



ISSN: 1304-429-X

MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ

SAYI

38

MUSTAFA KEMAL UNIVERSITY  
JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES INSTITUTE



MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ

YIL/YEAR CİLT/VOLUME SAYI/ISSUE

2017

14

38

ISSN: 1304-429-X

**MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ**

**Mustafa Kemal University**  
**Journal of Social Sciences Institute**

Yıl/Year: 2017 ♦ Cilt/Volume: 14 ♦ Sayı/Issue: 38 ♦ ISSN: 1304-429-X



**Hatay**

**MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ**

**Mustafa Kemal University  
Journal of Social Sciences Institute**

Yıl/Year: 2017 ♦ Cilt/Volume: 14 ♦ Sayı/Issue: 38 ♦ ISSN: 1304-429-X

**Sahibi / Owner:**

(Mustafa Kemal Üniversitesi Adına)  
(On Behalf of Mustafa Kemal University)  
Prof. Dr. Hasan KAYA  
Rektör / Rector

**Yazı İşleri Müdürü / Editor in Chief:**

Prof. Dr. Ali ACARAVCI

**Editörler / Editors:**

Prof. Dr. Ali ACARAVCI  
Yrd. Doç. Dr. Mustafa Onur KAN

**Alan Editörleri / Section Editors:**

Prof. Dr. Ali ACARAVCI – Yrd. Doç. Dr. Mustafa Onur KAN  
Yrd. Doç. Dr. Orçun BOZKURT – Yrd. Doç. Dr. Sacit UĞUZ  
Yrd. Doç. Dr. Metin REYHANOĞLU – Yrd. Doç. Dr. Sezai DEMİR  
Yrd. Doç. Dr. Esra Nur TİRYAKI

**Yazı ve Redaksiyon Kurulu / Proofreading Board:**

Arş. Gör. Sinan ERDOĞAN – Arş. Gör. İsmail SARITEKE  
Arş. Gör. Arif Eser GÜZEL

**Kapak Tasarımı / Cover Design:**

Arş. Gör. Kaan KAYA

**Dergi Yazışma Adresi / Correspondence Adress:**

Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü  
Tayfur Sökmen Kampusü Antakya/ HATAY Tel: 0326 2455812  
Faks: 0326 245 58 11 e-posta: mkusbed@gmail.com

**Baskı-Hazırlık:**

Mustafa Kemal Üniversitesi

Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi yılda dört kez yayımlanan hakemli, bilimsel bir dergidir. Yayımlanan yazıların her türlü hukuki ve bilimsel sorumluluğu yazarlarına aittir.

Derginin her hakkı saklıdır. Dergide yayımlanan yazılar kaynak gösterilmeksizin kullanılamaz.

Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi; ULAKBİM Sosyal ve Beşeri Bilimler Veri Tabanı, ESJI (Eurasian Scientific Journal Index), OAJI (Open Academic Journals Index), Scientific Indexing Services, DAJ (Directory of Abstract Indexing for Journals), DRJI (Directory of Research Journals Indexing), ASOS Index ve Türk Eğitim İndeksi tarafından dizinlenmektedir.

## DANIŞMA KURULU / ADVISORY BOARD

Prof. Dr. Hasan KAYA	Mustafa Kemal Üniversitesi
Prof. Dr. Hayati AKYOL	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Birol AKGÜN	Konya Üniversitesi
Prof. Dr. Nicholas APERGIS	Northumbria Üniversitesi, İngiltere
Prof. Dr. Seyfettin ARTAN	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Alper ASLAN	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Özlem ATAY	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Hamza ATEŐ	İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet Hamdi AYDIN	Kahramanmaraő Sütçü İmam Üniversitesi
Prof. Dr. Faik BİLGİLİ	Erciyes Üniversitesi
Prof. Dr. Recep BOZLAĞAN	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Sevgi ÇIKRIKÇI	Duisburg-Essen Üniversitesi, Almanya
Prof. Dr. Musa EKEN	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Seyfettin ERDOĞAN	İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Prof. Dr. Veysel EREN	Mustafa Kemal Üniversitesi
Prof. Dr. Seyfettin ERTAN	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Bilal ERYILMAZ	İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Prof. Dr. İlhan GENÇ	Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ	Bartın Üniversitesi
Prof. Dr. Serkan Yılmaz KANDIR	Çukurova Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet KIRKKILIÇ	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Hüseyin ÖZGÜR	Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. İlhan ÖZTÜRK	Çağ Üniversitesi
Prof. Dr. Uğur SOYTAŞ	Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. İsmail TUNCER	Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Gülsün Leylâ UZUN	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet ZELKA	Üsküdar Üniversitesi
Doç. Dr. Bülent ARI	Mustafa Kemal Üniversitesi
Doç. Dr. Ömer İSKENDERÖĞLU	Ömer Halisdemir Üniversitesi
Dr. Gazi Salah UDDIN	Linköping Üniversitesi, İsveç

### 38. SAYININ HAKEMLERİ (İsim sıralı liste)

Ahmet BALCI	Mustafa Kemal Üniversitesi
Ahmet ORHAN	Cumhuriyet Üniversitesi
Bayram AŞILIOĞLU	Dicle Üniversitesi
Çiğdem APAYDIN	Akdeniz Üniversitesi
Ebru KULEKÇİ AKYAVUZ	Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Gazi UÇKUN	Kocaeli Üniversitesi
Hatice COŞKUN	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
İdris KAYA	Mustafa Kemal Üniversitesi
Mahmut Oğuz KUTLU	Çukurova Üniversitesi
Mehmet BOYACI	İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Mustafa Onur KAN	Mustafa Kemal Üniversitesi
Oğuzhan ÇOLAKKADIOĞLU	Mustafa Kemal Üniversitesi
Ömer İSKENDEROĞLU	Ömer Halisdemir Üniversitesi
Özer ÖZBOZDAĞLI	Mustafa Kemal Üniversitesi
Özgür Murat ÇOLAKOĞLU	Bülent Ecevit Üniversitesi
Özgür ULUBEY	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Rasim TÖSTEN	Siirt Üniversitesi
Sacit UĞUZ	Mustafa Kemal Üniversitesi
Selda BAKIR	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Selim Hilmi ÖZKAN	Yıldız Teknik Üniversitesi
Songül KAKİLLİ ACARAVCI	Mustafa Kemal Üniversitesi
Süleyman HATİPOĞLU	Mustafa Kemal Üniversitesi
Şenol DURGUN	Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi
Taner SİĞİNDİ	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

## İÇİNDEKİLER

<b>An Analytical Study Related Learning with Flipped Classroom Model.....1</b> <i>Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modeli ile Öğrenmeye İlişkin Analitik Bir Çalışma</i> <b>Okan SARIGÖZ</b>	
<b>Perceptions of Classroom Teacher Candidates to the Turkish Education History Course: A Metaphor Analysis .....12</b> <i>Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türk Eğitim Tarihi Dersine İlişkin Algıları: Bir Metafor Analizi</i> <b>Yavuz BOLAT</b>	
<b>Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Değer Hiyerarşisi .....29</b> <i>Values Hierarchy of Social Studies Teacher Candidates</i> <b>Özlem ULU KALIN</b>	
<b>GEMS Programının Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Başarılarına, Öz Yeterliliklerine, Tutumlarına ve Bilimsel Muhakemelerine Etkisi .....45</b> <i>Effects of GEMS Program on Achievement, Self Efficacy, Attitudes and Science Reasoning Capability of Preservice Science Teachers</i> <b>Erhan CEYLAN, Orçun BOZKURT</b>	
<b>Araştırma ve Sorgulamaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımının İlkokul Öğrencilerinin Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi..... 71</b> <i>Effect of Inquiry-Based Learning Approach on Primary School Pupils' Science Process Skills</i> <b>Mehtap YILDIRIM, Sibel TÜRKER ALTAN</b>	
<b>Maarif Müfettişlerinin Denetim Sistemi Hakkında Yapılan Yasal Düzenlemelere ve Müfettişlik Mesleğine İlişkin Görüşleri .....90</b> <i>The Opinions of the Educational Supervisors on Legal Arrangement about Supervision System and on Their Occupation as Supervisors</i> <b>Ahmet BOZAK</b>	
<b>1-5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin İçerik Açısından Değerlendirilmesi.....111</b> <i>Evaluation of Content Texts in 1-5. Class Turkish Textbooks</i> <b>Muammer YILMAZ, Canan KORKMAZ</b>	
<b>Ortaokul Öğrencilerinde Zorbalığı Yordamada Duygusal Zekanın Rolü.....131</b> <i>The Role of Emotional Intelligence in Predicting Bullying of Middle School Students</i> <b>Fulya CENKSEVEN ÖNDER, Sümbül YALNIZCA YILDIRIM</b>	

<b>Farklı Ülkelerde Okul Özerkliği Uygulamalarının Değerlendirilmesi: Türkiye’de Uygulanabilirliği.....</b>	<b>147</b>
<i>Evaluation of Applications of School Autonomy in Different Countries: Applicability in Turkey</i>	
<b>Muhammet BAŞ</b>	
<b>Necip Fazıl’ın Fikir Dünyasında Yakın Dönem Türk Tarihi: Kavram, Olay ve Kişilikler .....</b>	<b>170</b>
<i>The Recent Turkish History in the Opinion of Necip Fazıl: Concepts, Events and Personalities</i>	
<b>Hatice MUMYAKMAZ</b>	
<b>Dağıtım Kanallarında Performans, Sadakat ve Benzerlik Arası İlişkiler: Örgütsel Yeteneklerin Düzenleyici Rolü .....</b>	<b>185</b>
<i>The Relationships Among Performance, Loyalty and Similarity in Distribution Channels: The Moderating Effect Organizational Capability</i>	
<b>Hanifi Murat MUTLU</b>	
<b>Euro/TI Kuruna İlişkin Piyasa Riskinin Ölçülmesi: Riske Maruz Değer (VaR) Yöntemi ile Bir Uygulama .....</b>	<b>212</b>
<i>Measuring Market Risk With Value at Risk (VaR) Method in Foreign Exchange Market</i>	
<b>Samet EVCİ, Serkan Yılmaz KANDIR</b>	
<b>Britanya’daki Ermeni Diasporasının Tarihsel Gelişimi ve Günümüzdeki Durumu.....</b>	<b>240</b>
<i>The Historical Development of Armenian Diaspora in Britain and Today’s Situation</i>	
<b>Mustafa Tayfun ÜSTÜN</b>	
<b>Dergi Yayın ve Yazım İlkeleri .....</b>	<b>270</b>



## AN ANALYTICAL STUDY RELATED LEARNING WITH FLIPPED CLASSROOM MODEL

**Okan SARIGÖZ**

Mustafa Kemal University, Faculty of Education, Department of Educational  
Sciences

okansarigoz@mku.edu.tr

Makale Gönderme Tarihi: 11.04.2017 Makale Kabul Tarihi: 26.06.2017

### **Abstract**

*The Flipped Classroom Model is a student-centered learning model in which students effectively assimilate subjects in the classroom, where they often perform their learning out of school with materials such as narrative, film, presentation, or video. The purpose of this study is to examine the effect of the Flipped Classroom Model on the academic success of prospective teachers. Experimental pattern model with pretest-posttest control group was used in the study. One experimental and the other control group were determined for the study. The study group of the investigation is the second grade students who study at the Department of Elementary Teacher Education in Mustafa Kemal University Faculty of Education in 2016-2017 academic years. The study lasted for six weeks. An achievement test was developed previously by the researcher and the developed achievement test was applied twice to the groups as pre-test and post-test for the study. Studies of the validity and reliability of the success test that is used in research was determined and value of KR-20 that is the reliability coefficient of the test containing 25 matters was calculated as 0.83. As a result of the research, the academic achievement of all the students who are studying according to both the traditional education system and the Flipped Classroom Model improved. However, the academic achievement of the students who are studying according to Flipped Classroom Model improved more than the academic achievement of students who are studying according to the traditional education system.*

**Keywords:** *Inverted Classroom Model, Flipped Classroom Model, Transformed Learning Model, Inverse Education Model, Exchanged Learning Model*

## TERS YÜZ EDİLMİŞ SINIF MODELİ İLE ÖĞRENMEYE İLİŞKİN ANALİTİK BİR ÇALIŞMA

### **Özet**

*Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modeli, öğrencilerin daha önceden hazırlanmış olan anlatı, film, sunum veya video gibi materyaller yardımıyla öğrenmelerini çoğunlukla okul dışında gerçekleştirdikleri sınıfta ise konuları etkili bir şekilde özümstedikleri*

öğrenci merkezli bir öğrenme modelidir. Bu araştırmanın amacı, Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modelinin öğretmen adaylarının akademik başarısına olan etkisini araştırmaktır. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen modeli kullanılmıştır. Araştırma için biri deney diğer kontrol grubu olmak üzere iki grup belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 öğretim yılında Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesine bağlı Sınıf Öğretmenliği bölümünde okuyan 2. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma 6 hafta sürmüştür. Çalışma için araştırmacı tarafından daha önceden bir başarı testi geliştirilmiş ve geliştirilen başarı testi gruplara öntest ve sontest olmak üzere ikişer defa uygulanmıştır. Araştırmada kullanılacak olan başarı testinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış ve 25 maddeden oluşan testin güvenilirlik katsayısı olan KR-20 değeri 0.87 olarak hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda, hem geleneksel eğitim sistemine göre hem de ters yüz edilmiş sınıf modeline göre ders işleyen tüm öğrencilerin akademik başarıları artmıştır. Ancak ters yüz edilmiş sınıf modeline göre ders işleyen öğrencilerin akademik başarıları geleneksel eğitim sistemine göre ders işleyen öğrencilere oranla daha fazla artmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Ters Yüz Edilmiş Sınıf Model, Flipped Classroom Model, Dönüştürülmüş Öğrenme Model, Tersine Eğitim Model, Çevrilmiş Öğrenme Model

## 1. Introduction

In today's educational system, which is increasingly anticipated from education and blended with technology especially with student-centered methods, educators are trying to determine or establish the most effective learning approach. Many educators have the same view that education should be done individually, especially because individuals are different from each other in terms of learning style. All educators thought active learning models in the case of individual stand-alone learning models. Many active learning models are intended to provide student knowledge at school and on an individual basis. However, there are active learning models that are beyond traditional understanding. One of these models is the *Flipped Classroom Model* (Kardaş & Yeşilyaprak, 2015; Baker, 2000; Demiralay & Karataş, 2014; Lage, Platt & Treglia, 2000), *Transformational Learning Model* (Akkoyunlu & Gündüz, 2015), *Lesson at School Learning at Home Model* (Demiralay & Karataş, 2014), *Blended Learning Model* (Turan & Göktaş, 2015), *Flipped Classroom Model* (Gençer, Gürbulak & Adıgüzel, 2014; Torun & Dargut, 2015; Şahin & Şahin, 2016; Filiz & Kurt, 2015; Gençer, 2015; Turan, 2015; Bolat, 2016) also called *Inverse Learning Model* (Boyras, 2015).

According to some researchers, Flipped classroom learning model was first put forward by the academics in the field of Social Sciences who had a lot of reading assignments at Miami University (sociology, psychology, philosophy, law etc.) (Gençer, 2015; Lage, Platt & Treglia, 2000). According to some other researchers, the model is the same as the Inverted Classroom Model, which is addressed to all learning styles, including different educational resources, where the multimedia is

commonly used by Lage, Platt & Treglia in the Economics Introductory course at Miami University (Kara, 2016). Although the names on the models are different, according to Kara (2016), both models have the same characteristics. According to Temizyürek & Ünlü, (2015), inverted classes were first conceptually presented with the presentation of J. Wesley Baker as an international conference on learning and teaching in 2000. According to some researchers, the model started to be heard by other academics or circles just after recorded and broadcasted in online lecture courses for students who missed chemistry classes by Jonathan Bergmann and Aaron Sams who was a teacher at Woodland Park High School in 2007 (Arnold-Garza, 2014; Şahin & Şahin, 2016; Talbert, 2012: 1).

According to Bristol (2014), the Flipped Classroom Model is a learning model that reverses the traditional educational process, in which learners view video lessons at the beginning of the lesson especially at home, execute their learning experiences, and internalize subject with various activities in class. According to Yıldız, Kıyısı & Altıntaş, (2016), Flipped Classroom that is a blended learning process in which the traditional education concept which is centered on teachers and bounded by class walls is reversed. According to Abeysekera & Dawson (2014), unlike traditional course work, the model is a teaching approach that changes the location and timing of lectures and homework, allowing students to work more collaboratively and practice their learning. According to Younking, (2014), the Flipped Classroom Model is an approach that reverses the learning, allows students to encounter in presentation materials with various communication and instructional technologies, such as videos or different digital media before class and classroom time is spent with discussion, analysis and problem solving activities.

According to Serçemeli (2016), Flipped learning approach is one of the new approaches which are thought to be able to overcome the problems and deficiencies of the current education system. According to Cockrum (2014), although it takes time to prepare, Flipped Classroom Model allows teachers to improve transformative experiences, create flexible instructional strategies, and make lessons interesting for their students.

Learning usually takes place under teacher control, in schools, or in classrooms in many learning or teaching methods (Özkartal, 2016). Students reinforce what they have learned in school by doing a general repetition when they go home, or repeating subjects while doing homework given by the teacher (Özkartal, 2013-2015). In the Flipped Classroom Model, which was developed based on the constructivist learning approach, contrary to the traditional learning approaches, the place and time of the lectures and home-works were changed and the videos prepared for the students are given at the beginning of the lesson, thus cooperative learning front so that they are allowed to can practice at home and practice with the group and assimilate the topic in class (Davies, Dean & Ball, 2013; Balaman, 2015; Strayer, 2012; Doğanay & Yüce, 2010; Bergman & Sams, 2012; Hali, 2014; Mull, 2012; Abeysekera & Dawson, 2014; Bolat, 2016; Bristol, 2014).

According to Bishop & Verleger (2013), Flipped Classroom Model consists of in-class and out-of-class learning activities. Individual and group learning activities are included in class and individual computer-based learning activities are included out of classroom.

There are some characteristics that distinguish Flipped learning from classical learning models. According to Bolat (2016), some of these characteristics are; independence of the learning from the classroom, in the classes as where the wrong or missing learning is corrected, the active use of computers, the internet, online networks and software, and the shifts in work in the classroom and at home (Dönger, 2016a-2016b). Moravec, Williams, Aguilar-Roca, & O'Dowd, (2010), compared the traditional model and Flipped Classroom Model as you see in this comparison;

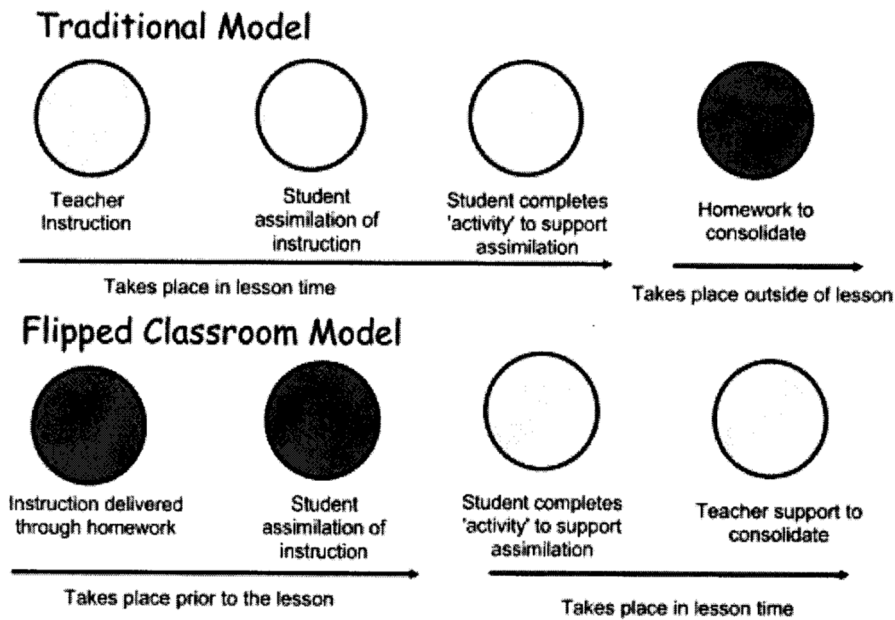


Figure 1: A Comparison Between The Traditional And Flipped Classroom Models (Moravec, Williams, Aguilar-Roca & O'Dowd, 2010)

While learning related subject is coordinated by the teacher from the beginning and based on information transfer and the student is informed at the last step of the learning phase in the traditional learning models, the student in the Flipped Classroom Model works and learns subject onwards the first step and reviews topics at two steps left. Furthermore, according to Geçer, Gürbulak & Adıgüzel (2014: 882), students in the Flipped Classroom Model receive basic information with out-of-class lectures, reading and other resources, and working with challenging and high level cognitive activities in the classroom is required differently from traditional teaching systems.

## **2. METHOD**

### **2.1. Research Question**

Does the lessons which are taught with Flipped Classroom Model differentiate the academic success of teacher candidates?

### **2.2. Purpose of the Research**

The goal of this study is investigating whether the Flipped Classroom Model differentiate the academic success of teacher candidates studying at the faculty of education or not. Based on the data obtained from the research and the interviews with the prospective teachers, some suggestions about the Flipped Classroom Model will be tried to be introduced.

### **2.3. Population and Sample**

All the students who study at the programs affiliated to the Faculty of Education in Mustafa Kemal University is the population of this research and the second grade students who study at the Department of Elementary Teacher Education in Mustafa Kemal University Faculty of Education is the sample.

### **2.4. Research Model**

In this research it was attempted to determine effects of Flipped Classroom Model on the teacher candidates studying at the faculty of education. An achievement test was prepared for the students studying in the second grade and the developed achievement test was applied to the students twice as pre-test and post-test for this purpose in order to measure academic success of teacher candidates. Studies of the validity and reliability of the success test that is used in research was calculated and the items with the substance discrimination index of less 0.20 in the test questions are removed from the test, and then value of KR-20 that is the reliability coefficient of the test was calculated as 0.83 and a test consisting of 25 items was obtained. In the research, experimental pattern model with pretest-posttest control group was used. According to Karasar (2010: 97), two groups with pretest-posttest control group model are formed with neutrality assignment, one of these groups is called as experimental group and the other is called control group and both groups are measured at the beginning and end of research.

