Şöyle ki nispi temsil sistemi uygulanan bir ülkede tam teslimiyet amaçlanmışken istikrar için seçim barajı uygulaması getirilmektedir.

Seçim Sistemlerinin Hükümetlere Etkileri

A. “Temsilde Adalet” ve “Yönetimde İstikrar” Kavramları Bakımından Seçim Sistemleri

Seçim sistemlerinin hükümetlere etkisini en bariz şekilde “adalet” ve “istikrar” kavramları üzerinden görebilmekteyiz.

Toplumlardaki farklılıkların temsili ancak uygulanacak olan seçim sistemleri ile mümkündür. Hiçbir toplum tam olarak türdeş değildir. Dünya üzerindeki tüm devletler farklı toplumlara barındırmaktadır. Toplumlar farklı kimlik, köken, görüş, ırk, dil ve bireylerden oluşur. Bu ayrımlar kimi zaman kuvvetli kimi zamanda zayıf kalabilmektedir. Bunun getirisi olarak farklı talepler oluşmaktadır. Az da olsa çok da olsa oluşan bu taleplerin seçim yoluyla ülkenin yönetimi aşamasında temsil edilip edilmemesi uygulana gelen seçim sistemi ile bağlantılıdır. Belirtildiği üzere seçilen seçim sistemi adaletli bir temsiliyet açısından hayati önem taşımaktadır.

Seçimlerin diğer bir asli görevi de ülkeyi yönetecek hükümetleri kurmaktır. Her vatandaşın ulaşmak istediği sonucun istikrarlı hükümetler oluşturmak olduğu yadsınamaz bir gerçektir. İstikrarı da kuşkusuz büyük oranda uygulana gelen seçim sistemi belirlemektedir. Uygulanan seçim sistemi parlamentodaki sandalye sayısını direkt olarak etkilediğinden, istikrarın da asli şartlarından biri de parlamentodaki sandalye sayısının çokluğu olduğundan seçim sistemleri istikrarın diğer bir asli unsuru olmaktadır.

Ancak seçim sistemlerinin tek amacı “temsilde adalet” olamayacağı gibi “hükümette istikrar” da olamaz. Temsilde adaletin olmadığı bir parlamento, demokrasi düşüncesine aykırı olacağı gibi, istikrardan yoksun bir hükümetin varlığı da kaosu tetikleyecektir. Sonuç olarak ideal bir seçim sistemi “istikrar” ve “adalet” kavramlarını barındıran sistem olmalıdır.

Ne var ki bu iki ilke birbiriyle çelişen ilkelere. Ekonomist Seyfettin Gürsel, bu iki ilkenin nasıl bağdaştırılabileceğini araştırmış ve bu iki ilkeyi ideal biçimde bağdaştıracak bir seçim sistemini tasarlamının imkânsız olduğu sonucuna ulaşmıştır. Temsilde adalet ne kadar ideale yakın ölçüde sağlanırsa, istikrar o derece bozulacaktır (Gürsel, 1999: 47). Diğer bir ifadeyle, hem adaletli, hem de istikrara yönelik bir seçim sistemi tasarlamak imkânsızdır. Dahası, çatışan bu iki ilke, birbiriyle bağdaştırılmadığı için birlikte uygulanması, olumsuz sonuçlar verebilir. Zira olumlu iki değer birbirini götürür ve ortaya olumsuz bir değer çıkarabilir. O nedenle, ülkelerin yapması gere-

ken şey, bu iki olumlu değeri bağdaştırmaya çalışmak yerine kendi ihtiyaçlarına göre bu ilkelere birine öncelik vermekten ibarettir (Gözler, 2011: 736).

Ancak her ne kadar istikrar ve eşit temsiliyet kâğıt üzerinde tam olarak, bir arada sağlanamazsa da seçim barajları ve seçim çevre büyüklüğü uygulamalarıyla tabiri caizse orta noktada birleşmektedir. Nispi temsil sistemi uygulanan bir ülkede seçim barajıyla istikrara da yol açılmak istenirken nispi temsil sisteminin amacı olan temsilde eşitlikten uzaklaşım istikrar amaçlanmaktadır. Bunun canlı örneği olarak Türkiye gösterilebilir.

Genel olarak temsilde adalet ve istikrar ilkeleri açısından incelendiğinde çoğunluk sisteminin istikrar ilkesiyle bağdaştığını, nispi temsil sisteminin ise temsilde adalet ilkesi ile bağdaştığı görülmektedir. Çalışmanın devamında yukarıda tanımlanmış olan seçim sistemlerini teker teker ele alarak hükümet sistemleri üzerindeki etkisi iki önemli unsur halinde incelenecektir.