## **3. RESULTS**

In this section, achievement levels of the teacher candidates who study at the department of education in the faculty of education on Flipped Classroom Model and findings about the research are also included. In the study, an achievement test was administered twice at the beginning and at the end of the study, and the responses of the teacher candidates to the achievement test were tabulated and interpreted.

**Table 1:** *The Results of the t-test Analysis of the Relationship Between the Pre-Test Data of the Experimental Group and the Control Group Pre-Test Data of Students Participating in the Study*

Groups	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	-t	P
1. Experimental group pre-test	34	25.71	7.803	66	.834	.407
2. Control group pre-test	34	27.35	8.460			
<i>Total</i>	68					p>0.05

As the data in Table 1 were examined, it was found that there was no statistically significant difference between the experimental group pre-test data and control group pre-test data obtained by the scores of students who participated in the achievement test in order to determine the levels before the research started ( $p>.05$ ). This result indicates that the experimental group and the control group students have equal academic levels before they started the research.

**Table 2:** *Results of the t-test Analysis of the Relationship Between the Pre-Test Data of the Experimental Group and the Post Test Data of the Experimental Group of the Students Participating in the Study*

Groups	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	-t	P
1. Experimental group pre test	34	25.71	7.803	66	18.698	.00
2. Experimental group post test	34	68.53	10.838			
<i>Total</i>	68					p<0.05

As the data in Table 2 were examined, it was found that there was a significant difference between the experimental group pre-test data and experimental group posttest data in favor of the experimental group post-test data obtained by scores of the students participated in the research which they gave achievement test to determine the levels before and after the investigation, ( $p<.05$ ). This result indicates that the students in the experimental group had higher levels of academic knowledge at the end of the research.

**Table 3:** *Results of the t-test Analysis of the Relationship Between Control Group Pre-Test Data and Control Group Post-Test Data of the Students Participating in the Study*

Groups	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	-t	P
1. Control group pretest	34	27.35	8.460	66	10.226	.00
2. Control group post test	34	56.18	14.092			
<i>Total</i>	68					p<0.05

As the data in Table 3 were examined, it was found that there was a significant difference between the control group pre-test data and the control group post-test data and in favor of the post-test data obtained by scores of the students participated in the research which they gave achievement test to determine the levels before and after the investigation, ( $p < .05$ ). This result indicates that the control group students' academic knowledge levels increased at the end of the research.

**Table 4:** Results of the t-test Analysis of the Relationship Between the Experimental Group Post-Test Data and Control Group Post-Test Data of the Students Participating in the Study

Groups	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	-t	P
1. Experimental Group posttest	34	68.53	10.838	66	4.052	.00
2. Control Group post test	34	56.18	14.092			
<i>Total</i>	68					$p < 0.05$

As the data in Table 4 were examined, it was found that there was a significant difference between the experimental group post-test data and control group post-test data and in favor of experimental group post-test data obtained by scores from the students participated in the research which they gave achievement test which determines the levels before and after the investigation, ( $p < .05$ ). This result indicates that students in the experimental group had a higher level of academic knowledge at the end of the study compared to the control group.

#### 4. CONCLUSION AND DISCUSSION

An achievement test was applied to the experimental group and the control group before starting the research, and on both of the groups, it was searched for determine the success at the beginning of the study. As a result of the analyzes, the responses of the experiment group and the control group to the achievement test were analyzed and it was found that the levels of the groups were close to each other.

In the analysis of the pre-test data of the experimental group and the post test data of the experimental group, it was found that the achievement of the students increased so there was a significant difference in favor of the experimental group post-test. This indicates the success of education with Flipped Classroom Model. Therefore, it has been reached that Flipped Classroom Model has raised the student's success to the expected level from the data of the research.

In the analysis of the pre-test data of the control group before starting the research and the post-test data of the control group at the end of the research, it was found that the achievement of the students increased so there was a significant difference in favor of the control group post-test. This result indicates the success of the education that the students have taken according to the traditional education

model. Thus, it has been reached that the traditional model in the research has raised the student's success but failed to raise it to the expected level from the data of the research. It can be said that the success of the students in the courses which are taught by the traditional method has increased. However, student-centered, modern and contemporary methods that have emerged as an alternative to traditional methods increase the success of students even more. Therefore, the education given to the students should be in accordance with the new modern and contemporary teaching models in terms of being more productive as well as increasing the achievements of the students by reducing the forgetfulness of them.

It was found that the success level of experimental group students higher than the control group students from the results of analyzes related responses of students to the achievement test after the research. This result indicates that the success of the students in the courses taught with the Flipped Class Model is higher than the success of the students in the courses taught according to the traditional method. Therefore, it will be more appropriate to teach lessons based on the Flipped Classroom Model.

Flipped Classroom Model is a method that has been used in many countries. For this reason, implementation must begin as soon as possible in our country. It can be said that this method will be beneficial for both teachers and students especially in terms of preventing the loss of time in the lessons that the students can easily understand based on this research.

Moreover, it has been found that students remarked that Flipped Classroom Model encouraged them to investigate, learning was more entertaining, they learned new things while researching, this model can reduce forgetfulness and this model was especially effective in helping and increasing achievement. Therefore, both the schools affiliated to the Ministry of Education and the courses given in university education should be given in accordance with the Flipped Classroom Model.

Students also stated that they could watch the course materials given by the teachers, especially video recordings repeatedly and thus both the teaching technologies and especially the video recordings make it easy to learn. Therefore, students had opportunity to reinforce the topics, make the subject repetition and re-learn the parts where they forgot thanks to watching the instruction videos over and over again. Due to these reasons, lessons should be taught according to the Flipped Classroom Model.

Moreover, if Flipped Classroom Model is used in all courses, the curriculums of all courses should either be reprogrammed or the curricula should be rearranged by changing the necessary parts in the curriculum of all courses.



## REFERENCES

- Abeysekera, L. & Dawson, P. (2014). Motivation and cognitive load in the Flipped Classroom: Definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research & Development*, 34(1), 1-14.
- Akkoyunlu, B. & Gündüz, A. Y. (2015). Dönüştürülmüş (Flipped) sınıflar uygulaması: Bir ders örneği. 5. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Siyaseti ve Sorunlar Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, (30 Nisan-2 Mayıs), Bakü, Azerbaycan. (s. 211-220).
- Arnold-Garza, S. (2014). The Flipped classroom teaching model and its use for information literacy instruction. *Communications in Information Literacy*, 8(1), 7-22.
- Baker, J. W. (2000). The classroom Flip: using web course management tools to become the guide by the side. In Jack, A. (Ed.) Jacksonville, FL, US, Florida Community College at Jacksonville, 2000, (pp. 9 – 17). Selected Papers from the 11<sup>th</sup> International conference on College Teaching and Learning.
- Balaman, F. (2015). Analyzing the attitudes of vocational school students' computer aided education based on different variables. *Adiyaman University Journal of Educational Sciences*, 5(2), 190-210.
- Bergmann, J. & Sams, A. (2012). Flip your classroom: Reach every student in every class every day. Alexandria, VA: International Society for Technology in Education, ASCD.
- Bishop, J. L. & Verleger, M. A. (2013). The Flipped classroom: A survey of the research. 120<sup>th</sup> ASEE Annual Conference & Exposition (pp. 1-18). Atlanta, GA.
- Bolat, Y. (2016). Ters yüz edilmiş sınıflar ve eğitim bilişim ağı. *Journal of Human Sciences*, 13(2), 3373-3388.
- Boyraz, S. (2015). *İngilizce öğretiminde tersine eğitim uygulamasının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocetepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Bristol, T. J. (2014). Educate, excite, engage. *Teaching and Learning in Nursing*, 9, 43-46.
- Cockrum, T. (2014). Flipping your English class to reach all learners: Strategies and lesson plans. New York: Routledge.
- Davies, R. S., Dean, D. L. & Ball, N. (2013). Flipping the classroom and instructional technology integration in a college-level information systems spread sheet course. *Educational Technology Research and Development*, 61(4), 563–580.
- Demiralay, R. & Karataş, S. (2014). Evde ders okulda ödev modeli. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 333-340.
- Doğanay, A. & Yüce S. G. (2010). Öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesinde rehberli yardım: Bir öğretmenin sözel ifadelerinin analizine ilişkin durum çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(2), 185-214.

Dönger, A. (2016a). Ortaöğretimde Okuyan Öğrencilerin Yabancı Dil Kaygısı. VIII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, 5-8 Mayıs, Çanakkale 19 Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Dönger, A. (2016b). Eğitim Fakültesinde Okuyan Öğrencilerin Yabancı Dilin Gerekliliğine İlişkin Görüşleri. VIII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, 5-8 Mayıs, Çanakkale 19 Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Filiz, O. & Kurt, A. A. (2015). Ters-yüz öğrenme: Yanlış anlaşılmalara ve doğrular. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 215-229.

Gençer, B. G. (2015). *Okullarda ters-yüz sınıf modelinin uygulanmasına yönelik bir vaka çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Gençer, B. G., Gürbulak, N. & Adıgüzel, T. (2014). A new approach in learning and teaching: The Flipped Classroom. In A. C. İlhan, A. Isman, C. Birol & A. Eskicumali (Eds.), *Proceedings of International Teacher Education Conference* (pp. 881-888).

Hali, S. (2014). Tarih öğretimi ve ders kitapları. *Gazi Osman Paşa Üniversitesi Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Ekim Sayısı, 158-166.

Hali, S. & Bolat, Y. (2016). History teaching based on the fundamental sources of Turkish culture. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 5772-5785.

Kara, O. (2016). Ters yüz sınıf. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 45, 12-26.

Karasar, N. (2010). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kardaş, F. & Yeşilyaprak, B. (2015). A current approach to education: Flipped learning model. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 48(2), 103-121.

Lage, Maureen J. Platt, Glenn J. & Treglia, Michael. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*, 31(1), 30-43.

Moravec, M., Williams, A., Aguilar-Roca, N. & O'Dowd, D. K. (2010). Learn before lecture: a strategy that improves learning outcomes in a large introductory biology class. *CBE Life Sci Educ*, 9, 473-481.

Mull, B. (2012). Flipped learning: A response to five common criticisms. November Learning. <http://novemberlearning.com/resources/articles/flippedlearning-a-response-to-fivecommoncriticisms-article>. Adresinden 15.03.2017 tarihinde alınmıştır.

Özkartal, M. (2015). Turkish Mythology and Its Place in Education of Art. *International Journal of Turkish Education Sciences*, 3(5), 83-98.

Özkartal, M. (2013). Variability of Students' Achievements and Attitudes towards Turkish Legends and Epics in Visual Arts Course at Primary Schools. *International Journal of Social Sciences*, 1(1), 1-14.

Özkartal, Z. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretimde Verilen Sanat Eğitimine Yönelik Analitik Bir Çalışma. XV. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 11-14 Mayıs, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.

Serçemeli, M. (2016). Muhasebe eğitiminde yeni bir yaklaşım önerisi: ters yüz edilmiş sınıflar. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, Sayı: Ocak, 115-126.

Sever, G. (2014). Bireysel çalgı keman derslerinde çevrilmiş öğrenme modelinin uygulanması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 27-42.

Strayer, J. F. (2012). How learning in an inverted classroom in fluencies cooperation, innovation and task orientation. *Learning Environments Research*, 15(2), 171-193.

Şahin, S. & Şahin, Z. (2016). Flipped classrooms and new generation education digital student coaching. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 5(4), 13-19.

Temizyürek, F. & Ünlü, N. A. (2015). Dil öğretiminde teknolojinin materyal olarak kullanımına bir örnek: Flipped classroom. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 64 – 72.

Torun, F. & Dargut, T. (2015). Mobil öğrenme ortamlarında ters yüz sınıf modelinin gerçekleştirilebilirliği üzerine bir öneri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 20-29.

Turan, Z. (2015). *Ters yüz sınıf yönteminin değerlendirilmesi ve akademik başarı, bilişsel yük ve motivasyona etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Turan, Z. & Göktaş, Y. (2015). Yükseköğretimde yeni bir yaklaşım: Öğrencilerin ters yüz edilmiş sınıf yöntemine ilişkin görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(2), 156-164.

Yıldız, D. G., Kıyıcı, G. & Altıntaş, G. (2016). Ters yüz edilmiş sınıf modelinin öğretmen adaylarının eleştirileri ve görüşleri açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 6(3), 186-200.

Youngkin, C. A. (2014). The Flipped Classroom: Practices and opportunities for health sciences librarians. *Medical Reference Services Quarterly*, 33(4), 367-374.

## PERCEPTIONS OF CLASSROOM TEACHER CANDIDATES TO THE TURKISH EDUCATION HISTORY COURSE: A METAPHOR ANALYSIS

Yavuz BOLAT

Mustafa Kemal University, Faculty of Education, yavuzbolat06@gmail.com.tr  
Makale Gönderme Tarihi: 27.04.2017 Makale Kabul Tarihi: 07.06.2017

### Özet

*The Turkish History Education course provides information about the historical backgrounds of the program development, the personalities, institutions, works and laws that are stamped on educational and intellectual processes in the Turkish society to the prospective teachers. Classroom teacher needs to be aware of their own education and training as an important part of basic academic education. This requirement entails teaching Turkish Education History course at the undergraduate level. These forms of perception of teacher education candidates to Turkish Education History course is a matter worth investigating in terms of reaching the goals of the course. Metaphors are frequently used in educational areas and reflect participants' thought on the subject. The purpose of this study which class teacher candidates participated in is to determine the perceptions of classroom teacher candidates regarding Turkish Education History course through metaphors. The study group of research includes 108 class teacher candidates who are taking this course and studying at Mustafa Kemal University in 2016-2017 academic years. The data of research was collected through forms which include inscription like "Turkish Education History course is like/similar to.....because....." In this qualitative study, the data obtained from the participant responses were evaluated according to the metaphor analysis. According to the analysis made, 66 different metaphors developed by the classroom teacher candidates have been identified. These metaphors have brought six different categories: knowledge, value, education, individual utility, structure and transfer. While information category is the category with the greatest number of metaphors, the tree metaphor is the metaphor most frequently used by participants.*

**Key Words:** Turkish Education History, Metaphor, Classroom Teacher Candidates.

## SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ TÜRK EĞİTİM TARİHİ DERSİNE İLİŞKİN ALGILARI: BİR METAFOR ANALİZİ

### Özet

*Türk Eğitim Tarihi dersi, öğretmen adaylarına eğitimde program geliştirmenin tarihi temelleri, Türk toplumuna eğitsel ve düşünsel süreçlerde damga vuran şahsiyetler, kurumlar, yapıtlar ve kanunlar hakkında bilgiler vermektedir. Sınıf öğretmeni, temel akademik eğitimin önemli bir parçası olarak kendi toplumun eğitim ve öğretim birikimlerini bilmesi ve onlara hâkim olması gerekmektedir. Bu gereklilik Türk Eğitim Tarihi dersinin lisans düzeyinde öğretimini zorunlu kılmaktadır. Bu öneme sahip Türk Eğitim Tarihi dersini öğretmen adaylarının algılama biçimleri, dersin hedeflerine ulaşması bakımından araştırılmaya değer bir konudur. Metaforlar eğitim alanlarında sıkça kullanılmakta ve katılımcıların araştırılan konuya ilişkin düşüncelerini yansıtmaktadır. Sınıf öğretmeni adaylarının katıldığı bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının Türk Eğitim Tarihi dersine ilişkin algılarını metaforlar*

aracılığıyla belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu, Mustafa Kemal Üniversitesi'nde 2016-2017 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören ve bu dersi almakta olan 108 sınıf öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanan "Türk Eğitim Tarihi dersi..... gibidir/benzer, çünkü....." ibaresini içeren formlar vasıtası ile toplanmıştır. Nitel bir araştırma olan bu çalışmada katılımcı cevaplarından elde edilen veriler metafor analizine göre değerlendirilmiştir. Yapılan analize göre sınıf öğretmeni adaylarının geliştirdikleri 66 farklı metafor tespit edilmiştir. Bu metaforlar bilgi, değer, eğitim, bireysel fayda, yapı ve aktarım olmak üzere 6 farklı kategori meydana getirmiştir. Bu kategorilerden bilgi kategorisi metaforların en fazla bulunduğu kategori olurken, ağaç metaforu katılımcıların en fazla kullandığı metafor olmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Türk Eğitim Tarihi, Metafor, Sınıf Öğretmeni Adayları.

## INTRODUCTION

The Turkish History Education course provides information about the historical backgrounds of the program development, the personalities, institutions, works and laws that are stamped on educational and intellectual processes in the Turkish society to the prospective teachers. The necessity of learning this course by prospective teachers can be listed as: (a) it is necessary for the teacher to establish the historical bases of the program developer as a program development specialist, (b) to know the education and instruction accumulations of the Turkish society and use them in the learning-teaching process, (c) to offer social, cultural and moral contents for teachers so that education can fulfill the duty of cultural transfer in the socialization of the individual.

It was realized that all the activities that the Turks carried out in the name of education and education, starting from the period when they migrated from Central Asia to the now when it comes to the history of Turkish education (Güven, 2014). The teaching of the Turkish Education History, which has a very wide range of time and geography, has important purposes. Akyüz (2012) describes the aim of the Turkish Education History as to investigate the humanitarian and how to train a human type, to put forward the ideas, institutions and practices related to the education that the Turkish nation has produced, adopted and developed from the earliest dates. In this definition, dimensions that stand out for Turkish Education History are;

- Turkish culture,
- Individuals,
- Institutions and structures,
- Speech, statements, books and politics,
- Laws, decree and administrative changes.

The history of education is being studied as a branch of educational sciences which examines the course of education over time and being taught under the name of Turkish Education History course in education faculties and related institutes (Yaşayan and Topçu, 2014). It will be possible to teach our students the our history

and culture under the guidance of these valuable works through teaching these works in history and social studies courses.

Teacher training in Turkey is carried out by undergraduate programs and also pedagogical proficiency education (Bolat, 2016a; Cengiz, Sarigöz ve Dönger, 2015). The importance of general culture courses in teacher education curricula have increased thanks to the new curriculums that have been started to be implemented since 2006-2007 academic year. The programs included 50% pedagogical content knowledge, 30% teaching profession knowledge and skills, 20% general culture courses through the courses such as Science History, Scientific Research Methods, Introduction to Philosophy, Effective Communication, Turkish Education History (Arıkan, Ünver and Süzer, 2007). Turkish Education History course has got an increasing emphasis after this arrangement in the context of teacher education graduate programs. Moreover, the importance of Turkish Education History course and history of education researches is increasing day by day in the understanding and resolution of current educational problems, the development of contemporary educational thought and the right educational planning for the future (Uygun, 2012). Well-equipped training of classroom teacher candidates in terms of Turkish Education History will provide positive gains in terms of the outputs of the education. It is revealed that Turkish education history courses are necessary to learn for the teacher candidates when these reasons are taken into account.

#### **Metaphor from conceptual view**

Metaphor, an English word, is met with the words "analogy" in Turkish, "metaphor" in ancient Turkish, and "metaphor" in Arabic (Aydın, 2006; Yalçın Wells, 2015). Metaphor is known rooted from metaphorin or metaphora roots in Greek. Here, "meta" is used to change and "pherein" to move (Levine, 2005: 172). Apart from the root of the concept, different definitions are made about the concept of metaphor. Considering these definitions, we can list some of the prominent metaphor definitions in the literature as follows:

- Use a word or concept in a way other than accepted (TDK, 2017),
- The language of experiences in terms of making individual sense of personal experience (Miller, 1987)
- One of the most powerful mental tools to construct, direct and control our thinking about the formation and functioning of events (Saban, 2004)
- To comprehend and encounter a sort of thing as indicated by another sort of thing (Torlak, 2008),
- Not only the words used, but the manner in which the individual acts according to the manner in which they are animated (Lakoff and Johnson, 2005)
- How people see life, environment, events and objects; A tool they used to try to explain using different metaphors (Cerit, 2008),

- The use of a word as a substitute for another word (Nesterova, 2011)
- Transfer of meaning from one object to another with perceptual similarity (Ergen and Yelken, 2015).

Tompkins and Lawley (2002) list the some features related concepts of metaphor given different definitions above as: (a) definition of a concept with a different concept, (b) description of a different concept by analogy, (c) vision at a different dimension, (d) interpretation in a different pattern. Nesterova (2011: 46-49) describes the functions of metaphors as (a) naming, (b) creating abstract concepts, (c) guidance, (d) psychological influence, (e) diversification of paradigms, (f) communicative and educational functions. According to Kalyoncu (2012), metaphor (s) can be used in all areas of education when these features and functions of the metaphor are taken into account.

The way of collecting data through metaphors and reaching scientific results from these data has been widely used by researchers working in educational sciences (Soydan, 2011). A great deal of study has been done to analyze or describe specific educational concepts, phenomena or events through metaphors in our country in recent years (Özdemir, 2012). The use of metaphors and metaphors continues to be the subject of educational sciences. In addition, metaphor(s) have found use in different disciplines related to medicine, management, sociology, literature, marketing, communication, technology and technology use. For example, Yüce and Demir (2011) have been contributed to the field of metaphor studies by investigating police perceptions of democracy in their work.

Individuals often use metaphors in their daily lives. They refer to metaphors for meaning and description of their own thoughts or the thoughts of others. This makes metaphor an important tool in determining the views of the individual and of revealing their perception of events. Educators who became aware of this situation included metaphor, metaphorical thinking and metaphorical learning in their educational activities. In his research, Eraslan (2011) found that scientific academic studies using metaphors in Turkey are related to concepts such as language, culture, education, organization, management sciences, teaching, school, geography and folklore.

Metaphorical thinking and metaphorical learning in education is an approach that aims to investigate the creative and critical thinking skills of students through some teaching techniques that have been proven scientifically before (Arslan and Bayrakci, 2006). The process of thinking using metaphors is called "metaphoric thinking" (Eraslan, 2011). Metaphorical thinking has a tremendous importance in the communication of people's life views, their understanding of the world, the events, the situations, the facts, the concepts and the objects (Pilav and Alkatmış, 2013). Metaphorical thinking and learning with metaphors at the end of this process carry outs meaningful learning for individual.

In the emergence of perceptions through metaphors, how perceptions are rich, how the vehicles used in and different aspects of the concepts are determined (Tuna and Budak, 2013). Most of the time, while individuals recognize the concept of in everyday life, they describe another concept which individuals want to detect. Apart from this, they bring to mind the common aspects between the two concepts (Dönger, 2016; Şahin and Baturay, 2013). The process of cognitive advancing with analogies and similarities both improves the knowledge about the concept of the individuals and enables them to understand different meanings in relationship to the object (Gökdoğan and Sarıgöz, 2012). Furthermore, metaphors can be used for facilitation both individuals' redefining the truth and their re-conceptualizing the state of the problems with the help of definition (Goldstein, 2005). By this means, metaphor facilitates the learning of new information (Cerit, 2008).

Educators think of what they did while learning (Çelikten, 2006). During the process of education, educators need to think about what they have learned. Classroom teacher, as an important part of basic academic education, should know the training and education savings of the society and control them. This requirement makes a lesson of Turkish Education History compulsory at the level of license. Also, the importance of using metaphors and metaphorical thinking with the help of them is known clearly in education. Therefore, detection formats of Turkish Education History of prospective teachers having great importance in teacher education, is a valuable subject for investigation in terms of goals. Relevantly, the absence of another study about metaphorical related with History of Turkish Education reveals the importance of this study.

#### **The Purpose of the Research**

The purpose of the research is revealing the perceptions of Turkish Education History of prospective teachers through metaphors. Within the scope of this general aim is intended to provide answers to the following questions:

1. What are the metaphors related with the Turkish Education History prospective teachers have?
2. Which conceptual categories can be considered, when thinking the similarities of metaphors related with the History of Turkish Education of prospective teachers?
3. Which subcategories can be formed, when recognizing the categories of metaphors related with the History of Turkish Education of prospective teachers?

#### **METHOD**

This study is a qualitative research. Qualitative researches focus on how the facts of individuals are constructed in interaction with their social world (Canbaz and Öz, 2013). This research is a qualitative study in terms of revealing the perceptions related with Turkish Education History of prospective classroom teachers. Phenomenology pattern is used in this qualitative research. This pattern focuses on



the cases which we are aware of, but do not have detailed and in-depth understanding (Yıldırım and Şimşek, 2016). In this research, it is known that participants are knowledgeable about the History of Turkish Education. However; to investigate which dimension the knowledge has, phenomenology pattern is suitable in terms of study.

### **Study Group**

The working group of research consists of 113 prospective class teachers who study at Mustafa Kemal University at between the years of 2016-2017. This all students are fourth grade students and they take the course of Turkish Education History at the spring semester of the academic year 2016-2017. In the process of analysis, 108 metaphors of prospective teachers are used in data collection form. Information of the working group is given in Table 1.

**Table 1.** *Study Group of Research*

Participant	Number	%
Male	25	23,14
Female	83	76,85
Total	108	100

### **Analysis and Collection of Data**

The data of this research prepared by the researcher, was collected by forms including "the History of Turkish Education course is like ..... because ....." (Ap.1). In the result of research, metaphors determined by the prospective teachers are classified to be moving from the direction of analogy with using the technique of content analysis. The data obtained in the study is used in five-stage data analysis process developed by Saban (2009). The scope of the research stages and these transactions are given in Table 2.

**Table 2.** *The Process and Step(s) of Data Analysis Used in Research*

Data Analysis Phase	Transaction(s)
1 Coding and debugging	Forms given to the prospective teachers were examined individually after they have been collected metaphorical papers included in the phase, but 5 of the papers are removed from the phase.
2 Generating a list of metaphor examples	After the extraction phase, the remaining 108 metaphors are listed individually and a list of metaphors is formed.
3 Creating/Determining Categories	6 categories were created by recognizing the metaphor of the History of Turkish Education developed by prospective teachers.
4 Provide validity and reliability	In order to test the reliability of the research, the metaphor of the themes obtained from students are classified again by outside experts. The researcher analysis and the expert analysis were compared with each other.

5 Quantification and interpretation of metaphors	To interpret the research findings of data analysis and understand them obviously, frequency and percentage tables including how many metaphors are in and how many participant write them have been created.
--	---

### RESULTS

In this part, metaphors related with the Turkish Education History of prospective classroom teachers and their categories are given in the table with subtitles.

#### 1. Metaphors Related to the History of Turkish Education Developed by Prospective Classroom Teachers

Metaphors related to the History of Turkish Education developed by prospective classroom teachers are given in the Table 3.

**Table 3.** *Metaphors Related to the History of Turkish Education by Prospective Classroom Teachers*

Metaphor	f	%	Metaphor	f	%
Tree	6	5,5	Bookstore	1	0,91
Mirror	5	4,58	Cave	1	0,91
Book	4	3,66	Road	1	0,91
Mining	4	3,66	Puzzle	1	0,91
Bridge	4	3,66	Photo	1	0,91
Light	4	3,66	Antique	1	0,91
Time Travel	4	3,66	Forest	1	0,91
Ocean	4	3,66	Train Wagons	1	0,91
Solar	3	2,75	Botanical Garden	1	0,91
Soil	3	2,75	Library	1	0,91
Lantern	3	2,75	Diary	1	0,91
Chain Rings	2	1,83	Lavatory	1	0,91
Compass	2	1,83	Wealth	1	0,91
Map	2	1,83	Blob	1	0,91
Values	2	1,83	Universe	1	0,91
Ship	2	1,83	Main Dish	1	0,91
Water	2	1,83	Pop Music	1	0,91
Time Machine	2	1,83	Honey	1	0,91
Pen	2	1,83	Treasure	1	0,91
Base	2	1,83	Architect	1	0,91
Grandpa	1	0,91	Millstone	1	0,91
Bottom Dye	1	0,91	Fig	1	0,91
Jumping Rope	1	0,91	Stairs	1	0,91
Musk	1	0,91	Desert	1	0,91
Catapult	1	0,91	Road	1	0,91
Smart Phone	1	0,91	Star	1	0,91

*Perceptions of Classroom Teacher Candidates to the Turkish Education History  
Course: A Metaphor Analysis*

The Child of Mother	1	0,91	Love	1	0,91
Knowing Yourself	1	0,91	Fortune	1	0,91
Sky	1	0,91	Sapling	1	0,91
Historical Structure	1	0,91	Heart	1	0,91
Tunnel	1	0,91	Family	1	0,91
Mother	1	0,91	Camel	1	0,91
Beam	1	0,91	Calligraphy	1	0,91

When Table 3 is examined, it is seen that prospective classroom teachers developed 66 different metaphors related with the History of Turkish Education which are counted as a valid form. Some of metaphors used just one time, but some of them written more than one time by the participants. The participants used the "tree" (f=6) metaphor mostly. "Mirror" (f=5) metaphor is the second most used metaphor. The "book", "mining", "bridge", "light", "time travel" and "ocean" metaphors (f=4) have an equal number of third place, was developed in the metaphor. Moreover, "solar", "soil", "lantern", metaphors (f=3) and "chain rings", "compass", "map", "values", "ship", "time machine", "pen" and "base" metaphors (f=2) are remarkably developed by participants.

**2. The Metaphor Categories Related to the History of Turkish Education Developed by Prospective Classroom Teachers**

When considering the metaphors of classroom teachers given in Table 3, these metaphors are categorized in Table 4.

**Table 4.** *The Metaphor Categories Related to the History of Turkish Education Developed by Prospective Classroom Teachers*

	Category	f	%
The Course of Turkish Education History	Information	57	52,29
	Value	21	19,26
	Training	16	14,67
	Construction	7	6,42
	Individual Benefit	6	5,5
	Transfer	6	5,5

According to the Table 4, when the metaphors related with the course of Turkish Education History developed by prospective classroom teachers are examined, these metaphors create 6 different categories. The category of "information" (f=57) includes the maximum number of metaphors developed by prospective classroom teachers. The "value" category of the course of Turkish Education History is second, and the "training" category is third in the given Table 4. Also, the "construction" category of the course of Turkish Education History has an equal number of participants with the "individual benefit" and "transfer" categories (f=6) are other categories created by the metaphors of participants.

### 3. The Metaphor Categories and Subcategories Related to the History of Turkish Education Developed by Prospective Classroom Teachers

Metaphors related with the course of Turkish Education History developed by prospective classroom teachers created 6 different categories as in Table 4. When the metaphors that compose these categories were being reclassified each other, sub-categories related with the categories are formed. The metaphor-related categories and sub-categories are generated, given in Table 5.

**Table 5.** *The Metaphor Categories and Subcategories Related to the History of Turkish Education Developed by Prospective Classroom Teachers*

Category	Sub-category	f	%
Information	Being source of information	20	18,34
	Shaping the future	20	18,34
	Justification of information"	10	9,17
	Bringing light to the past	7	6,42
Value	Being Valuable	11	10,09
	Creating Prosperity	5	4,58
	Being Irreplaceable	3	2,75
	Reflecting Social value	2	1,83
Education	Being educational foundation	6	5,5
	Being an educational guide	6	5,5
	Being an educational tool	3	2,75
	Transporting to educational goals	1	0,91
Personal Gain	Prevent from forgetting	3	2,75
	Making It Desirable	1	0,91
	Creating a new aspect	1	0,91
	Making someone successful	1	0,91
Structure	Composed by stages	6	5,5
	Being Mandatory	1	0,91
Transmission	Transmission from past to future	4	3,66
	Allowing the transmission of knowledge	2	1,83

#### 3.1 Course of Turkish Education History as Information

This metaphor which is created by class teacher candidates is consist of more than half (%52.29) of the metaphors that has been created by the applicants. When studying this category, we can see there are sub-categories which are "Being source of information" (f=20), "Shaping the future" (f=20), "Justification of information" (f=10), "Bringing light to the past" (f=7). Some of the metaphors given by the participants can be found below.

*"Turkish Education History Course is similar to mine pits. Since this course is spread to a big area, you can find the similarities and differences between Turks living in those areas. With furthermore research, we can find new and different information."* (Being source of information, E2)

*"Turkish Education History Course is like a beacon of culture. Past and the living conditions are vital to a nation. History is needed for culture to shape. By their previous actions, humanity shapes their culture. Relationship between history and culture should be tutored in a understandable and enjoyable way to children for them to understand. It should bring the light of humanity to let them make history, shape their future."* (Shaping the future, K9)

*"Turkish Education History Lesson is like a tree. It has a deep-rooted structure. These roots are the ground of our information."* (Justification of information, K31)

*"Turkish Education History Lesson is like a photograph. It justifies many subjects with reasons. It helps us visualize the subject. It brings light to our past. It allows us to describe our past better."* (Bringing light to the past, K45)

### **3.2 Turkish Education History Course as Moral**

This metaphor which is created by class teacher candidates consists of four sub-categories. It also consists of the %21 of the participants' metaphors. These sub-categories are "Being valuable"(f=11), "Creating prosperity"(f=5), "Being irreplaceable"(f=3), "Reflecting the social value"(f=2). Some of the metaphors given by the participants can be found below.

*"Turkish Education History course is like a family. One cannot be an individual without knowing it. People should know themselves well for self-improvement. Family is one of the foundations of this. Family is an institution that shape individuals."* (Being valuable, E13)

*"Turkish Education History course is like a treasure. Nation's true prosperity is its past."* (Creating prosperity, E15)

*"Turkish Education History course is like pencil and eraser. It is both getting written and disappearing at the same time."* (Being irreplaceable, K40)

*"Turkish Education History is like national value. It's a course that tells valuable people and institution from our past."* (Reflecting the social value, K60)

### **3.3 Turkish Education History course as Education**

This metaphor which is created by class teacher candidates constituting %14.67 of the metaphors that has been created by the participants. This category has sub-categories which are "Being educational foundation" (f=6), "Being educational guide" (f = 6), "Being an educational tool" (f=3) and "Transporting to educational goals" (f=1). Some of the metaphors given by the participants can be found below.

*"Turkish Education History course is like the main dinner. Everyone can take a bite and gain from it."* (Being educational foundation, E22).

"Turkish Education History course is like a compass. Only way for nations to shape their future, have a modern education is to know their past and understanding the values of education.. With this way education finds its way." ("Being an educational guide", E1)

"Turkish Education History course is like a camel. It can proceed without food, water, and absorb information. It knows its past. It can predict its future." (Being an educational tool, E11)

"Turkish Education History course is like a ladder. Ladder is one of the most important tool to reach a goal. This course acts as a tool for education to reach its goal." (Transporting to educational goals, K7)

### **3.4 Turkish Education History course as Personal Gain**

This metaphor which is created by class teacher candidates constituting %5.5 of the metaphors that has been created by the participants. This category has sub-categories which are "Prevent from forgetting" (f = 3), "Making it desirable" (f=1), "Developing a new aspect" (f=1) and "Making someone successful" (f=1). Some of the metaphors given by the participants can be found below.

"Turkish Education History course is like a forest. It has many valuable trees. If people know how to gain from it prevents us from forgetting and create new aspects."(Prevent from forgetting, K28)

"Turkish Education History course is like second-hand bookseller. Even though we dont want to buy a book, it persuade us to buy a good one. Turkish Education History course is very similar to this. It finds the desire in us."(Making it desirable,K30)

"Turkish Education History course is like sky. It broaden our horizon. It changes our ideas."(Developing a new aspect, K57)

"Turkish Education History course is like jumping rope. The more you jump, the more you surpass and reach your goal. If you don't jump you will stuck." (making someone successful, K6)

### **3.5 Turkish Education History course as a Structure**

This metaphor which is created by class teacher candidates consists of four sub-categories which also consist of %7 of the metaphor that has been created by the participants. These sub-categories are "Composed by stages" (f=6) and "Being mandatory" (f=1). Some of the metaphors given by the participants can be found below.

"Turkish Education History course is like rings of a chain. For a chain every ring is very important. Everything proceeds stage by stage." (Composed by stages, K68)

"Turkish Education History course is like pop music. It doesn't attract you, but you still listen." (Being mandatory, K27)

### **3.6 Turkish Education History course as a transmission**

This metaphor which is created by class teacher candidates consists of four sub-categories which also consist of %5.5 of the metaphor that has been created by the participants. These sub-categories are "Transmission from past to future" (f=6) and "Allowing the transmission of knowledge" (f=1). Some of the metaphors given by the participants can be found below.

*"Turkish Education History course is like time travel. It reflects the past, and implicate the future."*(Transmission from past to future, K68)

*"Turkish Education History course is like a granddad who tells his experience to his grandchildren. He continue his life by taking lessons from his experience. This makes his behavior better."* (Allowing the transmission of knowledge, K5)

### **CONCLUSION AND DISCUSSION**

113 candidates of class teacher have participated this research which they express their opinion about Turkish Education History lesson. 5 of the candidates couldn't come up with a metaphor.

There is a record of 66 metaphors of Turkish Education History course by class teacher candidates. This result shows similarities with another conclusion that Yob (2003) made which says that when expressing something there should be not one but many metaphors.

To conclude, it is seen that class teacher candidates created many metaphors with many aspects. Some of the metaphors are expressed by many participants, and some of them expressed by just one. Participants mostly used "tree" as a metaphor. Second most used one is "mirror". "Book", "mine pit", "bridge", "light", "time-travel" and "ocean" metaphors are the third most used(f=4) ones.

When the metaphors developed by the class teacher candidates about the Turkish Education History lesson are examined, it was found that these metaphors have six different categories. These categories were formed as "information", "value", "education", "structure", "personal gain" and "transmission". It has been determined that these 6 different categories brought a total of 20 subcategories.

The category of Turkish Education History course (f = 57) as "Information" has brought the category to the maximum number of metaphors developed by the class teacher candidates within the metaphors developed by the classroom teacher candidates in the survey. In this context, it seems possible to say that the class teacher candidates see Turkish education history course as information. Tekeli (2002) defines knowledge as "a means to know". It is possible to say that the subcategories of the "Information" category developed by the candidates of the elementary school teachers in the field of Turkish Education History "Being source of information", "Shaping the future", "Underlying information" and "Historical illumination" corresponded with the view of becoming a tool for acquiring information.

Subcategories such as "Being source of information" and "Shaping the future" create the most developed metaphor among the participants in the subcategories of

metaphoric categories. The "being value" subcategory was ranked second, while the "justification of information" was ranked third among subcategories. This shows that classroom teacher candidates perceive the Turkish Education History as a course in which they regard "justifying valuable information for the future by handling Turkish Education History as the source of information". Yaşayan and Topçu (2014) has set out the purpose of the Turkish Education History and its course in the form of "searching the history of Turks in education and finding solutions to current education practices and problems, presenting the data that we can use to make future plans". It was seen that the above three subcategories of metaphors developed by students for this purpose validated this information.

The "value" category among the metaphors developed by classroom teacher candidates includes four subcategories and consists of metaphors produced by about 20% of the participants. When this category is examined, it derives from the subcategories of "Valuable", "Creating prosperity", "Being Irreplaceable" and "Reflecting social value". When the subcategories of this category are examined, it is seen that classroom teacher candidates attributed a value in relation to the relevant course. The idea of having values as the basis of institutionalization and socialization of individuals and social structures (Bolat, 2016b) has a structure supported by participatory metaphors in this work. The importance of Turkish Education History course once again comes to the forefront when it is taken into consideration the idea that education, cultural and artistic values are seen as a means of personality development and socialization (Çelik, 2006).

It has been found that the "Education" category which consist the third highest number of metaphors came from subcategories of "Being educational foundation", "Being an educational guide", "Being an educational tool" and "Transporting to educational goals" among the metaphors developed by classroom teacher candidates ". In a survey on educational programs made by Özdemir (2012), it was seen that the participants conceptualized their education programs as a concept of "guiding", "process" and "a tool". In this study it seems possible to establish similarities between the results obtained in two studies when considering Turkish Education History course in the context of planned and programmed educational activities.

Another category that emerged in this study is the "Personal Gain" category. This category consists of metaphors developed by 5.5% of the participants. When this category is examined, it is seen that this category consist of these subcategories: "Prevent from forgetting" "Making It Desirable" "Creating a new aspect" "Making someone successful" When the subcategories were examined, it was concluded that the candidates of classroom teachers expected some gains in terms of learner of Turkish Education History course. Yeşilyaprak (2016) refers to these goals as raising the individual for "self" and "society". In this study, the subcategories of "Prevent from forgetting" "Making It Desirable" "Creating a new aspect" "Making someone



successful” are research results that overlap with the above-mentioned idea of educating the individual for self and benefiting the individual.

It has been determined that the category of Turkish Education History course is composed of the metaphors developed by 7 of the participants as a "structure" according to the data obtained from the research. When this category is examined, it was seen that consist of “Composed by stages” and “Being Mandatory” subcategories. In addition, when the metaphor developed by the classroom teacher candidates is taken into consideration, it was determined that the "transmission" category consists of the metaphors developed by 6 of the participants. When this category is examined, it has been determined that it has two subcategories which are “transmission from past to future” and “Allowing the transmission of knowledge”.

### **RECOMMENDATIONS**

#### *Recommendations for researchers:*

- This study was done with the participation of classroom teacher candidates and the researchers can make a wide participation by taking into account the undergraduate programs in which the participants are in different branches.
- Goals, content, learning-teaching processes and evaluation dimensions of course can be reviewed by investigating student expectations about Turkish Education History course.

#### *Recommendations for teacher and teacher candidates:*

- The Turkish History of Education course is a field where teacher candidates have to be informed due to forming historical dimension of curriculum development in education. In this context, teacher and teacher candidates should give importance to the course.
- Introducing and transferring the values of society, customs and traditions, important personalities and institutions to new generations create a social function of education. Turkish education history course should be used as an important tool by teachers to fulfill this function.

### **REFERENCES**

- Arıkan, A., Ünver, Ş. & Süzer, H. Sezgi (2007). Yabancı dil eğitimi programlarında Türk eğitim tarihi dersinin önemi ve içeriğine ilişkin öğrenci görüşleri. *H. U. Journal of Education*, 33 (2007), 24-32.
- Arslan, M. Metin & Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim öğretim açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 17 (2006), 100-108.
- Aydın, İ. H. (2006). Bir felsefî metafor “yolda olmak”. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 4 (1), 9-22.
- Bolat, Y. (2016a). *Türkiye’de mesleki ve teknik eğitimin mevcut durumu ve farklı ülkelerle karşılaştırılması*. (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Bolat, Y. (2016b). Understanding the social values and values education. *The Journal of Academic Social Science*, 4(29), 322-348

Canbaz, K., F. & Öz, M. (2013). *Nitel araştırma türleri*. Selahattin Turan (Çeviri Ed), Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber içinde (s.36-54). Ankara: Nobel.

Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 693-712.

Çelik, F. (2006). Türk eğitim sisteminde hedefler ve hedef belirlemede yeni yönelimler. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 1-15.

Çelikten, M. (2006). Kültür ve öğretmen metaforları. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 269-283.

Dönger, A. (2016). Ortaöğretimde okuyan öğrencilerin yabancı dil kaygısı. *VIII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, 5-8 Mayıs, Çanakkale.

Eraslan, L. (2011). Sosyolojik metaforlar. *Akademik Bakış Dergisi*, 27 (2011), 1-22.

Goldstein, L. B. (2005). Becoming a teacher as a hero's journey: Using metaphor in preservice teacher education. *Teacher Education Quarterly*, 32(1), 7-24.

Gökdoğan, O. & Sarıgöz, O. (2012). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin mesleki uygulama dersi ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 1, 1092-1100.

Güven, İ. (2014). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem Akademi.

Kalyoncu, R. (2012). Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının "öğretmenlik" kavramına ilişkin metaforları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (20), 471-484.

Lakoff, George & Johnson, Mark (2005), *Metaforlar – Hayat, Anlam ve Dil*. (Çev. G. Yavuz Demir). İstanbul: Paradigma Yayıncılık.

Levine, P.M. (2005). Metaphors and images of classrooms. *Kapa Delta Pi Record*, 41 (4), 172-175.

Miller, S. (1987). Some comments on the utility of metaphors for educational. Theory and Practice. *Educational Theory*, (37), 219-227.

Nesterova, S. (2011). Mevlana'nın Mesnevi İsimli Eserinde Metaforik Anlatımın Metafizik Boyutu. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Özdemir, S. M. (2012). Eğitim programı kavramına ilişkin öğretmen adaylarının metaforik algıları. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5 (3), 369-393.