Tablo 3

1950–1954–1957 Milletvekili Genel Seçimi Sonuçlarının d'Hondt Sistemine Göre Değerlemesi

1950 SEÇİMLERİ									
ÇOĞUNLUK SİSTEMİNE Göre					d'HONDT SİSTEMİNE Göre				
Partiler	Oy Oranı	Millet Vekili	Temsil Oranı	Aşkın / Eksik Temsil	Oy Oranı	Millet Vekili	Temsil Oranı	Aşkın / Eksik Temsil	
DP	% 53,3	420	% 86,2	+ 32,9	% 53,3	275	% 56,7	+ 3,4	
CHP	% 39,8	63	% 13,0	- 26,8	% 39,8	200	% 41,2	+ 1,4	
MP	% 3,1	1	% 0,2	- 2,9	% 3,1	10	% 2,1	- 1	
1954 SEÇİMLERİ									
DP	% 57,6	505	% 93,2	+ 35,6	% 57,6	328	% 60,7	+ 3,1	
CHP	% 35,4	31	% 5,8	- 29,6	% 35,4	196	% 36,3	+ 0,9	
CMP	% 4,9	5	% 0,9	- 4	% 4,9	16	% 3	- 1,9	
1957 SEÇİMLERİ									
DP	% 47,9	424	% 69,5	+ 21,6	% 47,9	312	% 51,1	+ 3,2	
CHP	% 41,0	178	% 29,2	- 11,8	% 41,0	258	% 42,3	+ 1,3	
CKMP	% 7,1	4	% 0,66	- 6,44	% 7,1	30	% 5,0	- 2,1	
HP	% 3,9	4	% 0,66	- 3,24	% 3,9	10	% 1,6	- 2,3	

Yukarıda ki tabloda (Güvenir, 1982: 238 ve Özgül, 2002: 116) Türkiye'de 1950–54–57 yıllarında yapılmış olan seçimler günümüzde uygulanan d'Hondt seçim sistemi kapsamında değerlendirilmiştir. Görüldüğü üzere çoğunluk sistemi ile nispi temsil

sisteminin uygulanması arasında parlamento dağılımı bakımından aşkın ya da eksik temsil olarak nitelendirilen yüksek farklı dağılımlar oluşmaktadır.

B. Seçim Sistemlerinin Sonuçları

Seçim sistemlerinin incelenmesi gereken diğer bir husus statik ve dinamik sonuçlarıdır. Statik sonuçlar seçim sonrası parlamentodaki sandalyelerin dağılımında görülürken, dinamik sonuçlar ise statik sonuçların bittiği yerde yani parlamento dışında kalan organların reaksiyonlarıyla ilgilidir. Ancak genel olarak seçim sistemlerinin sadece statik sonuçları üzerinde durulurken dinamik sonuçlar göz ardı edilmektedir bu da yanlış sonuçlar elde edilmesine sebebiyet vermektedir.

1. Seçim Sistemlerinin Statik Sonuçları

Seçim sisteminin işlevi verili bir seçmen tercih dağılımından bir meclis dağılımı çıkarmaktır. Dolayısıyla seçim sistemleri arasındaki farklılıkların ilk olarak meclisteki sandalye dağılımındaki farklılıklarda tezahür etmesi beklenmelidir. Öncelikle seçim sistemleri meclisteki parti sayısını direkt olarak belirlerler. Aşağıda da tartışılacağı gibi bazı sistemler çok partililiğe yol açarken, bazıları ise meclisteki parti sayısını, yani yürütme ve yasama üzerinde söz sahibi olan parti sayısını azaltırlar (Erdoğan, 1999: 13).

İkinci olarak seçim sistemleri hangi partinin mecliste ne kadar temsil edileceğini belirler. Bazı seçim sistemleri büyük partilerin mecliste aldıkları oya oranla daha fazla, küçük partilerin ise daha az temsil edilmelerini sağlarken; bazı seçim sistemleri de tam tersine yol açarlar. Bir partinin mecliste sahip olduğu sandalye sayısı o partinin gücünü belirlediği için, seçim sistemleri mecliste partilerin ne kadar güçlü olduklarını da belirler (Erdoğan, 1999: 14).