Pilav, S. & Elkatmış, M. (2013). Öğretmen adaylarının Türkçe kavramına ilişkin metaforları. *Turkish Studies*, 8 (4), 1207-1220.

Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının “öğretmen” kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.

Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.

Sarıgöz, O. (2012). Critique of Information Society and What Modern Education have Failed to Perform in Turkey. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 2, 1-8.

Sarıgöz, O. (2016). A Study on the Views of Secondary School Students Toward Professional Practice. *Academic Sight International Refereed Online Journal of Social Sciences*, 53, 210-221.

Soydan, M. (2011). Sinema filmi ile ilgili metaforlar: Öğretim üyelerinin sinema filmi algıları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4 (2011), 1-22.

Şahin, S. & Baturay, M. H. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin internet kavramına ilişkin algılarının değerlendirilmesi: Bir metafor analizi çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(1), 177-192.

Tekeli, İ. (2002). *Bilgi toplumuna geçerken farklılaşan bilgiye ilişkin kavram alanı üzerine bazı saptamalar*. İ. Tekeli, S. Ç. Özoğlu, B. Akşit, G. Izzık, A. İnam (Yay. Haz.). *Bilgi Toplumuna Geçiş: Sorunsallar, Görüşler, Yorumlar, Eleştiriler Ve Tartışmalar içinde* (ss. 15-46). Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları, Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi

Torlak, Ö. (2008). Tüketici davranışlarını anlamada metafor kullanımı: Postmodern tüketiciyi “sivil itaatsizlik” metaforu ile açıklamak. *Pazarlama ve Pazarlama Araştırmaları Dergisi*, 2008 (2), 63-76.

Tompkins, P. & Lawley, J. (2002). *The magic of metaphor. The Caroline Newsletter*. <http://www.cleanlanguage.co.uk/articles/articles/21/1/The-Magic-of-Metaphor/Page1.html> adresinden 17/03/2017 tarihinden alınmıştır.

Tuna, Y. E. & Budak, F. M. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “tarih” kavramına ilişkin algılarının mecazlar/metaforlar yardımıyla analizi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (14), 609-642.

Türk Dil Kurumu [TDK] (2017). Güncel sözlük. [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&kelime=MECAZ](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&kelime=MECAZ) adresinden 17/03/2017 tarihinden alınmıştır.

Uygun, S. (2012). Eğitim tarihi alanında yapılmış lisansüstü tezlerin analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33 (2), 263-282.

Ünal, F. T. & Tarık, M. T. (2013). Eleştirel yazmaya ilişkin Türkçe öğretmeni adaylarının metaforik algıları. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(13), 1595-1606,

Yavuz BOLAT

Yalçın Wells, Ş. (2015). Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının öğretmen ve sanatçı algısına ilişkin metafor analizi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (3): 160-175.

Yaşayan, Z. & Topçu, F. (2014). *Türk eğitim tarih. 12.Sınıf ders kitabı* (Üçüncü Baskı). Ankara: MEB Devlet Kitapları.

Yelken, T. Y. & Ergen, B. (2015). İlkokul 3.sınıf öğrencilerinin teknoloji kavramına ilişkin metaforik algıları. *International Journal of Social Science*, 39 (3), 509-527.

Yeşilyaprak, B. (2016). *21. Yüzyılda eğitimde rehberlik hizmetleri*. Gelişimsel yaklaşım. (25.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Onuncu Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yob, I. M. (2003). Thinking constructively with metaphors. *Studies in Philosophy and Education*, 22, 127–138.

Yüce, S. G. & Demir, Ö. (2011). Polis Adaylarının "Demokrasi" Kavramına İlişkin Algılarının Metaforlar Aracılığıyla İncelenmesi. *Polis Bilimleri Dergisi*, 13 (2), 147-178.

#### APPENDIX 1. Data Collection Form:

##### Gender:

This study is carried out to determine the opinions of prospective teachers of classroom teaching about Turkish Education History course. Please, do this by using **metaphors**. The metaphor is used to comment on a concept by analogy. **Please examine the example.**

##### Sample:

"Knowledge is like gold because it does not lose value over time."

##### Now it's your turn:

"The History of Turkish Education course is like.....because....."

## SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ DEĞER HİYERARŞİSİ<sup>1</sup>

Özlem ULU KALIN

Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi  
Bölümü, ozlemulu@artvin.edu.tr

Makale Gönderme Tarihi: 17.03.2017 Makale Kabul Tarihi: 30.06.2017

### Özet

*Bireyin kendisini, toplumun ise bireyi kontrol etmesini sağlayan unsurların başında değerler gelmektedir. Değer eğitimi son zamanlarda önemi giderek artan bir disiplin haline gelmiştir. İlkokul 4. sınıf ve ortaokul 5, 6 ve 7. sınıfta okutulmakta olan Sosyal bilgiler dersi değer öğretiminde önemli bir rol almaktadır. Sosyal Bilgiler öğretim programında 25 değer varlığı görülmektedir; ancak her değer herkes için aynı önemde olmayabilir. Bu düşünceden hareketle bu çalışmada Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının değer hiyerarşisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Artvin Çoruh Üniversitesi 2015-2016 akademik yılı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ABD'de okuyan tüm öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma grubundan Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan değerleri kendilerince önem derecesine göre (ilk 5 değer) sıralamaları ve gerekçelerini ifade etmeleri istenmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması (case study) kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular sınıf bazlı değerlendirilmiş ve Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değer hiyerarşisinde farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Çalışmanın sonucunda farklı sınıf düzeylerindeki Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının değer hiyerarşisinde ve değer tanımlamalarında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.*

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal Bilgiler, Değer, Değer Eğitimi, Öğretmen Adayı, Değer Hiyerarşisi.

## VALUES HIERARCHY OF SOCIAL STUDIES TEACHER CANDIDATES

### Abstract

*Value is the most significant factor that enables an individual control himself and enables a society control individuals. The importance of the discipline of values education has increased recently. Social studies education is included in primary school 4th grade, secondary school 5th, 6th and 7th grades curriculum and it has a significant role in giving values education and creating a solid conscious. There are 25 values in social studies teaching program; but significance of values varies from one individual to another. From this viewpoint, it is attempted to determine the values hierarchy of social studies teacher candidates. Study group of this study is made of the entire students studying at Artvin Çoruh University, Department of Social Studies Education in 2015-2016 academic semesters. The students are required to sort the values (the first five values) in Social studies education program according to their viewpoints and to state the reasons of the order they formed. Case study, which is one of the qualitative research methods, is used in line with the goal of the research. Data obtained in the research process is evaluated according to grade levels and differences between the ideas of values hierarchy of social studies teacher candidates in different grade levels. At the end of the study, it is determined that there is not a meaningful difference between values hierarchy and between the definitions of values of social studies teacher candidates at different grade levels.*

**Key Words:** Social Studies, Value, Values Education, Teacher Candidate, Values Hierarchy.

<sup>1</sup> Bu çalışma 3-5 Kasım 2016 tarihinde gerçekleştirilen International Academic Research Congress'de sunulan sözlü bildirin genişletilmesiyle elde edilmiştir.

## Giriş

Dünyada insan hayatının var olmasıyla birlikte başlayan eğitim kavramı, uygarlık düzeyi ne olursa olsun her toplumda süregelmektedir. İlkel kabilelerde veya gelişmiş uygar toplumlarda insanoğlu sosyal gündelik hayatın getirilerine ek olarak temel ihtiyaçlarını karşılamak üzere yeni materyaller icat edip bir taraftan da etrafında ki insanlara yeni şeyler öğretmeye başlamıştır. Öğrenmenin var olduğu bir yerde kalıcı davranış değişikliği ve bir eğitim süreci muhakkak ki vardır.

Eğitim, planlı ve amaçlı olan formal eğitim ve plansız ve belirli bir amacı olmayan informal eğitim olmak üzere iki türdür. Formal eğitim, örgün eğitim ve yaygın eğitim olmak üzere kendi içerisinde iki türe ayrılır. Örgün eğitim Milli Eğitimin temel amaçları doğrultusunda kademeli olarak okullarda verilen eğitimdir. Yaygın eğitimde ise herhangi bir kademe ve önkoşul yoktur, bireyin amaçları söz konusudur.

Örgün eğitimin amacı, devletlerin kendilerine yarar insan gücü yetiştirmesidir. Her devlet kendine yarayacak insan modeline uygun amaçlar belirler ve bu amaçlar doğrultusunda ders programları hazırlar. Hazırlanan ders programları okullarda bu amaca hizmet etmek için okutulur. Eğitim programlarında yer alan bütün derslerin öğretim programlarında bu amaca hizmet için farklı sayılarda öğrenme alanları ve kazanımlar vardır.

Eğitim süreci aileden başlayarak insan yaşamının sonuna kadar devam eder. Bu sürecin en önemli aşamalarında biri aile diğeri ise okuldur. Okul, eğitim sürecinin en önemli basamağı olarak çocukların toplumsallaşmasını sağlar (Şimşek, 2016).

Okullar toplumsal kültür ve değerlerin korunması ve sürdürülmesi kadar yeni değerlerin oluşturulmasında da çok etkilidir. Değer, bir şeyin önemini belirlemeye yarayan ölçü, karşılık olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2016). Toplumsal değerler ise, insanların etik ya da uygun davranışlar hakkında neyin doğru neyin yanlış olduğu, neyin istenilir neyin istenilmez olduğu konusunda fikirler gösterirler (Marshall, 2009).

Toplumsal değer ve değer tanımlarının yanı sıra değerlerin özelliklerinin de bilinmesi gerekmektedir. Özgüven (1994), değerleri, toplum ya da birey tarafından benimsenen birleştirme özelliği, toplumun sosyal ihtiyaçlarını karşıladığına ve bireylerin iyiliği için olduğuna inanılması, bilinç, duygu ve heyecanları ilgilendiren yargılayıcı özellikleri ve kişinin bilincinde yer eden ve davranışı yönlendirme özellikleri bakımından 4 temel özelliği olduğunu belirtmiştir.

Değerler eğitimi birçok gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde tartışılıyor olmasına rağmen genel ifade ile şöyle tanımlanmaktadır; değer eğitimi, idealist anlayışa göre öğrencinin değerli davranış ve insan modellerini örnek alması amacıyla eğitilmesini içerir (Yel ve Aladağ, 2009).

Sosyal Bilgiler dersi değer öğretiminde önemli bir misyona sahiptir. Sosyal Bilgiler eğitiminin temel amacı etkili yurttaş yetiştirmektir. MEB tarafından Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda öğretilecek değerler belirlenmiştir. 18. Milli Eğitim Şurasında 'Eğitimde 2023 Vizyonu' kapsamında değerler eğitimi ele alınmış ve okullarda değer eğitimi ile ilgili etkinliklerin artırılmasına önem verilmiştir.

Literatür incelendiğinde değer eğitimi ile ilgili çok fazla çalışma yapıldığı gibi (Balcı ve Yanpar Yelken, 2013; Tay ve Yıldırım, 2009; Katılmış, Ekşi ve Öztürk, 2010; Tay, Durmaz ve Şanal, 2013; Karatekin, Gençtürk ve Kılıçoğlu, 2013), farklı branşlarda ki öğretmenlerin değerler eğitimine ilişkin deneyimleri, öğretim elemanlarının çocuklarına, öğrencilerine ve meslektaşlarına ilişkin değere tercihleri, öğretmen adaylarının öğrencilerinde görmek istedikleri değerlere ilişkin önem sırası algıları isimli araştırmalara rastlanmıştır (Akbaş, 2008; Dilmaç, Bozgeyikli ve Çıkılı, 2008; Balcı ve Yanpar Yelken, 2010; Tahiroğlu, Yıldırım ve Çetin, 2010).

Ulusoy ve Dilmaç (2016), çalışmalarında yurt dışında yapılan ve yurt içinde konu ile ilgili yapılan çalışmaları incelemişler ve kuramsal çerçevede değerler eğitimi ile ilgili bilgi vermişlerdir.

Bu çalışma etkili yurttaş yetiştirmek üzere eğitim alan Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan değerlere ilişkin değer hiyerarşilerini ortaya çıkarması bakımından önem arz etmektedir. Bu çalışma ile Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının programda yer alan değerler içinde en fazla önem verdikleri değerler ile en az önem verdikleri değerler tespit edilecektir.

#### **Yöntem**

Bu araştırmada Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sahip oldukları değer hiyerarşilerini nedenleri ile ortaya koyabilmek için nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması (casu study) kullanılmıştır. Durum çalışması güncel bir olgu, olay, durum, grup ve bireyler üzerinde odaklanıp kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde araştırmacının kendi değer yargılarını işe koşmadan ve durumları çok yönlü, sistemli ve derinlemesine inceleyen görgül bir araştırma desendir.

#### **Evren ve Örneklem**

Araştırma Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi 2015-2016 akademik yılında Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 1. sınıfta okuyan 23, 2. sınıfta okuyan 42, 3. sınıfta okuyan 23 ve 4. sınıfta okuyan 35 kişiden oluşan toplam 123 kişi ile yürütülmüştür. Araştırmada nitel araştırma örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemleri arasında yer alan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi seçilmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde amaç görel olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

#### **Veri Toplama Araçları**

Nitel araştırmalarda veriler gözlem notları, görüşme kayıtları, dokümanlar, resimler ve diğer grafik sunumları ile toplanabilir. Bu araştırmada veriler derinlemesine görüşme tekniği ile toplanmıştır. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değer hiyerarşilerini derinlemesine görüşme tekniği ile tespit etmek amacıyla araştırmacılar tarafından 2 açık uçlu sorudan oluşan bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda şu sorulara cevap aranmıştır:

- Çalışma grubunun ilk beş değeri arasında hangi değerler yer almaktadır?
- Çalışma grubunun ilk beş değerine seçmede ki nedenleri nelerdir?

• Farklı sınıflarda okuyan çalışma grubunun ilk beş değerinde farklılıklar/benzerlikler var mıdır?

#### Verilerin Analizi

Çalışma grubuna Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan değerler bir tablo olarak gösterilmiş ve bu değerlerden kendileri için öncelikli olan beş değeri önem sırasına göre nedenleri ile birlikte yazmaları istenmiştir. Bilgisayar ortamında yazılı hale getirilmiş ve değerlerin frekans oranları tablolaştırılmıştır. Analizler çalışma grubundan alınan doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

#### Bulgular

Bu bölümde araştırma sorularına paralel olarak elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

**Tablo 1. SBÖ 1. Sınıf Öğretmen Adaylarının Tercih Ettikleri İlk Beş Değer**

Değerler	1. Değer	2. Değer	3. Değer	4. Değer	5. Değer	Toplam
Adil olma	8	1	2	2	---	13
Özgürlük	5	3	2	1	---	11
Saygı	2	4	2	---	2	10
Vatanseverlik	2	---	1	1	1	5
Tarih bilinci	1	---	1	1	2	5
Çevre duyarlığı	1	1	---	1	---	3
Yardımlaşma	1	---	1	4	5	11
Barış	1	---	1	1	4	7
Demokratik tutum	---	5	---	---	4	9
Bilimsellik	---	---	2	1	---	3
Değere saygı	---	1	3	2	---	6
Hoşgörü	1	2	1	2	2	8
Özgüven	1	2	1	---	2	6
Sorumluluk	1	2	1	1	1	7
Temizlik	---	1	---	---	2	3
Farklılıklara saygı	---	1	3	---	---	4
Dayanışma	---	1	---	1	---	2
Etik	---	2	---	---	---	2
Kültürel mirasa saygı	---	1	---	---	---	1
Çalışkanlık	---	---	2	3	---	5
Paylaşma	---	---	---	1	2	3
Tasarruf	---	---	---	1	---	1
Duyarlılık	---	---	---	---	---	---
Görgü kuralları	---	---	---	---	---	---
Bilinçli tüketim	---	---	---	---	---	---



Tablo 1 incelendiğinde Sosyal Bilgiler öğretmenliği 1. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının birinci tercihlerinin başında 'adil olma, özgürlük, saygı ve vatanseverlik' değerlerinin geldiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının ikinci sırada tercih ettiği değerler arasında 'demokratik tutum, saygı, özgürlük' yer alırken; üçüncü sırada 'değere saygı ve farklılıklara saygı' değerleri geldiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının dördüncü sırada tercih ettikleri değerler 'yardımlaşma ve çalışkanlık' değerleri ve son olarak 5. sıraya tercih ettikleri değerlerin ise 'yardımlaşma, barış ve demokratik tutum' değerleri olduğu görülmektedir. Bununla birlikte Sosyal Bilgiler öğretmenliği 1. sınıfta okuyan öğrencilerin 'duyarlılık, görgü kuralları ve bilinçli tüketim' değerlerine hiç yer vermedikleri, tasarruf, kültürel mirasa saygı değerlerini sadece bir öğrencinin tercih ettiği saptanmıştır. Toplamda ilk beş sıralamada en çok yer alan değerlere bakıldığında ise 23 öğrencinin 13'ünün 'adil olma' değerini ilk beş değer için aldığı ve en çok tekrarlanan değer olarak birinci sırada yer aldığı, bu değeri sırasıyla 'özgürlük' ve 'yardımlaşma' (11), 'saygı' (10), 'demokratik tutum' (9) ve 'hoşgörü' (8) değerlerinin takip ettiği görülmektedir.

Öğrencilerin en çok tekrarlanan 'adil olma' değerine yönelik gerekçelere bakıldığında; adaletin bütün iyiliklerin başı olduğu, adil davranmanın haksızlık yapmaktan çok daha iyi olduğu, adalet yaşamın olmazsa olmazıdır şeklinde düşünceler ortaya çıkmaktadır. Bu konuda ki örnek öğrenci cevapları şu şekildedir:

Ö7. 'Adalet olmadan hiçbir şey sürekliliğini devam ettiremez.', Ö6. 'Adil olmak her şeyin başıdır.', Ö9. 'Adillik haksızlık yapmaktan daha iyidir.'

Öğrencilerin en çok tercih ettiği ikinci değer ise 'özgürlük' değeridir. Öğrenciler, bireylerin kimsenin etkisi altında kalmadan fikirlerini rahatça ifade edebildiklerini, özgürlük olmadan hiçbir şeyin anlamının olmadığını belirtmişlerdir. Bu konuda ki örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Ö23. 'Bir insan her şeyden önce özgür olmalıdır.', Ö.12. 'Kimsenin etkisi altında kalmamaktır.', Ö1. 'Özgürlük olmadan hiçbir şeyin anlamı olmaz, ne sevginin ne saygının.'

Öğrenciler 'vatanseverlik' değeri için, Ö11. 'Vatan olmadan hiçbir şey olmaz.' Düşüncesiyle vatan sevgisinin öneminden ve Ö8. 'Saygı olmadan bir toplum olamaz.' ifadesiyle saygı değerinin toplumsal önemine dikkat çekmişlerdir.

**Tablo 2. SBÖ 2. Sınıf Öğretmen Adaylarının Tercih Ettikleri İlk Beş Değer**

Değerler	1. Değer	2. Değer	3. Değer	4. Değer	5. Değer	Toplam
Adil olma	15	5	5	---	6	31
Vatanseverlik	7	3	2	3	1	16
Saygı	5	8	5	---	3	21
Barış	3	6	2	5	3	19
Farklılıklara saygı	2	2	4	2	3	13
Demokratik tutum	1	5	1	1	2	10
Bilimsellik	1	1	2	1	3	8
Değere saygı	1	4	2	3	2	12

Özlem ULU KALIN

Tarih bilinci	1	1	---	---	---	2
Çevre duyarlılığı	1	---	1	2	2	6
Duyarlılık	1	---	---	1	1	3
Özgürlük	1	4	5	1	1	12
Görgü kuralları	1	1	---	2	---	4
Hoşgörü	1	1	4	5	4	15
Özgüven	1	1	2	1	---	5
Sorumluluk	1	1	---	5	4	11
Paylaşma	---	1	---	1	2	4
Temizlik	---	---	3	2	1	6
Çalışkanlık	---	---	1	---	1	2
Dayanışma	---	---	1	1	---	2
Etik	---	---	1	1	---	2
Kültürel mirasa saygı	---	---	---	2	1	3
Yardımlaşma	---	---	---	1	2	3
Tasarruf	---	---	---	1	---	1
Bilinçli tüketim	---	---	---	1	---	1

Tablo 2'ye göre öğretmen adaylarının tercihlerinin başında 'adil olma, vatanseverlik ve saygı' değerlerinin geldiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının ikinci sırada tercih ettikleri değerler arasında 'saygı, barış, adil olma ve demokratik tutum' değerleri yer almaktadır. Öğretmen adaylarının 3. sırasında yine 'adil olma, özgürlük ve saygı' değerleri vardır. Sosyal Bilgiler öğretmenliği 2. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının 4. sırada yer verdikleri değerler 'barış, hoşgörü ve sorumluluk' değerleridir. Tabloda verilen değerleri inceleyerek en çok değer verdikleri 5. değere de öğretmen adayları 'adil olma, hoşgörü ve sorumluluk' değerlerini seçmişlerdir. Çalışma grubunun bazı öğrencileri 'adil olma' değerini çeşitli sıralarda ilk beş değer içinde seçmişlerdir.

Öğrencilerin en çok 'adil olma' değerine verdikleri gerekçelerde adil olmanın yaşamın kaynağı olduğu, insani ilişkilerde adil olmanın öneminden bahsedilmiştir. Bu konuda ki örnek öğrenci cevapları şu şekildedir:

Ö40. 'Adil olmak, insan olmak için en önemli husustur.', Ö32. 'Adalet yoksa bir toplumda o toplum gelişemez.'

Öğrencilerin en çok tekrarladıkları 2. sıradaki değer 'saygı' değeridir. Öğrenciler saygısız toplumlarda insan ilişkilerini kötü olduğundan, etrafımızda ki insanları sevmesek bile saygı duymamız gerektiğinden bahsetmişlerdir. Bu konuda ki örnek öğrenci cevapları şu şekildedir:

Ö2. 'Saygısız, hürmetsiz toplumdan hayır gelmez.', Ö27. 'İnsanları sevmesek de onlara saygı göstermek zorundayız.' Ö13. 'Saygının bittiği yerde dayanışma, işbirliği olamaz.'

En çok tekrarlanan değerlerin 3. sırasında da yine 1. sırada olduğu gibi adil olma değerinin olduğunu görüyoruz. Aynı durum beşinci sıra için de geçerlidir. Öğrencilerin en çok tekrarladıkları değer 4. sırada ki değeri barış değeridir. Öğrenciler barış değerine yönelik gerekçelerinde ülkede ki savaşın bitmesi ve çocukların ölmemesi için bir an önce barış gelmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Örnek öğrenci cevapları şu şekildedir:

Ö11. 'Ülkede bir şeylerin gerçekleşmesi için önce barışın olması gerekir.', Ö33. 'Çocukların ölmemesidir.'

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 2. sınıf öğrencilerinden elde edilen bulgular doğrultusunda toplamda ilk beş sırada en çok yer alan değerlere bakıldığında 42 öğrencinin 31'inin adil olma değerini ilk beş içerisine aldığı ve bu değer en çok tekrarlanan değer olarak birinci sırada yer aldığı, bu değeri sırasıyla saygı (21), barış (19), vatanseverlik (16) ve hoşgörü (15) değerlerinin takip ettiği görülmektedir.

**Tablo 3. SBÖ 3. Sınıf Öğretmen Adaylarının Tercih Ettikleri İlk Beş Değer**

Değerler	1. Değer	2. Değer	3. Değer	4. Değer	5. Değer	Toplam
Özgürlük	5	3	3	---	1	12
Adil olma	4	2	3	3	---	12
Barış	4	4	1	2	2	13
Saygı	3	3	4	---	---	10
Yardımlaşma	1	---	---	---	---	1
Çalışkanlık	1	---	1	---	1	3
Hoşgörü	1	4	---	1	2	8
Farklılıklara saygı	1	1	2	2	3	9
Vatanseverlik	1	3	---	2	2	8
Özgüven	1	---	1	1	---	3
Değere saygı	---	2	1	---	---	3
Çevre duyarlılığı	---	1	1	---	---	2
Tasarruf	---	1	---	---	---	1
Sorumluluk	---	---	2	3	1	6
Demokratik tutum	---	---	1	5	2	8
Duyarlılık	---	---	1	---	---	1
Dayanışma	---	---	1	---	1	2
Kültürel mirasa saygı	---	---	1	---	1	2
Tarih bilinci	---	---	---	1	---	1
Görgü kuralları	---	---	---	1	---	1
Paylaşma	---	---	---	1	1	2
Bilimsellik	---	---	---	---	3	3
Temizlik	---	---	---	---	1	1
Bilinçli tüketim	---	---	---	---	---	---
Etik	---	---	---	---	---	---

Tablo 3'e göre öğretmen adaylarının birinci tercihlerinin başında 'özgürlük, adil olma ve barış' değerinin geldiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının ikinci sırada tercih ettikleri değerler arasında 'barış, hoşgörü ve özgürlük' değerleri yer almaktadır. Öğretmen adaylarının 3. sırada ki değer tercihleri ise 'saygı, özgürlük ve adil olma' değerleridir. Çalışma grubu öğrencileri değer hiyerarşisinde 4. sırada 'demokratik tutum, adil olma ve sorumluluk' değerlerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının 5. sırasında ise 'farklılıklara saygı, hoşgörü ve barış' değerleri yer almaktadır. Bununla birlikte öğretmen adaylarının bilinçli tüketim ve etik değerlerine hiç yer vermedikleri, temizlik, görgü kuralları, tarih bilinci, duyarlılık, tasarruf ve yardımlaşma değerlerini ise sadece birer öğrencinin tercih ettiği belirlenmiştir. Toplamda ilk beş sıralamada en çok yer alan değerlere bakıldığında 23 öğrencinin 13'ünün barış değerini ilk beş içerisinde aldığı ve bu değer en çok tekrarlanan değer olarak birinci sırada yer aldığı, bu değeri sırasıyla özgürlük (12), adil olma (12), saygı (10) ve farklılıklara saygı (9) değerinin takip ettiği görülmüştür.

Öğretmen adaylarının en çok tekrarlanan özgürlük değerine yönelik gerekçelerine bakıldığında; özgürlüğün özgüveni artırdığına, başarının kaynağının özgürlük olduğuna dair düşüncelerini öne sürmüşlerdir. Bu konuda ki örnek öğrenci cevapları şu şekildedir:

Ö3. 'Birey özgür olduğu sürece başarılıdır.', Ö23. 'Özgürlük özgüveni de beraber getirir.' Öğretmen adaylarının barış değerine yönelik ise; barışın olmadığı yerde huzurun olmayacağını, savaş ortamının devam edeceğini öne sürmüşlerdir. Bu konudaki örnek öğrenci cevapları şu şekildedir:

Ö10. 'Barış olmadan huzurlu ortam olmaz.', Ö3. 'Barış olsun, savaş olmasın, kimse ölmesin.'

Öğretmen adayları 3. sırada tercih ettikleri saygı değerine karşı; insan ilişkilerinde saygının öneminden bahsetmişlerdir. Bu konuda ki örnek öğrenci cevapları şu şekildedir.

Ö8. 'Her türlü ayırım, farklılık, ne olursa olsun herkes birbirine saygı göstermek zorundadır.'

Demokratik tutum değeri öğretmen adayları tarafından en çok tercih edilen 4. sırada ki değerdir. Öğretmen adayları herkese aynı şartlarda davranılması gerekliliği düşüncesini öne sürmüşlerdir. Örnek öğrenci cevapları şu şekildedir:

Ö17. 'Bir yargıya varmanın en etkili ve tutarlı yolu demokratik tutumdan geçer.', Ö19. 'Herkes aynı şartlarda aynı haklara sahip olmalıdır.'

Öğretmen adayları 5. sırada tercih ettikleri farklılıklara saygı değerine karşı toplumdaki farklılıklardan bahsetmişlerdir. Bu konuda ki örnek öğrenci cevapları şu şekildedir:

Ö4. 'Toplum farklılıklardan meydana gelir.', Ö17. 'Her yerde farklılıklar vardır.'

**Tablo 4. SBÖ 4. Sınıf Öğretmen Adaylarının Tercih Ettikleri İlk Beş Değer**

Değerler	1. Değer	2. Değer	3. Değer	4. Değer	5. Değer	Toplam
Adil olma	15	6	4	2	1	28
Özgürlük	5	5	3	5	6	24
Saygı	4	4	5	4	2	19
Hoşgörü	3	4	3	9	5	24
Barış	2	3	3	3	5	16
Etik	2	1	1	---	1	5
Vatanseverlik	2	1	3	6	3	15
Değere saygı	1	---	3	---	2	6
Temizlik	1	1	1	1	---	4
Farklılıklara saygı	---	4	7	4	---	15
Bilimsellik	---	2	---	1	---	3
Tarih bilinci	---	1	---	1	---	2
Yardımlaşma	---	1	1	---	---	2
Duyarlılık	---	1	---	---	2	3
Demokratik tutum	---	---	1	1	4	6
Çevre duyarlılığı	---	---	1	---	---	1
Tasarruf	---	---	1	---	---	1
Dayanışma	---	---	1	1	4	6
Sorumluluk	---	---	1	1	4	6
Paylaşma	---	---	---	---	2	2
Kültürel mirasa saygı	---	---	---	---	1	1
Özgüven	---	---	---	---	1	1
Görgü kuralları	---	---	---	---	---	---
Çalışkanlık	---	---	---	---	---	---
Bilinçli tüketim	---	---	---	---	---	---

Sosyal Bilgiler öğretmenliği son sınıfa devam eden toplam 35 öğrencinin değer tercihlerine yönelik bulgular Tablo 4’de verilmiştir. Öğretmen adayları en çok adil olma, özgürlük ve saygı değerlerini birinci tercihleri olarak göstermişlerdir; yine aynı değerler ikinci tercih olarak da karşımıza çıkmaktadır. Öğretmen adaylarının üçüncü tercihlerinin başında farklılıklara saygı, saygı ve adil olma değerleri gelmektedir. Hoşgörü, vatanseverlik ve özgürlük öğretmen adaylarının dördüncü sırada ki değerlerini karşılarken; özgürlük, barış ve hoşgörü değerleri de beşinci sırada ki değerlerini karşılamaktadır. Toplamda ilk beş sıralamada en çok yer alan değerlere bakıldığında ise 35 öğretmen adayının 25’inin adil olma değerini ilk beş değer içerisine aldığı ve bu değer en çok tekrarlanan değer olarak birinci sırada yer aldığı görülmektedir. Bu değeri sırasıyla özgürlük (24), hoşgörü (24), saygı (19) ve barış (16) değerlerinin takip ettiği görülmektedir.

Öğretmen adayları en çok tekrarlanan adil olma değerine karşı gerekçelerini; insanlar adil olursa hak yemezler, herkes eşit şartlarda yaşamalıdır, adillik eşitliği doğurur şeklinde açıklamışlardır. Örnek öğretmen adayı cümleleri şöyledir:

Ö28. 'Kimse kimsenin hakkını yememiş olur.', Ö14. 'Adil davranmak gerçek eşitliği sağlayacaktır.', Ö8. 'Adaletinize inanılmalı ki güven kazanabilirsiniz.'

Öğretmen adaylarının en çok tekrarladıkları farklılıklara saygı değerine yönelik gerekçelerine bakıldığında, çok kültürlü toplumlarda farklılıklara saygının gerekli olduğunu, kendi gibi olmayan insanlarla empati kurulabilmesi gerektiği ile ilgili gerekçelerini öne sürmüşlerdir. Bu konuda ki örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Ö21. 'Sadece kendimize değil, başkalarının düşüncelerine de saygı göstermeliyiz ki yeni şeyler öğrenebilelim.', Ö3. 'İnsanlara din, dil, ırk farkından dolayı ayırım yapılmamalı, hepimiz Adem ve Havva'nın çocuklarıyız.', Ö8. 'Çok kültürlü toplumlarda bunu sınıfta öğrenmeli kişi.'

Öğretmen adaylarının en çok tekrarlandığı dördüncü değer olan hoşgörü değerine karşı öğretmen adayları insan ilişkilerinde gerekliliği ile ilgili gerekçeler sunmuşlardır. Bu konu ile ilgili örnek cümleler şu şekildedir:

Ö20. 'Birbirimizin haklarına karşı hoşgörülü olmak, her insana eşit davranmak gerekir.', Ö10. 'İnsanları sevmek ve değer vermek, hayatın mutluluğu', Ö12. 'Her farklı düşünceye ve görüşe karşı hoşgörü ile bakılmalıdır.'

Öğretmen adaylarının 5. sırada en çok tekrarladıkları özgürlük değeri ile ilgili gerekçelerinde, özgür bireylerin özgür toplumlar oluşturduğunu, insanların hür iradesinin var olması gerektiği ile ilgili açıklamalar öne sürdükleri görülmektedir. Örnek öğrenci cümleleri şunlardır:

Ö35. 'Toplumsal kurallara uymakla beraber özgürlük birey için gereklidir, istediklerini yapabilmesi için.', Ö26. 'İnsan hür iradesini oluşturabilmeli ve her seçiminde özgür olmalıdır.'

### **Sonuç ve Öneriler**

Araştırma sonuçlarına göre farklı sınıf düzeylerinde değer hiyerarşisinde anlamlı farklılıklar olmadığı, değer tanımlamalarında Sosyal Bilgiler programında yer alan değerlere ilişkin anlamlı farklılıklar olmadığı, değer tanımlamalarında Sosyal Bilgiler programında değer ve değer yaklaşımlarına yönelik almış oldukları formal eğitimin öğretmen adaylarının değer hiyerarşisinde farklılık yaratmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Sosyal Bilgiler öğretmenliği programında 1, 2 ve 4. sınıfta okuyan öğretmen adayları, seçmiş oldukları ilk beş değere içinde ilk sıraya adil olma değerini belirtmişlerdir; bunun yanında 3. sınıfta okuyan öğretmen adayları ise ilk değerlerinin özgürlük değeri olduğunu belirtmişlerdir.

Örneklem grup içerisinde 1. sınıfta okuyan Sosyal Bilgiler öğretmen adayları ilk beş değer sıralamasında adil olma, demokratik olma, değere saygı, yardımlaşma ve yardımlaşma değerlerini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra duyarlılık, görgü kuralları

ve bilinçli tüketici değerlerini hiç seçmedikleri görülmektedir. Tasarruf değerini ise sadece bir öğrenci 4. sıradaki değer olarak belirtmiştir. Teknolojinin gelişmesi ne yazık ki toplumu tüketici duruma getirmiş ve bireyleri üretmek yerine hali hazırda mevcut olan şeyleri tüketir duruma getirmiştir. Yine günümüzde değişen yaşam şartları, ekonomik zorluklar, kadının iş yaşamına girmesi gibi nedenlerle büyük aileler yerini çekirdek aileye bırakmış ve kültürel öğeler bu çekirdek ailelerde yeterince önem görmemiştir. Bilişim çağının getirisi olarak ortaya çıkan ben merkezli insanlar sadece kendilerini düşünmekte ve toplumsal sorunlara gereken önemi göstermemektedirler. Henüz duyarlılık, görgü kuralları ve bilinçli tüketim değerlerini hiç seçmeyen henüz 1. sınıf öğrencisi Sosyal Bilgiler öğretmen adayları bu sosyal değişimin bir getirisidir. Bacanlı (1999) ve Bulut (2012) çalışmalarında üniversite öğrencilerinin bireysel değerlere toplumsal değerlerden daha fazla önem verdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Eğitim Fakültesi 2. sınıfta okuyan Sosyal Bilgiler öğretmen adayları ilk beş değer tercihlerinde adil olma, saygı, adil olma, barış ve adil olma değerlerini belirtmişlerdir. Genel olarak bakıldığında farklı sıralamalarda da olsa adil olma değerinin Sosyal Bilgiler 2. sınıfta okuyan öğretmen adayları için oldukça önemli bir değer olduğu söylenilebilir. Bireylerin hak ve hukuku gözeterek herhangi bir konuda karar verirken adaletten sapmadan tarafsız olması adil olmanın en büyük göstergesidir. Öğretmen adaylarının çoğunun bu değeri tercihlerinin ilk sırasına koymuş olması ülkemizin geleceği açısından önemlidir. Türk tarihine bakıldığında atalarımızın devlet işlerinde oldukça adil oldukları görülmektedir. Osmanlı İmparatorluğunun en adaletli padişahı olarak bilinen Yavuz Sultan Selim'in gece yarısına kadar halkın meselelerini halletmek için çalıştığı şanlı tarih okuyan herkes tarafından bilinen bir gerçektir. Sosyal Bilgiler öğretmenliği 2. sınıfta okuyan öğretmen adayları ilk tercih olarak adil olma değerini seçmiş olmalarına rağmen; bu grupta Sosyal Bilgiler öğretmenliği 1. sınıfta okuyan öğretmen adaylarına benzer bir şekilde tasarruf ve bilinçli tüketici değerlerini sadece birer defa ilk beş tercihleri arasına almışlardır. Bu durumun nedeni de yukarıda açıklandığı üzere Bilişim Çağı'ndaki hazır tüketici konumunun getirisidir.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının lisans tamamlama zamanlarına yakın olarak 3. sınıf öğretmen adayları ilk değer olarak özgürlük ve sırasıyla barış, saygı, demokratik tutum ve farklılıklara saygı değerlerini seçmişlerdir. Burada dikkati çeken nokta Sosyal Bilgiler öğretmenliği 3. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının bilinçli tüketim ve etik değerlerini hiç seçmemiş olmalarıdır. Diğer iki sınıfta olduğu üzere bilinçli tüketim değerini ilk beş tercihlerine almalarının nedeni şu şekilde açıklanabilir: 3. sınıfta okuyan Sosyal Bilgiler öğretmen adayları en çok tercih ettikleri ilk beş değerde kişi hak ve özgürlüklerini dikkate alarak özgürlük, barış, saygı, demokratik tutum ve farklılıklara saygı gibi evrensel değerlere önem verdiğini göstermiş ve töre bilim olarak tanımlanan etik kavramını tercihleri arasına almamışlardır. Bu durum örneklem grubun Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Kuramına göre gelenek sonrası düzey içinde evrensel ahlak ilkeleri düzeyine ulaştıklarının

göstergesidir. Bulut (2012) çalışmasında öğretmen adaylarının en çok önem verdiği ilk üç değer sıralamasında saygı değerini gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Son sınıf öğrencisi öğretmen adayları ise birinci ve ikinci değerlerine adil olma, farklılıklara saygı, vatanseverlik ve özgürlük değerlerini seçmişlerdir. Vatanseverlik değeri sadece son sınıf öğretmen adaylarının değer hiyerarşisinde ilk beş tercihleri arasında yer almıştır. Çalışmanın verileri incelendiğinde vatandaşlık değerinin ilk beş tercih içinde olduğu ilk defa bu örneklem grupta karşımıza çıkmaktadır. Karatekin, Gençtürk ve Kılıçoğlu'nun (2013) çalışmalarında da öğretmen adayları vatanseverlik değerini değer sıralamalarında ilk üç sırada göstermişlerdir. Vatanseverlik değeri her Türk vatandaşının sahip olması gereken bir değerdir, ancak asıl görevi "etkin vatandaş" yetiştirmek olan ve bunun eğitimini alan Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sahip olduğu öncelikli değerleri arasında olmalıdır. Lisans eğitimini tamamlama aşamasında olan öğretmen adaylarının bu değere ilk beş tercihinde sahip olması, lisans eğitiminin amacına ulaşması bakımından önemli bir durumdur. Son sınıfta okuyan Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının görgü kuralları, çalışkanlık ve bilinçli tüketim değerlerine tercihlerinde hiç yer vermedikleri görülmektedir. Burada en üzücü olan şey çalışkanlık değerinin tercihlerde yer almamasıdır. Bireyler sadece zorunlu eğitim süresinde ve üniversite eğitimlerinde değil, hayatlarının her alanında çalışkan olmak zorundadırlar. Kendine yetebilen, kendisi, ailesi, çevresi ve vatani için üretken, özverili, demokratik, duyarlı bir vatandaş olabilmenin tek şartı çalışkan olmakla ilgilidir. Bilimsellik ve çalışkanlık değerleri birbirinden farklı değerler olsa da ulaşmak istenilen hedefe ulaşmada en önemli yapı taşlarıdır. Sarı'nın (2005) çalışmasında öğretmen adaylarının en az bilimsellik değerine önem verdiği görülmektedir. Bu değere sahip olmayan bireyin tasarruf bilinci ve bilinçli bir tüketici olması beklenemez. Son sınıf öğrencilerinin değer hiyerarşisinde dikkati çeken bir diğer husus da kültürel mirasa saygı ve özgüven değerlerinin sadece birer öğrenci tarafından beşinci sırada yer almasıdır. Ülkemizde öğretmen atamalarında yaşanan olumsuzluklar ve özellikle Sosyal Bilgiler branşında yaşanan yığılma, öğretmen adaylarının özgüvenlerini olumsuz etkilemiştir. Bir kültür ve tarih cenneti olan anavatanımızdaki tarihi eserlere rağmen kültürel mirasa saygı değerinin Sosyal Bilgiler öğretmen adayları tarafından sadece birinde ilk beş tercih arasında görülmesi çalışmanın en çarpıcı ve en üzücü sonuçlarından biridir.

Genel olarak bakıldığında çalışma grubunun tercih ettiği ilk beş değer sıralamasında ilk sırayı 84 kişinin tercihi olarak adil olma değeri almaktadır. Saygı değeri 60 kişilik frekans değeri ile öğretmen adayları tarafından tercih edilen ikinci değerdir. Öğretmen adaylarının değer hiyerarşisinde özgürlük değerini tercih eden 59 kişi bu şekilde üçüncü sıradaki tercihlerini belirtmişlerdir. 55 frekans değeriyle aynı sırada olan hoşgörü ve barış değerleri öğretmen adaylarının değer hiyerarşisinde dördüncü sırayı almakta olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının değer hiyerarşisinde beşinci sıraya koydukları değer ise 44 frekansla vatanseverlik değeridir. Karatekin, Gençtürk ve Kılıçoğlu'nun (2013) çalışmasında olduğu gibi bu çalışmada da öğretmen adaylarının sahip oldukları ve öncelik verdikleri değerlerinde



toplumsal yaşam ve bunun sürekliliğinin sağlanması ve milli duygularının belirleyici olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmanın sonucuna ek olarak yapılabilecek öneriler şunlardır; amacı etkili vatandaş yetiştirmek olan Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına yapılan bu çalışma insan eğitmek ve yetiştirmek üzerine eğitim alan eğitim fakültelerinin bütün öğrencileri üzerine uygulanmalı ve gelecek nesilleri yetiştirecek öğretmen adaylarının sahip oldukları ve öncelik verdikleri değerler ortaya çıkarılıp eğitim müfredatları bu doğrultuda geliştirilmelidir.

#### **Kaynakça**

Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27.

Bacanlı, H. (1999). Üniversite öğrencilerinin değer tercihleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 5(20), 597-610.

Balcı, A. ve Yanpar Yelken, T. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin “değer” kavramına yükledikleri anlamlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 81-90.

Balcı, A. ve 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). 195-213.

Bulut, S. S. (2012). Gazi eğitim fakültesi öğrencilerinin değer yönelimleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1/3, 216-238.

Dilmaç, B., Bozgeyikli, H. ve Çıkkılı, Y. (2008). Öğretmen adaylarının değer algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 69-91.

Karatekin, K. Gençtürk, E. ve Kılıçoğlu, G. (2013). Öğrenci, sosyal bilgiler öğretmen adayı ve öğretmenlerinin değer hiyerarşisi, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(14), 411-459.

Katılmış, A. Ekşi, H. ve Öztürk, C. (2010). Sosyal bilgiler dersi kazanımlarıyla bütünleştirilmiş bilimsellik odaklı karakter eğitimi programının etkililiği. *Journal of Social Studies Education Research*, 1(1), 50-87.

Marshall, G. (2009). *Sosyoloji Sözlüğü*. Çeviren Osman Akınhay ve Derya Kömürücü. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Özgüven, İ. E. (1994). *Psikolojik Testler*. Ankara: Yeni Doğu Matbaası.