2. Seçim Sistemlerinin Dinamik Sonuçları

Seçim sistemlerinin dinamik sonuçları seçmenlerin veya partilerin seçim sisteminin çıktıklarına göre kendi davranışlarını ayarlamalarıyla ortaya çıkar. Bir seçim sisteminin dinamik sonuçlarının en çok bilinenlerinden biri Duverger tarafından ortaya atılan ve “psikolojik faktör” adı verilen bir durumdur. Duverger’e göre “çoğunluk sisteminin küçük partilere verilen oyları heba etmesi nedeniyle, enerjilerini ve oylarını ziyan etmek istemeyen seçmenler oylarını büyük partilere kaydırırlar”. Yani seçmenler oyunun kuralına göre davranışlarını değiştirirler. Bu faktörün ne kadar zaman içinde devreye gireceği konusunda fikir ayrılıkları olsa da, bir çok ampirik çalışma bu faktörün varlığını göstermiştir (Erdoğan, 1999: 14).

Başka bir dinamik sonuç da partilerin davranışlarını oyunun kurallarını göz önünde bulundurarak değiştirmelerinde görülebilir. Örneğin seçim sisteminin küçük

partilerin mecliste temsil edilmelerini engellemesi durumunda, birkaç küçük parti birleşerek bir seçim koalisyonu oluşturabilir ve seçime bu koalisyonun şemsiyesi altında girebilir. 1991 seçimlerinde Refah Partisi, Milliyetçi Çalışma Partisi ve İslahatçı Demokrasi Partisi arasındaki seçim koalisyonu bu duruma bir örnek olarak gösterilebilir (Erdoğan, 1999: 14).

Bir önceki dinamik sonuç, partilerin davranışlarını oyunun kurallarına göre değiştirmeleriydi. Bazı durumlarda partiler oyunun kurallarını değiştirmeyi tercih edebilirler. Türkiye örneğinde olduğu gibi iktidar partileri bir sonraki seçimde daha fazla sandalye kazanabilmek için seçim sisteminde değişiklik yapabilirler. Ya da toplumsal baskılar sonucunda parlamentodaki partiler seçim sisteminde değişiklik yaparak parlamento dışı partilerin de temsil edilmelerini sağlayabilirler. Son zamanlarda İngiltere’de tartışılmaya başlanan sistem değişikliği bu tür bir dinamik sonucun örneğidir (Erdoğan, 1999: 15).

Seçim sistemlerinin bir başka dinamik sonucu da toplumsal düzeyde gözlenebilir. Eğer bir seçim sistemi sürekli belirli bir partiyi ya da toplumsal grubu sistemden dışlıyorsa, bu toplumsal grubun üyeleri sistem karşıtı reaksiyonlarını daha farklı yöntemlerle göstermeye başlayabilirler. Böyle bir siyasal dışlanma siyasal sistemin meşruiyet krizine dönüşüp sistemin bütünü tehdit edebilir. İngiltere’de 19. yüzyılda yaşanan ve siyasal sistemde reform talep eden bir hareket olan Chartist Hareketi bu tür sistem dışı reaksiyonlardan biridir (Erdoğan, 1999: 15).

Sonuç

Günümüzde demokratik ülkelerin yapıtaşı haline gelmiş olan seçimler çalışmada da ayrıntılı biçimde belirtildiği üzere farklı seçim sistemleri üzerine kurulmuştur. Toplumların farklı din, dil, ırk, düşünce vs.lerden oluşması her ülkenin farklı oluşumlarının olması farklı seçim sistemlerinin ortaya çıkmasına sebebiyet vermiştir.

Kişileri farklı seçim sistemleri oluşturmaya iten asıl sebeplerden biri de seçim sistemlerinin hükümetlere etkisi olmuştur. Çünkü uygulanan seçim sistemi parlamentodaki sandalye sayısı, oluşacak olan hükümetin yapısı, oluşan parlamentodaki temsiliyet oranını ve hükümetin istikrarı gibi birçok sonuç doğurmaktadır.

Geçmişten bugüne kadar oluşturulan seçim sistemleri çoğunluk sistemine dayalı seçim sistemleri ile nispi temsil sistemine dayalı seçim sistemleri olarak ayrım göstermektedir. Bu ana ayırmada genel olarak seçim sistemlerinin hükümetler üzerinde “istikrar” ve “temsiliyet” kavramları üzerinden etki doğurduğunu inceledik.

Genel öngörü olarak çoğunluk esasına dayalı sistemlerin “hükümette istikrar” sağlanması amacıyla uygulandığını, nispi temsil sistemlerinin de “temsiliyette eşitlik” amacıyla uygulandığını gördük. Ancak her iki kavramın bir arada bulunması doğurduğu sonuçlar bakımından imkânı zor bir hal aldığını inceledik. Lakin belirtmek gerekir ki istikrar sağlanması beklenen, az sayıda partiden oluşan parlamentonun kötü

niyetli taraflar elinde sakıncalı sonuçlar doğurabileceği de ihtimal dâhilinde olan bir durumdur. Bunun yanında temsilde eşitlik sağlanan parlamentolarda tarafların iyi niyetli, parti menfaatinden ziyade ülke menfaatine uygun davranışların yanında istikrarı da sağlayabileceği de imkân dâhilindedir.