Sarı, E. (2005). Öğretmen adaylarının değer tercihleri: Giresun eğitim fakültesi örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3(10), 73-88.

Şimşek, Selçuk (2016). Sosyal bilgiler programının yapısı ve özellikleri. (Ed.:S. Şimşek) *Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenleri İçin Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Tahiroğlu, M., Yıldırım, T. ve Çetin, T. (2010). Değer eğitimi yöntemlerine uygun geliştirilen çevre eğitimi etkinliğinin, ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin çevreye ilişkin tutumlarına ilişkin etkisi. *Selçuk Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 231-248.

Tay, B. ve Yıldırım, K. (2009). Sosyal bilgiler dersinde kazandırılması amaçlanan değerlere ilişkin veli görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(3) 1499-1542.

Tay, B., Durmaz, F. Z. ve Şanal, M. (2013). Sosyal bilgiler dersi kapsamında öğrencilerin değer ve değerler eğitimine ilişkin görüşleri. *GEFAD/ GUJGEF* 33(1), 67-93.

TDK (2016). *Büyük Türkçe Sözlük*, [http://tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5821b142fbd75.10118924](http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5821b142fbd75.10118924) (Erişim Tarihi: 21.10.2016).

Ulusoy, K. ve Dilmaç, B. (2016). *Değerler Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Yel, S. ve Aladağ, S. (2009). *Sosyal bilgilerde değerlerin öğretimi*, (Ed. M. Safran), *Sosyal Bilgiler Öğretimi* (ss. 119-150). Ankara: Pegem Akademi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

#### **Extended Abstract**

##### **Introduction**

Schools are significant in creating new values besides protecting and sustaining already existing social culture and values. Value is defined as the standard and equivalent that enables determining the significance of something. Social values are defined as the ideas of individuals about what is ethical, proper, right or wrong, wanted or unwanted.

It is necessary to know the features of values besides the definitions of them. Özgüven mentions that values have 4 different features which are; combining individuals and societies; meeting the social needs of societies and they are useful for the common goods of societies; values have judgmental features about conscience, emotions and excitements; they direct the behavior of individuals and they leave significant marks in minds.

Social studies lesson has an important mission in teaching values. The basic goal of Social Studies education is to educate individuals to become efficient citizens. Values that are to be taught in Social Studies Education Program are determined by the Ministry of National Education. In 18th National Education council, values education is analyzed in scope of "2023 Vision in Education" and it is determined that activities about values education in schools should be increased and developed.

When the related literature is researched, it can be seen that there are various studies about values education, about the experiences of teachers in different branches in terms of values education, about the preferences of

academicians in terms of values in their children, students and colleagues and about teacher candidates' perceptions in terms of values that they wish to exist in their students.

This study is significant as it aims at revealing and understanding the values hierarchy of Social Studies teacher candidates studying in order to raise efficient citizens. In this study the values that are the most important for Social studies teacher candidates and the ones that are the least important for the same teachers will be determined.

### **Method**

Case study, which is one of the qualitative research methods, is used in this study in order to reveal the values hierarchy of Social Studies teacher candidates and the reasons of these hierarchies. Case study focuses on a current issue, phenomenon, group and individuals and deeply, multi dimensionally and systematically analyzes the topic in an objective manner in scope of real life frame.

### **Environment and Sampling**

The research includes a total of 123 individuals studying at Artvin Çoruh University, Education Faculty, Department of Social Studies Teaching during 2015-2016 academic semesters. 23 of these participants are in the 1st grade, 42 in 2nd grade, 23 in 3rd grade and 35 in 4th grade. Maximum variation sampling method, which is a purposeful sampling qualitative research method, is used in this research. The goal of maximum variation sampling method is to form a relatively small sampling and reflect the variation of individuals which can be a side of the topic problem in the study.

### **Data Collection Tools**

Data in qualitative researches can be collected through observation notes, interview records, documents, pictures and other graphic presentations. In this research, data are collected with depth interview technique. An assessment instrument, made of 2 open ended questions, is developed by the researchers in order to determine the values hierarchy of Social Studies teacher candidates. These questions are asked in order to collect related data:

- What are first five values chosen by the study group?
- Explain the reasons why did the study group choose the first five values in the hierarchy.
- Are there similarities/differences among the first five values chosen by the study groups at different grades?

### **Analysis of Data**

Values in Social Studies education program are shown in the form of a table to the study group and they are required to write the first five values that are significant for them besides the reasons why they are chosen. The obtained data are

written in a computer program and their frequency ratios are turned into a table. Analyses are supported by the direct quotations of study group.

#### **Result and Suggestions**

According to the research results, it is determined that there isn't meaningful difference in values hierarchies of teacher candidates in different university grades, there isn't meaningful difference about the definition of values in Social Studies education program and courses about value approaches in Social Studies teaching program don't cause any difference in values hierarchy of social studies teacher candidates.

In Social Studies Teaching program, teacher candidates in the 1st, 2nd and 4th grades mentioned that the first value among the five that they have chosen is the value of 'being fair'; on the other hand, teacher candidates in 3rd grade stated that the first value for them is the value of 'freedom'.

In general, the first value preferred the most by the study group is 'being fair'; 84 teacher candidates preferred the value as the most significant one. The value of 'respect' is the second most important choice of teacher candidates; 60 individuals preferred this value. The third most preferred value is 'freedom'; 59 individuals stated that this value is the third important one for them. The fourth value in values hierarchy is tolerance and peace (these two values have the same frequency value; 55). The fifth most important value in the hierarchy is patriotism and it has 44 frequency value. Similar with the study by Karatekin, Gençtürk and Kılıçoğlu, it is found in this study that social life and

sustainability of it and national feelings are the determinants of values that are significant for teacher candidates.

Suggestions that can be made besides the results of the study are: This study which included the Social studies teacher candidates, whose aim is to raise efficient citizens, should involve the entire students in education faculties which educate and raise human beings. Values that are significant for teacher candidates who will raise future generations and education programs should be designed and developed according to these values.

## **GEMS PROGRAMININ FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ BAŞARILARINA, ÖZ YETERLİLİKLERİNE, TUTUMLARINA VE BİLİMSEL MUHAKEMELERİNE ETKİSİ<sup>1</sup>**

**Erhan CEYLAN**

Mustafa Kemal Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü,  
erhanceylanmku@gmail.com

**Orçun BOZKURT**

Mustafa Kemal Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü,  
orcunbozkurt@gmail.com

Makale Gönderme Tarihi: 28.03.2017 Makale Kabul Tarihi: 09.07.2017

### **Özet**

*Bu çalışmada GEMS (Great Explorations in Math and Science - Fen ve Matematikte Büyük Buluşlar) Programının fen bilgisi öğretmen adaylarının "Dünya, Ay ve Yıldızlar" konularındaki akademik başarılarına, tutumlarına, bilimsel muhakeme yeteneklerine ve astronomi öğretimi öz yeterlilik inançlarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada yarı deneysel desenlerden ön test - son test kontrol gruplu araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği programındaki 76 öğretmen adayından oluşmuştur. Veri toplama aracı olarak uygulama öncesi ve uygulama sonrasında Dünya, Ay ve Yıldızlar Başarı Testi, Bilimsel Muhakeme Testi, Astronomi Öğretimi Öz yeterlilik İnanç Ölçeği ve Astronomi Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Veri toplama araçları uygulama öncesi oluşturulan gruplar arasında fark olup olmadığı belirlemek amacıyla ön test, uygulama sonrası ise uygulanan yöntemlere bağlı olarak çalışma sonrası ortaya bir fark çıkıp çıkmadığını belirlemek amacıyla son test olarak uygulanmıştır. Çalışmadan elde edilen verilerin analizinde parametrik testler (ANCOVA ve t-testi) kullanılmıştır. Sonuç olarak öğretim süreci sonunda grupların akademik başarıları, bilimsel muhakeme yetenekleri ve astronomi öz yeterlilikleri puanları arasındaki farklılıklar GEMS programının uygulandığı deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır. Grupların astronomiye yönelik tutumlarında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.*

**Anahtar Kelimeler;** GEMS, Astronomi, Başarı, Bilimsel muhakeme, Öz yeterlilik, Tutum.

## **EFFECTS OF GEMS PROGRAM ON ACHIEVEMENT, SELF EFFICACY, ATTITUDES AND SCIENCE REASONING CAPABILITY OF PRESERVICE SCIENCE TEACHERS**

### **Abstract**

*In this study, it was aimed to investigate of Great Explorations in Math and Science Program's effects on academic success, self-efficacy, attitudes and science reasoning*

---

<sup>1</sup> Bu çalışma birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiş ve Mustafa Kemal Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Kurum Koordinatörlüğü tarafından desteklenmiştir

*capability of preservice science teachers in "Earth, Moon and Stars" unit. In the study, the quasi-experimental design pretest – posttest with control group research design was used. The research sample consisted of 76 preservice teachers at Science Education Department, Mustafa Kemal University. As data collection tools; Earth, Moon and Stars Achievement Test, Scientific Reasoning Test, Astronomy Teaching Self-Efficacy Belief Scale and Astronomy Attitude Scale were used. Collecting data tools were applied as a pre-test to determine whether there was a difference between groups which were formed before implementation. After implementation they were applied as a post-test for the purpose of determining whether there became a difference according to the methods implemented. In the analysis of data obtained from the study, parametric tests (ANCOVA and t-test) were used for achievement test, scientific reasoning test, self-efficacy belief scale and attitude scale. At the end of the teaching process, consequently, differences between groups scores of academic achievement, scientific reasoning capability and self-efficacy in favor of the experimental group were statistically significant. On the contrary, there was no statistically significant difference between attitudes towards astronomy.*

**Key Words;** *GEMS, Astronomy, Achievement, Science reasoning, Self-efficacy, Attitude.*

### **Giriş**

Teknolojideki hızlı gelişmelere bağlı olarak toplumların ve toplumda yaşayan bireylerin ihtiyaçları da değişmektedir. Bu değişimler eğitim programları ve sistemlerinde de bazı değişikliklere gidilmesine yol açmıştır. Bilgi ve teknoloji çağının getirdiği öğrenme yöntem ve tekniklerindeki yeni yaklaşımlar, fen derslerinin ve fen öğretim programlarının sürekli yenilenmesi ihtiyacını doğurmaktadır (Akdeniz, Yiğit ve Kurt, 2002). MEB'in 2013 yılında yenilenen programı ile çağın gereklerine ve bilimsel ilerlemelerine göre yeniden geliştirilmiş ve Fen ve Teknoloji olan dersin adı Fen Bilimleri olarak değiştirilmiştir.

Yenilenen 2013 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının vizyonu "Tüm öğrencileri fen okuyazarı bireyler olarak yetiştirmek" olarak tanımlanmıştır. Bu programda bireylerin araştıran-sorgulayan, problem çözebilen, kendine güvenen, etkili kararlar verebilen, etkili iletişim kurabilen, yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları amaçlanmaktadır. Programa göre öğrencilerin fen bilimleri alanındaki bilgiyi anlamlı ve kalıcı olarak öğrenebilmeleri için öğrencinin aktif olacağı probleme dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme, argümantasyona dayalı öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme vb. temele alınmıştır (MEB, 2013). GEMS (Fen ve Matematikte Büyük Buluşlar) Programı da bu yöntemlerden biri olarak değerlendirilebilir. Yukarıdaki diğer yöntemlerde olduğu GEMS programının felsefesinde de öğrenciyi merkeze alan bir öğretim programı vardır. Ayrıca fen bilimleri programı, derslerin öğrencinin somut materyallerle doğrudan ilişki ve etkileşimini sağlayacak şekilde zenginleştirilmiş bir ortamda öğrenmesi gerektiğini ifade eder (MEB, 2013). GEMS programında da kullanılan materyaller ile ders konuları somutlaştırılmakta ve öğrenimi kolaylaştırmaktadır. Bu sebeplerle GEMS programının yenilenen MEB öğretim programına uyum sağlaması açısından bu çalışmada GEMS programının bazı değişkenler açısından incelenmesinin faydalı olacağı düşünülmüştür.

*GEMS Programının Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Başarılarına, Öz Yeterliliklerine, Tutumlarına ve Bilimsel Muhakemelerine Etkisi*

GEMS Programı içerdiği fen ve matematik etkinlikleriyle çocukların doğaları gereği var olan öğrenme merakı, araştırma ve keşfetme ihtiyaçlarından yola çıkılarak geliştirilmiş; sorgulayan, çok yönlü düşünebilen, bilime karşı olumlu bakan bireyler yetiştirmeyi hedefleyen uygulamalarıyla dünyanın pek çok ülkesinde kabul görerek uygulanan bir programdır (Sarıtaş, 2010).

Barber'a (1998) göre fen eğitiminde sorgulama temelli "rehberli keşif" yaklaşımının en iyi yönlerini yansıtan GEMS etkinlikleri, öğrencilerin temel fen ve matematik kavramlarını anlamalarına ve günlük yaşantıda ihtiyaç duyulan sorgulama becerilerini geliştirmelerine olanak tanımaktadır.

GEMS Programı ile ilgili yapılan çalışmalar sonucunda programın; öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde önemli ve ölçülebilir fark ve etki yaptığı, öğrencilerde ve öğretmenlerde anlama ve sorgulama pratiği geliştirdiği, tüm öğrencilere hitap ettiği, fen ve matematikte hem öğrencilere hem de öğretmenlere motivasyon ve olumlu tutum kazandırdığı ve programın etkililiği ve başarıya etkisi yönüyle dikkate değer katkıları olduğu belirlenmiştir (LHS, 2015).

Fen bilimlerine ilişkin temel bilgiler arasında Biyoloji, Fizik, Kimya, Yer, Gök ve Çevre Bilimleri, Sağlık ve Doğal Afetler bilimleri yer almaktadır. Görüldüğü üzere fen bilimleri içindeki konulardan birisi de gök bilimleri başka bir ifadeyle astronomidir. Astronomi, gök cisimlerinin yapısını ve hareketlerini nitel ve nicel yönden inceleyen, sürekli güncellenip gelişebilen ve diğer bilim dalları ile ilişkili olan disiplinler arası bir bilim dalıdır (Düşkün, 2011). Nasıl ki insan vücudunu iyi anlayabilmek için anatomi gibi temel bilimlerin bilinmesi gerekiyorsa, insanların da dünyanın ve evrenin işleyişinin daha iyi anlayabilmeleri için astronomi bilimine ihtiyaç duymaktadırlar.

Astronomi eğitiminin öğrencilerin kavramsal yapılarındaki değişikliği sağlayan bir etken olarak görülmesiyle (Trumper, 2006) astronomi eğitiminin öğretim programlarında bulunması gerekliliğine dikkat çekilmiş ve gerek ulusal gerekse uluslararası konferanslarda astronomi eğitiminin öğretim programlarında mutlaka bulunması gerektiği dile getirilmeye başlanmıştır. Astronomi eğitimiyle ilgili Uluslararası Astronomi Birliği tarafından: "Astronomi eğitiminin bağımsız bir ders ya da başka bir alanın içeriğinde verilmesi tüm ülkelerin ilk ve ortaöğretim müfredatlarında bulunmalıdır" açıklaması yapılmıştır (Trumper, 2006).

Ülkemizdeki fen dersi programlarına bakıldığında, astronomi konuları ve astronomi eğitiminin örgün eğitimin her kademesinde yer aldığı bilinmektedir. Fen bilimlerinin önemli bir alanı olan astronomi, hızla gelişen bilim ve teknolojinin ışığında kendini yenileyen bir bilim dalı olarak, fen eğitimcilerinin ilgilerini çekmektedir. Hızlı gelişmelerin yaşandığı bir ortamda astronomi konularının bireylere etkili şekilde öğretimi iyi bir astronomi eğitimine bağlıdır (Güneş, 2010). Astronomi konuları diğer fen bilimleri konularına göre daha soyut olduğundan öğretilmesi ve öğrenilmesi daha güç olmaktadır. Astronomi eğitiminin önemi ve öğretiminin zor olması bu çalışmada tercih edilme sebeplerindedir.

Bu çalışmada fen bilimlerinin astronomi alanına ait “Dünya Ay ve Yıldızlar” konularında GEMS programının bazı değişkenler açısından eğitimdeki etkililiği araştırılmıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki araştırma sorularına cevaplar aranmıştır.

1. Fen bilgisi öğretmen adaylarının astronomi “Dünya, Ay ve Yıldızlar” konularında GEMS programının uygulandığı deney grubu ile düz anlatım yönteminin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin Dünya Ay ve Yıldızlar Başarı Testinden aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

2. Fen bilgisi öğretmen adaylarının astronomi “Dünya, Ay ve Yıldızlar” konularında GEMS programının uygulandığı deney grubu ile düz anlatım yönteminin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin Bilimsel Muhakeme Testinden aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

3. Fen bilgisi öğretmen adaylarının astronomi dersi “Dünya, Ay ve Yıldızlar” konularında GEMS programının uygulandığı deney grubu ile düz anlatım yönteminin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin Astronomi Öğretimi Öz yeterlilik İnanç Ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

4. Fen bilgisi öğretmen adaylarının astronomi dersi “Dünya, Ay ve Yıldızlar” konularında GEMS programının uygulandığı deney grubu ile düz anlatım yönteminin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin Astronomi Tutum Ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

#### **Yöntem**

##### ***Araştırmanın Modeli***

Bu çalışmada yarı deneysel desenlerden biri olan öntest-sontest kontrol gruplu araştırma deseni kullanılmıştır. Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2013) tarafından “statik grup ön test-son test desen” olarak da ifade edilen öntest-sontest denkleştirilmemiş gruplu desen, grupların ölçülen niteliklerle ilgili başlangıçtaki durumlarının bilinmesi ve böylece değişimin ölçülmesine ve test edilmesine olanak sağlaması bakımından kullanılabilir bir desendir. Aşağıdaki tabloda çalışmada kullanılan araştırma deseniyle ilgili bilgiler verilmiştir.



*GEMS Programının Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Başarılarına, Öz Yeterliliklerine, Tutumlarına ve Bilimsel Muhakemelerine Etkisi*

**Tablo 1: Araştırma Deseni**

Grup	Ön-test	İşlem	Son-test
Deney Grubu	Dünya Ay ve Yıldızlar Başarı Testi, Bilimsel Muhakeme Testi, Astronomi Tutum Ölçeği, Astronomi Öğretimi Öz-yeterlilik İnanç Ölçeği	GEMS programı ile öğretim	Dünya Ay ve Yıldızlar Başarı Testi, Bilimsel Muhakeme Testi, Astronomi Tutum Ölçeği, Astronomi Öğretimi Öz-yeterlilik İnanç Ölçeği
Kontrol Grubu	Dünya Ay ve Yıldızlar Başarı Testi, Bilimsel Muhakeme Testi, Astronomi Tutum Ölçeği, Astronomi Öğretimi Öz-yeterlilik İnanç Ölçeği	Düz anlatım ile öğretim	Dünya Ay ve Yıldızlar Başarı Testi, Bilimsel Muhakeme Testi, Astronomi Tutum Ölçeği, Astronomi Öğretimi Öz-yeterlilik İnanç Ölçeği

***Araştırmanın Evreni ve Örnekleme***

Araştırmanın evrenini, 2014-2015 eğitim yılının bahar döneminde Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan 4. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmanın örnekleme ise belirtilen evrenden tesadüfi olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi ile seçilen 76 kişiden oluşmaktadır. Uygun örneklemede araştırmacı, mesela bir öğretmenin kendi öğrencileriyle çalışması gibi verileri kolayca toplayabileceği, üzerinde kolayca araştırma yapılabileceği kişi ve grupları seçebilir (Sönmez ve Alacapınar, 2013). Fen Bilgisi Öğretmenliği 4. sınıfta yer alan iki şubeden biri kura çekilerek tesadüfi olarak deney grubu, diğer şube ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubunda 36 öğrenci, kontrol grubunda ise 40 öğrenci bulunmaktadır.

***Veri Toplama Araçları***

Çalışmada, bağımlı değişkenlere ilişkin ölçümlerde veri toplama aracı olarak Dünya Ay ve Yıldızlar Başarı Testi, Astronomi Tutum Ölçeği, Astronomi Öz-yeterlilik İnanç Ölçeği ve Bilimsel Muhakeme Testi kullanılmıştır.

***Dünya Ay ve Yıldızlar Başarı Testi***

Testin geliştirme aşamasında öncelikle Sneider (2010) tarafından hazırlanan "Earth, Moon and Stars" kitabı araştırmacılar tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Bu kitaptaki bilgilere yönelik olarak test geliştirme tekniklerine uygun bir biçimde iki aşamalı çoktan seçmeli 5'er seçenekli 20 soruluk test oluşturulmuştur. Daha sonra bu test fen bilgisi eğitimi alanında çalışan iki öğretim elemanına sunularak görüşleri alınmış ve bu görüşler dikkate alınarak testin güvenilirlik çalışmasını yapmak üzere son şekli verilmiştir. Bu aşamadan sonra iki aşamalı test fen bilgisi öğretmenliği programında öğrenim gören 229 öğretmen adayına uygulanmıştır. Öğrenciler testten aldıkları puanlara göre sıralanmış ve madde analizi yapmak için %27'lik alt ve

%27'lik üst grup seçilerek gerekli işlemler yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda 2. soru ( $r_{jx}=0.22$ ) ve 16. soru ( $r_{jx}=0.14$ ) elenerek testteki soru sayısı 18'e düşürülmüştür. Testten elde edilen verilerin güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla yapılan KR-20 iç-tutarlık katsayısı 0.74 olarak hesaplanmıştır.

Başarı testi puanlanırken eğer öğrenci testin her iki aşamasına doğru cevap vermişse 1 puan, diğer tüm durumlarda 0 puan verilmiştir. Başarı testinde alınacak minimum puan 0 iken, maksimum puan 18'dir.

#### *Bilimsel Muhakeme Testi*

Lawson (1999)'ın ilk olarak 1978 yılında geliştirdiği ve 1999 yılında revize ettiği testin Türkçeye çevirisi Tekeli (2009) ve Özer (2009) tarafından yapılmıştır. BMT iki aşamalı 12 sorudan oluşmaktadır. Öğrencilerin teste verdikleri cevaplar değerlendirilirken doğru cevap ve doğru açıklamaya 1 puan verilmiştir. Diğer durumlarda 0 puan verilmiştir. Testten alınabilecek puan değerleri 0-12 aralığındadır. Bu çalışma verilerine göre KR-20 iç-tutarlılık katsayısı değeri 0.56 olarak tespit edilmiştir.

#### *Astronomi Öğretimi Öz-yeterlilik İnanç Ölçeği*

Riggs ve Enochs (1990) tarafından geliştirilmiş olan "Fen Bilgisi Öğretimi Öz-Yeterlilik İnanç Ölçeği" Özkan, Tekkaya ve Çakıroğlu (2002) tarafından Türkçeye çevrilen ölçek daha sonra Güneş (2010) tarafından astronomi öğretiminde öz yeterlilik inancının ölçülmesi için uyarlanmıştır. 5'li likert tipinde geliştirilen ölçek 23 maddeden oluşmaktadır. Bu çalışmada ölçeğin güvenilirliği hesaplanmış ve Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı 0.80 olarak bulunmuştur.

#### *Astronomi Tutum Ölçeği*

Yılmaz'ın (2014) çeşitli ölçeklerden faydalanarak oluşturduğu Astronomi Tutum Ölçeği 5'li likert tipinde olup 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar 20-100 arasındadır. Bu çalışmada Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı 0.89 olarak hesaplanmıştır. Bu değer 1'e yakın çıkması ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir (Tezbaşaran, 1996).

#### *Uygulama Süreci*

Uygulama öncesinde deney ve kontrol grubuna dünya, ay ve yıldızlar başarı testi, bilimsel muhakeme testi, astronomi öğretimi öz yeterlilik inanç ölçeği ve astronomi tutum ölçeği dağıtılarak öğrenciler tarafından yanıtlanmıştır. Uygulama sonrasında da aynı testler ve ölçekler her iki gruba da uygulanarak veriler toplanmıştır.

Uygulama, deney grubunda GEMS programı ile, kontrol grubunda ise düz anlatım yöntemi ile yürütülmüştür. Uygulama öncesinde öğrenciler GEMS programıyla ilgili bilgilendirilmişlerdir. Ders planıyla ilgili ayrıntılı açıklamalar yapılarak uygulamaya başlanmıştır. Deney ve kontrol gruplarında uygulanan öğretim

yöntemleri süreç boyunca araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Veri toplama süreci ve öğretim süreci toplam 8 hafta sürmüştür.

#### *Deney Grubundaki Uygulama Süreci*

Araştırmacılar tarafından Türkçeye çevrilen “Earth, Moon and Stars” (Sneider, 2010) GEMS tabanlı etkinlik kitabında bulunan 6 etkinlik, haftada 1 etkinlik olmak üzere 2 ders saatlik astronomi dersinde 6 hafta boyunca uygulanmıştır.

1.etkinlikte “Dünya Antik Modelleri” konusu işlenmiştir. Bu bölümde eskiden insanların dünyayı nasıl betimledikleri tartışıldıktan sonra her gruptan eskiden yaşamış olsalardı nasıl bir dünya modeli düşündüklerini çizmeleri ve hikayeleriyle birlikte sunmaları istenmiştir.

2.etkinlikte “Dünyanın Şekli ve Yerçekimi” konusu işlenmiştir. Bu bölümde bir ankette bulunan 4 sorunun yanıtları bulunmaya çalışılmıştır. Sınıfta tartışma ortamı oluşturularak konuyla ilgili ankette bulunan sorular ayrıntılı bir şekilde tartışılmıştır.

3.etkinlikte “Ay Gözlemi” konusu işlenmiştir. Bu bölümde ayın hareketleri ve buna bağlı olarak güneşe mesafesiyle ilişkisi ve ayrıca gece-gündüz oluşumu modeli ele alınmıştır. Hava şartlarındaki olumsuzluk sebebiyle ders saati içinde gökyüzünü gözlemlemek mümkün olmamıştır, gözlem ödev olarak verilmiştir.

4.etkinlikte “Ayın Evreleri ve Tutulmalar” konusu işlenmiştir. Bu bölümde kitapta bulunan etkinlikler tüm sınıfın aktif katılımıyla uygulamalı olarak gerçekleştirilmiştir.

5.etkinlikte “Yıldız Saati Yapımı” konusu işlenmiştir. Bu bölümde önce yıldız saatinin nasıl yapıldığı ve nasıl kullanıldığıyla ilgili bilgiler verildikten sonra her grup kendi yıldız saatlerini yapmış ve bu saatleri gökyüzünü gözlemleyerek kullanmaları için ödev verilmiştir.

6.etkinlikte “Yıldız Haritası Kullanımı” konusu işlenmiştir. Bu bölümde takımyıldızları ve yıldızların hareketleri üzerinde durulmuştur. Bu konudaki uygulama ders saatinde yapılması mümkün olmadığından ve Türkiye'nin konumuna göre yıldız haritası araştırmacılar da mevcut olmadığından diğer etkinliklere göre daha soyut kalmıştır.

#### *Kontrol Grubundaki Uygulama Süreci*

Kontrol grubunda dersler düz anlatım yöntemiyle işlenmiştir. GEMS tabanlı “Dünya, Ay ve Yıldızlar” etkinlik kitabındaki etkinliklerin içerdiği bilgiler araştırmacı tarafından Powerpoint programında düzenlenerek ders sunumları hazırlanmıştır. Öğretim süreci deney grubuyla paralel olarak ilerlemiştir. Haftada 2 ders saati olan astronomi dersinde yapılan uygulama haftada bir bölüm olacak şekilde 6 hafta sürmüştür. Projeksiyon cihazıyla duvara yansıtılarak işlenen dersler karşılıklı soru-cevaplarla ve konuların açıklanmasıyla sürdürülmüştür.

### **Verilerin Analizi**

Süreç boyunca toplanan veriler bir istatistik paket programına aktararak gerekli analizler yapılmıştır. GEMS programının uygulandığı deney grubu ile düz anlatım yönteminin uygulandığı kontrol grubunun ön test puanları ortalamaları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla analizler yapılmıştır. Yapılan analizlerde basıklık ve çarpıklık değerlerine bağlı olarak veriler normal dağılım gösterdiğinden parametrik testler kullanılmıştır. Grupların ön test puanlarının ortalamaları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla veriler bağımsız gruplar t-testi ile analiz edilmiştir. Grupların son test puanlarının ortalamaları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla, veriler normal dağılım gösterdiğinden ve gerekli kabullenmeleri sağladığından dolayı Tek Faktörlü Kovaryans Analizi (ANCOVA) ile analiz edilmiştir. Yukarıda ifade edilen testlerin gerekli ön kabullenmelerinin incelenmesi için Levene F-Testi, Pearson Korelasyon Katsayısı analizleri kullanılmıştır. ANCOVA kabullenmelerinin sağlandığını gösteren istatistik değerleri aşağıda sunulmuştur.

Dünya Ay ve Yıldızlar Başarı Testi için son testlerin shapiro-wilk değerlerine göre deney ve kontrol grupları normal dağılım göstermektedir ( $p>0,05$ ). Yapılan pearson korelasyon analizinde grupların ön-DAYBT sonuçları ile son-DAYBT sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $r= +0.358$ ,  $n= 74$ ,  $p< 0.01$ ). Son olarak varyansların homojenliğini kontrol etmek için yapılan Levene's testine göre grupların varyansları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ( $p=0,75$ ).

Bilimsel Muhakeme Testi için son testlerin shapiro-wilk değerlerine göre deney ve kontrol grupları normal dağılım göstermektedir ( $p>0,05$ ). Yapılan pearson korelasyon analizinde grupların ön-BMT sonuçları ile son-BMT sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $r= +.519$ ,  $n= 75$ ,  $p< 0.01$ ). Son olarak Levene's testine göre grupların varyansları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ( $p=0,32$ ).

Astronomi Öğretimi Öz-yeterlilik İnanç Ölçeği için son testlerin shapiro-wilk değerlerine göre deney ve kontrol grupları normal dağılım göstermektedir ( $p>0,05$ ). Yapılan pearson korelasyon analizinde grupların ön-AÖİÖ sonuçları ile son-AÖİÖ sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $r= +.43$ ,  $n= 73$ ,  $p< 0.01$ ). Son olarak Levene's testi sonucuna bakıldığında grupların varyansları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p=0,36$ ).

Astronomi tutum ölçeğinin son testlerinin analizinde ise ANCOVA'nın kabullenmelerinden grupların varyanslarının eşit sayılması sağlanmadığı için ( $p=0,04$ ) bağımsız gruplar t-testi ile analiz edilmiştir.

## Bulgular ve Yorumlar

### Başarı Testine Yönelik Bulgular ve Yorum

Bu bölümde “fen bilgisi öğretmen adaylarının “Dünya, Ay ve Yıldızlar” konularında GEMS programının uygulandığı deney grubu ile düz anlatımın uygulandığı kontrol grubunun Dünya, Ay ve Yıldızlar Başarı Testinden (DAYBT) aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” sorusu test edilmiştir. Grupların ön-DAYBT ve son-DAYBT’ den aldıkları puanlara ait betimsel veriler tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2:** Grupların Ön-DAYBT ve Son-DAYBT puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri

	n	Ön-DAYBT		Son-DAYBT	
		$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss
Deney Grubu	34	4.5	2.27	10.2	3.41
Kontrol Grubu	40	3.8	1.86	6.8	2.82

DAYBT: Dünya Ay ve Yıldızlar Başarı Testi

Tablo 2’de görüldüğü gibi deney grubundaki öğretmen adaylarının ön-DAYBT’den aldıkları puanların ortalaması 4,5 ve standart sapma değeri 2,27 iken, kontrol grubundaki öğretmen adaylarının aldıkları puanların ortalaması 3,8 ve standart sapma değeri 1,86’dır. Deney grubundaki öğretmen adaylarının son-DAYBT’den aldıkları puanların ortalaması 10,2 ve standart sapma değeri 3,41 iken, kontrol grubundaki öğretmen adaylarının aldıkları puanların ortalaması 6,8 ve standart sapma değeri 2,82’dir.

Deney grubu ile kontrol grubunun ön-DAYBT’den aldıkları puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analizde Shapiro-Wilk değerlerine göre her iki grupta da normal dağılım söz konusudur ( $p>0,05$ ). Bu durumda verilerin analizinde parametrik test kullanılmıştır. Grupların ön testten aldıkları puanların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analize ait bulgular tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3:** Ön-DAYBT analiz sonuçları

Değişken	$\bar{X}$	SS	t	df	p	
DAYBT	Deney Grubu	4.5	2.27	1.46	72	0.15
	Kontrol Grubu	3.8	1.86			

\* $p>0,05$  DAYBT: Dünya Ay ve Yıldızlar Başarı Testi

Tablo 3’teki bulgular gruplardaki öğretmen adaylarının Dünya Ay ve Yıldızlar Başarı Testinden aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ( $t_{(1,72,0,05)}= 1.46, p>0.05$ ).

Grupların son-DAYBT'den aldıkları puanların ortalamalarını karşılaştırmak için yapılan analize ait bulgular tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4:** Son-DAYBT analiz sonuçları

Kaynak	Bağımlı Değişken	df	Ortalamalar Karesi	F	$\eta^2$	p
Ön-DAYBT	Son-DAYBT	1	71,259	8,118	.103	.006
Gruplar	Son-DAYBT	1	171,205	19,503	.215	.000

p<0,05 DAYBT: Dünya Ay ve Yıldızlar Başarı Testi

Tablo 4'te görüldüğü gibi gruptaki öğretmen adaylarının ön-DAYBT puanlarının ortalamaları ortak değişken olarak kullanıldığında, GEMS Programının uygulandığı deney grubu ile düz anlatım yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki öğretmen adaylarının son-DAYBT puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir (p<0.05). Gruplar arasında ortaya çıkan farkın kaynağını belirlemek için son-DAYBT sonuçlarındaki ortalamalar arasındaki farka bakıldığında bu farkın deney grubu lehine olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca kısmi eta kare değerinin 0,215 olması bağımlı değişkenlerdeki değişimin %21,5'inin uygulamadan kaynaklandığını göstermektedir.

#### *Bilimsel Muhakeme Testi İçin Bulgular ve Yorum*

Bu bölümde "fen bilgisi öğretmen adaylarının Dünya, Ay ve Yıldızlar konularında GEMS programının uygulandığı deney grubu ile düz anlatımın uygulandığı kontrol grubunun Bilimsel Muhakeme Testinden aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?" sorusu test edilmiştir. Grupların ön-BMT ve son-BMT'den aldıkları puanlara ait betimsel veriler tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5:** Grupların Ön-BMT ve Son-BMT puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri

	n	Ön-BMT		Son-BMT	
		$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss
Deney Grubu	35	4.94	1.89	5.94	2.14
Kontrol Grubu	40	4.75	1.75	4.85	1.99

BMT: Bilimsel Muhakeme Testi

Tablo 5'te görüldüğü gibi deney grubundaki öğretmen adaylarının ön-BMT'den aldıkları puanların ortalaması 4,94 ve standart sapma değeri 1,89 iken, kontrol grubundaki öğretmen adaylarının aldıkları puanların ortalaması 4,75 ve standart sapma değeri 1,75'dir. Deney grubundaki öğretmen adaylarının son-BMT'den aldıkları puanların ortalaması 5,94 ve standart sapma değeri 2,14 iken, kontrol grubundaki öğretmen adaylarının aldıkları puanların ortalaması 4,85 ve standart sapma değeri 1,99'dur.

Deney grubu ile kontrol grubunun ön-BMT'den aldıkları puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analizde Shapiro-Wilk değerlerine göre her iki grupta da normal dağılım söz konusudur ( $p>0,05$ ). Veriler normal dağılım gösterdiğinden dolayı verilerin analizine parametrik test kullanılarak devam edilmiştir. ön-BMT'den elde edilen puanlara bağlı olarak gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi analizine ait bulgular tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6:** Ön-BMT analiz sonuçları

Değişken	$\bar{X}$	SS	t	df	p
Deney Grubu	4.94	1.89			
BMT Kontrol Grubu	4.75	1.75	.46	73	.65

\* $p>0,05$  BMT: Bilimsel Muhakeme Testi

Tablo 6'daki bulgular deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının ön-BMT'den aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ( $t_{(1,73;0,05)} = .46, p>0.05$ ).

Grupların son-BMT'den aldıkları puanların ortalamalarını karşılaştırmak için yapılan ANCOVA analizine ait bulgular tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7:** Son-BMT analiz sonuçları

Kaynak	Bağımlı Değişken	df	Ortalamalar Karesi	F	$\eta^2$	p
Ön-BMT	Son-BMT	1	85.17	27.16	.274	.00
Gruplar	Son-BMT	1	17.81	5.68	.073	.02

$p<0,05$  BMT: Bilimsel Muhakeme Testi

Tablo 7'de görüldüğü gibi gruplardaki öğretmen adaylarının ön-BMT puanlarının ortalamaları ortak değişken olarak kullanıldığında, GEMS Programının uygulandığı deney grubu ile düz anlatım yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki öğretmen adaylarının son-BMT puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ). Gruplar arasında ortaya çıkan farkın kaynağını belirlemek için son-BMT sonuçlarındaki ortalamalar arasındaki farka bakıldığında bu farkın deney grubu lehine olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca kısmi eta kare değerinin 0,073 olması bağımlı değişkenlerdeki değişimin %7,3'ünün uygulamadan kaynaklandığını göstermektedir.

#### *Astronomi Öğretimi Öz-yeterlilik İnanç Ölçeğine Yönelik Bulgular ve Yorum*

Bu bölümde "fen bilgisi öğretmen adaylarının Dünya, Ay ve Yıldızlar konularında GEMS programının uygulandığı deney grubu ile düz anlatımın uygulandığı kontrol grubunun Astronomi Öğretimi Öz-yeterlilik İnanç Ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var

mıdır?" sorusu test edilmiştir. Grupların ön-AÖİÖ ve son-AÖİÖ'den aldıkları puanlara ait betimsel veriler tablo 8'de verilmiştir.

**Tablo 8:** Grupların Ön-AÖİÖ ve Son-AÖİÖ puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri

	n	Ön- AÖİÖ		Son- AÖİÖ	
		$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss
Deney Grubu	35	78.57	7.75	84.03	8.38
Kontrol Grubu	38	78.79	7.06	80.26	7.42

AÖİÖ: Astronomi Öğretimi Öz-yeterlilik İnanç Ölçeği

Tablo 8'de görüldüğü gibi deney grubundaki öğretmen adaylarının ön-AÖİÖ'den aldıkları puanların ortalaması 78,57 ve standart sapma değeri 7,75 iken, kontrol grubundaki öğretmen adaylarının aldıkları puanların ortalaması 78,79 ve standart sapma değeri 7,06'dır. Deney grubundaki öğretmen adaylarının son-AÖİÖ'den aldıkları puanların ortalaması 84,03 ve standart sapma değeri 8,38 iken, kontrol grubundaki öğretmen adaylarının aldıkları puanların ortalaması 80,26 ve standart sapma değeri 7,42'dir.

Deney grubu ile kontrol grubunun ön-AÖİÖ'den aldıkları puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analizde Shapiro-Wilk değerlerine göre her iki grupta da normal dağılım söz konusudur ( $p>0,05$ ). Veriler normal dağılım gösterdiğinden dolayı grupların ön-AÖİÖ puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi analizine ait bulgular tablo 9'da verilmiştir.

**Tablo 9:** Ön-AÖİÖ analiz sonuçları

Değişken		$\bar{X}$	SS	t	df	p
AÖİÖ	Deney Grubu	78.57	7.75	-.13	71	.90
	Kontrol Grubu	78.79	7.06			

\* $p>0,05$  AÖİÖ: Astronomi Öğretimi Öz-yeterlilik İnanç Ölçeği

Tablo 9'da görüldüğü gibi öğretmen adaylarının Öz-yeterlilik İnanç Ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $t_{(1:71;0,05)} = -.13, p>0.05$ ).

Grupların son-AÖİÖ'den aldıkları puanların ortalamalarını karşılaştırmak için yapılan analize ait bulgular tablo 10'da verilmiştir.



**Tablo 10:** Son-AÖİÖ analiz sonuçları

Kaynak	Bağımlı Değişken	df	Ortalamalar Karesi	F	$\eta^2$	p
Ön-AÖİÖ	Son-AÖİÖ	1	880.04	17.40	.199	.00
Gruplar	Son-AÖİÖ	1	272.70	5.39	.072	.02

$p < 0,05$  AÖİÖ: Astronomi Öğretimi Öz-yeterlilik İnanç Ölçeği

Tablo 10'da görüldüğü gibi gruplardaki öğretmen adaylarının ön-AÖİÖ puanlarının ortalamaları ortak değişken olarak kullanıldığında, GEMS Programının uygulandığı deney grubu ile düz anlatım yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki öğretmen adaylarının son-AÖİÖ puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ( $p < 0.05$ ). Gruplar arasında ortaya çıkan farkın kaynağını belirlemek için son-AÖİÖ sonuçlarındaki ortalamalar arasındaki farka bakıldığında bu farkın deney grubu lehine olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca kısmi eta kare değerinin 0,072 olması bağımlı değişkenlerdeki değişimin %7,2'sinin uygulamadan kaynaklandığını göstermektedir.

#### *Astronomi Tutum Ölçeğine Yönelik Bulgular ve Yorum*

Bu bölümde "fen bilgisi öğretmen adaylarının Dünya, Ay ve Yıldızlar konularında GEMS programının uygulandığı deney grubu ile düz anlatımın uygulandığı kontrol grubunun Astronomi Tutum Ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?" sorusu test edilmiştir. Grupların ön-ATÖ ve son-ATÖ'den aldıkları puanlara ait betimsel veriler tablo 11'de verilmiştir.

**Tablo 11:** Grupların Ön-ATÖ ve Son-ATÖ puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri

	n	Ön-ATÖ		Son-ATÖ	
		$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss
Deney Grubu	34	72.56	8.02	74.65	11.46
Kontrol Grubu	40	72.50	7.37	73.50	7.54

ATÖ: Astronomi Tutum Ölçeği

Tablo 11'de görüldüğü gibi deney grubundaki öğretmen adaylarının ön-ATÖ'den aldıkları puanların ortalaması 72,56 ve standart sapma değeri 8,02 iken, kontrol grubundaki öğretmen adaylarının aldıkları puanların ortalaması 72,50 ve standart sapma değeri 7,37'dir. Deney grubundaki öğretmen adaylarının son-ATÖ'den aldıkları puanların ortalaması 74,65 ve standart sapma değeri 11,46 iken, kontrol grubundaki öğretmen adaylarının aldıkları puanların ortalaması 73,50 ve standart sapma değeri 7,54'tür.

Deney grubu ile kontrol grubunun ön-ATÖ'den aldıkları puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analize ait bulgular tablo 12'de verilmiştir.

**Tablo 12: Ön-ATÖ verilerinin normallik testi sonuçları**

Değişken	n	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro-Wilk	
ATÖ	Deney Grubu	34	-1.15	1.42	.01
	Kontrol Grubu	40	-.76	1.09	.22*

\*p>0,05 ATÖ: Astronomi Tutum Ölçeği

Tablo 12'de görüldüğü gibi Shapiro-Wilk ve çarpıklık basıklık değerlerine göre veriler deney grubunda normal dağılım göstermemektedir. Veriler normal dağılım göstermediğinden dolayı verilerin analizine non-parametrik testler kullanılarak devam edilmiştir. Grupların ön-ATÖ'den aldıkları puanların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi analizine ait bulgular tablo 13'te verilmiştir.

**Tablo 13: Ön-ATÖ analiz sonuçları**

Değişken	$\bar{X}$	Mean rank	Sum of ranks	U	z	p	
ATÖ	Deney Grubu	72.56	38.37	1304.5	650.5	-.32	.75
	Kontrol Grubu	72.50	36.76	1470.5			

\*p>0,05 ATÖ: Astronomi Tutum Ölçeği

Tablo 13, gruplardaki öğretmen adaylarının Astronomi Tutum Ölçeğinden aldıkları puanların sıralamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir (U=650.5, p>0.05, z=-.32).

Grupların son-ATÖ puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi analizine ait bulgular tablo 14'te verilmiştir.