Hulasa belirtmek gerekir ki; seçim sistemleri her ülkenin ihtiyacına uygun biçimde değişkenlik göstermektedir. Genel kabul olarak seçim sistemlerinin doğurduğu sonuçlar bellidir. Önemli olan ülkenin ihtiyaçlarının doğru belirlenip ihtiyaçlar doğrultusunda seçim sisteminin uygulanmasıdır.

Kaynakça

- Çam, Esat, (1990). *Siyaset Bilimine Giriş*, İstanbul.
- Çopuroğlu Kuzu, Özge, (Bahar 2015). Seçim Kuralları, Seçim Mühendisliği ve Türkiye’de Siyasal Katılım Üzerine. *Bilge Strateji*, 7 (12), 101–116.
- Duverger, Maurice (1974). *Siyasi Partiler*, Bilgi Yayınları, Ankara.
- Erdoğan, Emre, “Seçim Sistemleri ve Siyasal Sonuçları: İstikrar Temsiliyet”, 1999, http://www.urban-hobbit.net/PDF/secim_sistemleri.pdf (erişim tarihi: 08.02.2017).
- Gözler, Kemal, (2004). *Anayasa Hukukuna Giriş*, Bursa.
- Gözler, Kemal, (2010). *Anayasa Hukukuna Giriş*, Bursa.
- Gözler, Kemal, (2011). *Anayasa Hukukunun Genel Teorisi*, Bursa.
- Günel, Erdoğan, (2005). *Türkiye’de Seçim Sistemlerinin Siyasal Kurumlar Üzerindeki Etkileri*, Ankara.
- Güvenir, Murat, (1982). Seçim Sistemleri ve Ülkemizdeki Uygulama. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 37 (1), 215–250.
- Gürsel Seyfettin, (1999). Toplumsal Tercih Kuramı Çerçevesinde Anayasa’nın 67. Maddesinde Yer Alan Temsilde Adalet ve Yönetimde İstikrar İlkelerinin Değerlendirilmesi. *Anayasa Yargısı*, Ankara, *Anayasa Mahkemesi Yayınları*, 16, 46–68.
- Lijphart, Arendt, (1994). *Electoral Systems and Party Systems*, Oxford University Press.
- Özbudun, Ergun, “Seçim Sistemleri ve Türkiye”, *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 1995, 44 (1–4), <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/38/298/2768.pdf> (erişim tarihi: 08.04.2017).
- Özbudun, Ergun, (2009). *Türk Anayasa Hukuku*.
- Özgül, Bülent, (2002). Seçim ve Seçim Sistemleri, Türkiye’deki Seçim Sistemi Uygulamaları ve Bir Model Önerisi. Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Özkan, Abdullah (2007). *Siyasal İletişim Stratejileri*, İstanbul.
- Sabuncu, M. Yavuz, “Seçim Barajları ve Siyasal Sonuçları”, *Anayasa Yargısı*, Ankara, *Anayasa Mahkemesi Yayınları*, 2006, 23, 191–197, http://www.anayasa.gov.tr/files/pdf/anayasa_yargisi/anyarg23/sabuncu.pdf (erişim tarihi: 09.02.2017).
- Tunç, Hasan, (1999). *Anayasa Hukukuna Giriş*, Ankara.
- Türk, Hikmet Sami (2006). Seçim, Seçim Sistemleri ve Anayasal Tercih. *Anayasa Yargısı*, Ankara, *Anayasa Mahkemesi Yayınları*, 23, 75–113.
- Yüce, Müge, “Seçim Sistemleri, Türkiye’deki Uygulamaları ve Ortaya Çıkan İktidar Yapıları”, <http://www.siyasaliletisim.org/pdf/SECIMSISTEMLERIVEORTAYACIKANIKTIDARYAPILARI-MUGEYUCE.pdf> (erişim tarihi: 07.03.2017).
- Yüzbaşıoğlu, Necmi, (1996). Türkiye’de Uygulanan Seçim Sistemleri ve Bunlara İlişkin Anayasa Mahkemesi Kararlarına Göre Nasıl Bir Seçim Sistemi. *İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası*, 55 (1–2), 103–150.