**Tablo 14: Son-ATÖ analiz sonuçları**

Değişken	$\bar{X}$	SS	t	df	p	
ATÖ	Deney Grubu	74.65	11.46	.15	72	.88
	Kontrol Grubu	73.50	7.54			

\*p>0,05 ATÖ: Astronomi Tutum Ölçeği

Tablo 14, grupların Son-ATÖ'den aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ( $t_{(1;72;0,05)} = .15, p>0.05$ ).

### **Sonuçlar ve Tartışma**

Deney grubunun uygulama sonrasında Dünya, Ay ve Yıldızlar Başarı Testinden aldıkları puanların ortalaması 5,7 puan artarken kontrol grubunda 3 puanlık artış görülmektedir. Yapılan analiz sonunda puanların arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu verilere göre GEMS'in akademik başarıyı artırmada etkili bir program olduğu söylenebilir.

GEMS etkinlikleri temel ilke ve kavramları tanıtmak amacıyla öğrencilerin deneyler ve yaşantılarla aktif olmasını sağlar. GEMS yaklaşımının temelinde "öğrenciler en iyi yaparak öğrenir" felsefesi vardır ( Pompea ve Gek, 2002). Deney grubundaki öğrencilerin yaparak öğrendiği bu çalışmanın sonuçları Pompea ve Gek'i destekler niteliktedir. Granger Bevis, Saka ve Southerland (2009), 4. ve 5. sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmada GEMS programına yönelik hazırlanan 'Gök Bilimi Öğretim Programı' ile öğretimin öğrencilerin akademik başarılarını artırmada etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmada da benzer sonuçlar gözlenmiştir.

Ayrıca astronomi eğitiminde akademik başarıya etkinin incelendiği çalışmalarda; Colombo, Aroca, Silva (2010) ve Türk (2010) araştırmalarında uygulamaya dayalı gökyüzü gözlemlerinin ve planetaryum etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Düşkün (2011), öğretmen adaylarına temel gök olaylarının öğretiminde Güneş, Dünya ve Ay modelinin kullanılmasının oldukça etkili olduğunu ve yine modellerle ilgili çalışan Türk (2015), modellerle yapılan astronomi öğretiminin, öğrenmeyi kolaylaştırıp konuların daha iyi öğrenildiğini belirtmiştir. Bir başka çalışmada Okulu (2012), astronomi eğitimine yönelik geliştirilen modüllerin Fen bilgisi öğretmen adaylarının astronomi bilgi düzeylerini olumlu yönde etkilediğini ve gerçekleştirilen uygulamanın kalıcı öğrenme sağladığını göstermektedir. "Güneş Sistemi ve Ötesi: Uzay Bilmecesi" ünitesi üzerinde çalışan Arıcı (2013) öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasında sanal gerçeklik programlarının etkili olduğu sonucuna ulaşırken yine aynı ünite üzerinde çalışan Şenel Çoruhlu (2013) da rehber materyallerin kullanımının öğrencilerin akademik başarılarını artırmada etkili olduğunu tespit etmiştir. Yukarıda görüldüğü gibi astronomi konularının öğretilmesinde farklı yöntemlerin kullanıldığı çalışmaların, öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı gibi GEMS programının da öğrencilerin akademik başarılarını artırmada etkili olduğu görülmüştür.

Uygulama sonucunda deney grubundaki öğrencilerin Bilimsel Muhakeme Testinden aldıkları puanların ortalaması 1 puan artarken kontrol grubunda 0,1 puanlık artış görülmüştür. Yapılan analizler sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Bilimsel Muhakeme Testinden aldıkları puanların ortalamaları arasında deney grubu öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur.

Bilimsel tartışmaya dayalı öğretim yaklaşımıyla öğrenim gören öğrencilerde geleneksel öğretim yöntemine göre öğrenim gören öğrencilere kıyasla bilimsel muhakeme yapma becerilerinin daha fazla geliştiğini bulan Özer (2009), Tekeli (2009) ve Demirel (2014) çalışmalarını fen bilimleri konularından seçmişlerdir. Özer (2009), bilimsel tartışmaya dayalı öğretimin 9. sınıf öğrencilerinde “Mol Kavramı” konusundaki kavramsal değişimlerine, bilimsel muhakeme yeteneklerine ve başarılarına etkisini araştırmıştır. Çalışmanın bulgularına bakıldığında öğrencilerin bilimsel muhakeme yeteneklerinin bilimsel tartışma (argümantasyon) yönteminin uygulandığı grup lehine olduğu belirlenmiştir. Tekeli (2009), argümantasyon odaklı sınıf ortamının 8. Sınıf öğrencilerinin “Asit-Baz” konusundaki kavramları anlamalarına, bilimin doğasını kavramalarına, bilimsel muhakeme yeteneklerinin gelişimine ve öğrencilerin derse karşı tutumlarına etkisini incelemiştir. Öğrencilerin bilimsel muhakeme yeteneklerinin argümantasyona dayalı öğrenme yönteminin uygulandığı grup lehine olumlu yönde geliştiği sonucuna ulaşmıştır. Diğer bir çalışmada ise Demirel (2014), Probleme Dayalı Öğrenme ve Argümantasyona Dayalı Öğrenme yöntemlerinin kimya dersi “karışımlar” ünitesinde uygulanmasının öğrencilerin akademik başarılarına, bilimsel süreç becerilerine ve bilimsel muhakeme yeteneklerine etkilerinin araştırılmasını amaçlamıştır. Bu çalışmada da argümantasyona dayalı öğrenmenin mevcut programa göre öğrencilerin bilimsel muhakeme yeteneklerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır.

Yukarıdaki çalışmalarda da görüldüğü gibi öğrencilerin bilimsel muhakeme becerilerini öğrenci merkezli, uygulamaya dayalı öğretim yöntemlerinin geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha olumlu etkilediği görülmektedir. Uygulamaya dayalı öğrenci merkezli bir yöntem olan GEMS programının uygulandığı bu çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Diğer yandan Büyükbayraktar Ersoy (2015) aktif öğrenme uygulamaları ile yaptığı çalışmasında öğrencilerin akademik başarıları ile bilimsel muhakemeleri arasında bir ilişki olup olmadığını incelemiş ve elde edilen korelasyon sonuçlarına göre anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Aktif öğrenme yöntemiyle oluşturulan öğrenme ortamının öğrencilerin akademik başarılarını arttırırken bilimsel muhakeme becerilerine katkı sağladığı söylenebilir. Öğrencilerin aktif öğrenmesini sağlayan GEMS programının akademik başarıyı ve bilimsel muhakeme becerilerini olumlu yönde geliştirmesinin yanı sıra Büyükbayraktar Ersoy’un (2015) çalışmasına benzer olarak başarı ve bilimsel muhakeme son testleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $r=+0.42$ ,  $p=0.01$ ). Yani uygulanan yöntemler doğrultusunda başarı artışı ile birlikte bilimsel muhakeme becerilerinin de doğru orantılı olarak artış gösterdiği söylenebilir.

Çalışma kapsamında yapılan uygulamanın sonunda deney grubundaki öğrencilerin Öz-yeterlilik İnanç Ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 5,46 puan artarken kontrol grubundaki öğrencilerin Öz-yeterlilik İnanç Ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 1,47 puan artmıştır. Yapılan analiz sonucunda son testler

*GEMS Programının Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Başarılarına, Öz Yeterliliklerine,  
Tutumlarına ve Bilimsel Muhakemelerine Etkisi*

arasında öğrencilerin Öz-yeterlilik İnanç Ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Yani GEMS programı ile yapılan öğretim öğrencilerin öz yeterlilik inançlarını artırmıştır.

Fen bilimleri öğretimi alanında yapılan, farklı yöntemlerin öz yeterliliğe etkisini inceleyen çalışmalarda Bıkmaz (2006), öğrenme döngüsü yaklaşımı ile işlenen fen öğretimi dersinin öğrencilerin fen öğretimi öz yeterlilik inançlarını artırdığını; Şensoy ve Aydoğdu (2008), fen bilgisi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlilik inançlarını geliştirmede araştırma sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımının etkili olduğunu; Kaya (2013) sorgulamaya dayalı unsurların ön planda olduğu fen öğretimi dersinin fen öğretimi öz-yeterlilik inançlarını artırdığını; Kılıç, Keleş ve Uzun'un (2015) fen bilgisi öğretmen adaylarının laboratuvar uygulamaları sonrasında öz-yeterlilik inançlarının arttığını; Kutluca ve Aydın (2016), öğretmen adaylarının birer öğretmen rolünde dâhil oldukları yapılandırmacı fen öğretimi süreci sonrasında öz-yeterlilik inançlarının anlamlı bir şekilde arttığı yönünde bulgulara ulaşılmıştır. GEMS programının fen bilimlerinin alt dallarından biri olan astronominin öğretimine yönelik öz yeterliliğe etkisinin araştırıldığı bu çalışmadaki bulgular da yukarıdaki fen bilimleri öğretimi alanında yapılan çalışmalar ile benzerlik göstermektedir.

Ayrıca Güneş'in (2010) öğretmen adaylarının astronomi konularındaki bilgi seviyeleri ile bilimin doğası ve astronomi öz-yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının astronomi öz yeterliliklerinin orta seviyede olduğunu ve akademik başarı ile astronomi öğretimi öz yeterliliği inancı arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Benzer olarak bu çalışmada da GEMS programı ile eğitim alan grubun başarı testi ve öz yeterlilik inanç ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $r=+0.34$ ,  $p=0.04$ ).

Deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında Astronomi Tutum Ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 1,89 puan artarken kontrol grubunda 1 puanlık artış görülmektedir. Deney grubunun puanları daha çok artış gösterse de grupların aldıkları puanların arasındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Zeilik ve Morris (2003) bir dönem boyunca astronomi dersi alan üniversite öğrencilerinin astronomiye yönelik tutumlarının değişmediğini; Uçar ve Demircioğlu (2011), ay ile ilgili etkinliklerin öğretmen adaylarının astronomiye yönelik tutumlarına etkisini araştırdığı çalışmalarında öğretmen adaylarının tutumlarında anlamlı bir farklılık olmadığını; Bektaşlı (2013) ise medya kullanımının öğretmen adaylarının astronomiye yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık meydana getirmediği bulgularına ulaşılmıştır. GEMS programının astronomiye yönelik tutuma etkisinin araştırıldığı bu çalışmadaki bulgular da yukarıdaki çalışmalar ile benzerlik göstermektedir. Buna karşın çeşitli uygulamaların yapıldığı bazı

*Erhan CEYLAN, Orçun BOZKURT*

çalışmalarda katılımcıların astronomiye yönelik tutumlarında artış gözlenmiştir (Türk, Kalkan, Ocak İskeleli ve Kıroğlu, 2016; Yılmaz, 2014; Okulu, 2012).

Yapılan bazı uygulamalar öğrencilerin astronomiye yönelik tutumlarını olumlu bir şekilde etkilerken, bazı uygulamaların sonucunda istatistiksel olarak anlamlı etkisi olmamaktadır. Bu çalışmada astronomiye yönelik tutumla ilgili anlamlı bir fark çıkmamış olmasının sebebi 6 hafta süren uygulamanın tutumun değişmesine yetmediği veya GEMS programının üniversite öğrencilerinin tutumlarını artıracak nitelikte olmamasından kaynaklanıyor olabilir.

Bu sonuçlara göre GEMS programının üniversite düzeyindeki öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin artmasında, bilimsel muhakeme becerilerinin gelişmesinde ve öğretimde öz yeterlilik inançlarının yükselmesinde etkili bir program olduğu söylenebilir.

### **Öneriler**

- Bu çalışma ve bu çalışmaya benzer diğer çalışmalar referans alınarak, bu alanda yeni çalışmalar yapılması, GEMS programının etkililiğinin ülkemizde anlaşılması açısından gerekli görülmektedir.
- Bu çalışma, GEMS programının etkililiğini belirlemek amacıyla fen bilimlerinin bir parçası olan astronomi eğitiminde, Dünya Ay ve Yıldızlar ünitesi üzerinde sınınmıştır. Fen bilimleri eğitiminin diğer alanları ve üniteleri ile ilgili yapılabilecek çalışmalar, eğitimde GEMS programıyla ilgili çalışmalar bakımından çok eksik olan yurtiçi literatürüne önemli katkılar sağlayabilecektir.
- Eğitim fakültelerinin Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi bölümlerinde GEMS programıyla ilgili seçmeli ders açılarak GEMS programına yönelik etkinlikler uygulanabilir. Böylelikle GEMS programının hem daha çok kişi tarafından tanınmış olmasına hem de programın etkililiğinin tartışılabilmesine olanak sağlayabilir.
- GEMS programıyla ilgili var olan etkinlik kitapları Türkçeye uyarlanarak ve yeni GEMS etkinlikleri oluşturularak bunlardan öğretmenlerin ve öğrencilerin yararlanması sağlanabilir.
- Bu çalışmada GEMS programının öğrencilerin bilimsel muhakeme becerilerine etkisine de bakılmıştır. Buna benzer olarak programın bilimsel düşünme, bilimsel süreç becerileri gibi becerilere etkisi de araştırılabilir.
- Uygulama sürecinde öğrencilerin astronomi konuları ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları belirlenmiştir. Bu durumun öğrencilere eğlenceli ve zevkli öğrenme ortamlarının oluşturulmamasından kaynaklanabileceği düşünülmüştür. Öğrencilerin aktif katılımlarının sağlandığı uygulamalı astronomi derslerine yer verilerek öğrencilerin konuya olan ilgileri artırılmalıdır.

### **Kaynakça**

- Akdeniz, A. R., Yiğit, N. ve Kurt, Ş. (2002). "Yeni Fen Bilgisi Öğretim Programı İle İlgili Öğretmenlerin Düşünceleri". *V. ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı*, 400-406, Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi.
- Arıcı, V. A. (2013). *Fen Eğitiminde Sanal Gerçeklik Programları Üzerine Bir Çalışma: "Güneş Sistemi ve Ötesi: Uzay Bilmecesi" Ünitesi Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Barber, J. (1998). *GEMS Teacher's Handbook*. Lawrence Hall of Science, Berkeley, California.
- Bektaşlı, B. (2013). The Effect of Media on Preservice Science Teachers' Attitudes Toward Astronomy and Achievement in Astronomy Class. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, January 2013, volume 12, Issue 1, s. 139-146.
- Bıkmaz, F. (2006). Fen Öğretiminde Öz-Yeterlik İnançları ve Etkili Fen Dersine İlişkin Görüşler. *Eurasian Journal of Educational Research*, 25, 34-44.

Büyükbayraktar Ersoy, F. N. (2015). *Aktif Öğrenme Uygulamalarıyla Yapılan Fizik Öğretiminin Lise Öğrencilerinin Bilimsel Muhakeme Becerilerine ve Akademik Başarılarına Etkisi*. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Büyükköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (15. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.

Colombo, P.D., Aroca S.C., ve Silva C.C. (2010). Daytime school guided visits to an astronomical observatory in Brazil. *Astronomy Education Review*, 9 (1), 1-7.

Demirel, O. E. (2014). *Probleme Dayalı Öğrenme ve Argümantasyona Dayalı Öğrenmenin Öğrencilerin Kimya Dersi Başarılarına, Bilimsel Süreç Becerilerine ve Bilimsel Muhakeme Yeteneklerine Etkilerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.

Düşkün, İ. (2011). *Güneş-Dünya-Ay Modeli Geliştirilmesi ve Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Astronomi Eğitimindeki Akademik Başarılarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi, Malatya.

Granger, E.M., Bevis, T.H., Saka, Y., & Southerland, S. (2009). Comparing the Efficacy of Reform Based and Traditional/Verification Curricula to Support Student Learning about Space Science. *Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching*, Garden Grove, CA.

Güneş, G. (2010). *Öğretmen Adaylarının Temel Astronomi Konularında Bilgi Seviyeleri İle Bilimin Doğası ve Astronomi Öz Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.

Kaya, S. (2013). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Öz-Yeterlik İnançlarının Fen Öğretimi Dersine Bağlı Olarak Değişimi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 55-69.

Kılıç, D. Keleş, Ö. ve Uzun, N. (2015). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Laboratuvar Kullanımına Yönelik Özyeterlik İnançları: Laboratuvar Uygulamaları Programının Etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 218-236.

Kutluca, A. Y. ve Aydın, A. (2016). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Oluşturmacı Öğretimin Etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (1), 217-236.

Lawrence Hall of Science. Educational Effectiveness of GEMS. <http://lhsgems.org/edu-effectiveness.html> erişim tarihi: 31.10.2015

Lawson, A. E. (1999). "What should Students Learn About The Nature of Science and How Should We Teach It?". *Journal of Science Teaching*, 28(6).

Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *İlköğretim Kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.



*GEMS Programının Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Başarılarına, Öz Yeterliliklerine, Tutumlarına ve Bilimsel Muhakemelerine Etkisi*

Okulu, H. Z. (2012). *Geliştirilen Astronomi Etkinliklerinin Fen ve Teknoloji Öğretmen Adaylarının Astronomi Bilgi ve Tutum Düzeylerine Etkisi (Muğla Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.

Özer, G. (2009). *Bilimsel Tartışmaya Dayalı Öğretim Yaklaşımının Öğrencilerin Mol Kavramı Konusundaki Kavramsal Değişimlerine ve Başarılarına Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Özkan, Ö., Tekkaya, C. & Çakıroğlu, J. (2002). "Fen Bilgisi Aday Öğretmenlerin Fen kavramlarını Anlama Düzeyleri, Fen Öğretimine Yönelik Tutum ve Özyeterlilik İnançları." V. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Bildiriler Kitabı, Cilt II, 1300-1304, Ankara.

Pompea, S. M. and Gek, T. K. (2002). Optics in the Great Exploration in Math and Science (GEMS) Program: A Summary of Effective Pedagogical Approaches. *Sevent International Conference on Education and Training in Optics and Photonics*, Proceedings of SPIE, 4588, 103-109.

Riggs, I. M. & Enochs, G. (1990), "Toward the Development of an Elementary Teacher's Science Teaching Efficacy Belief Instrument." *Science Education*, 74, 625–637.

Sarıtaş, R. (2010). *Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programına Uyarlanmış GEMS (Great Explorations in Math and Science) Fen ve Matematik Programının Anaokuluna Devam Eden Altı Yaş Grubu Çocukların Kavram Edinimleri ve Okula Hazırbulunuşluk Düzeyleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Sneider, C. I. (2010). *Earth, Moon and Stars*. Lawrence Hall os Science, Berkeley, California.

Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2013). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Şenel Çoruhlu, T. (2013). "Güneş Sistemi ve Ötesi Uzay Bilmecesi" Ünitesinde Zenginleştirilmiş 5E Öğretim Modeline Göre Geliştirilen Rehber Materyallerin Etkililiğinin Belirlenmesi. Doktora Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Şensoy, Ö. ve Aydoğdu, M. (2008). Araştırma Soruşturma Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlilik İnanç Düzeylerinin Gelişimine Etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 69-93

Tekeli, A. (2009). *Argümantasyon Odaklı Sınıf Ortamının Öğrencilerin Asit-Baz Konusundaki Kavramsal Değişimlerine ve Bilimin Doğasını Kavramalarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Tezbaşaran, A. (1996). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Trumper, R. (2006). Teaching Future Teachers Basic Astronomy Concepts- Seasonal Changes-At a Time Of Reform in Science Education. *Journal of Research of Science Teaching*, 43(9), 879-906.

Türk, C. (2010). *İlköğretim Temel Astronomi Kavramlarının Öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Türk, C., Kalkan, H., Ocak İskeleli, N. & Kiroğlu, K. (2016). Improving Astronomy Achievement and Attitude through Astronomy Summer Project: A Design, Implementation and Assessment. *International Journal of Higher Education*. 5(1), 47-61.

Uçar, S., ve Demircioğlu, T. (2011). Changes in preservice teacher attitudes toward astronomy within a semester-long astronomy instruction and four-year-long teacher training programme. *Journal Science Education Technology*, 20 (1), 65– 73.

Yılmaz, E. (2014). *7. Sınıf Temel Astronomi Kavramlarının Etkin Öğretimine Yönelik Bir Eylem Araştırması*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Zeilik, M., and Morris, V.J. (2003). An examination of misconceptions in an astronomy course for science mathematics and engineering majors. *Astronomy Education Review*, 2 (1), 101–119.

## **Extended Abstract**

### **Introduction**

Depending on the rapid developments in technology, the needs of the society and the individuals living in the society are also changing. These changes have led to some changes in the education programs and systems. In Turkey, the vision of the renewed 2013 Science Teaching Program was defined as "educating all students as science literate individuals". In this program, it is aimed to be individuals who are investigating and inquiring, solving problems, confident, making effective decisions, communicating effectively, learning life long. The program is based on problem-based learning, project-based learning, argumentation-based learning, collaborative learning, etc., in order to enable learners to learn meaningfully and permanently in the field of science and become active learners. We can also accept the GEMS Program as one of these methods. As with other methods, the GEMS program has a curriculum that centers on the student. In addition, according to Barber (1998), the GEMS program, which reflects the best aspects of the inquiry-based "guided discovery" approach to science education, allows students to understand basic science and mathematical concepts and to develop the interrogation skills needed in everyday situations. Since the GEMS program is compatible with the renewed program, it is considered useful to examine the effect of the GEMS program on some variables in this study.

### **Method**

In the study, the quasi-experimental design pretest – posttest with control group research design was used. The research sample consisted of 76 preservice teachers at Science Education Department, Mustafa Kemal University. As data collection tools; Earth, Moon and Stars Achievement Test, Scientific Reasoning Test, Astronomy Teaching Self-Efficacy Belief Scale and Astronomy Attitude Scale were used.

*Earth, Moon and Stars Achievement Test:* The two-stage, multiple-choice test developed by the researchers consists of 18 questions. When the achievement test is scored, the student is awarded 1 point if he or she has responded correctly to both stages of the test and 0 points in all other situations. The minimum score to be taken in the achievement test is 0, the maximum score is 18. The internal consistency coefficient of the KR-20 for the purpose of determining the reliability of the data obtained from the test was calculated to be 0.74.

*Scientific Reasoning Test:* In the study, Lawson's test, first developed in 1978 and then revised in 1999, was used. This test consists of 12 questions in two stages. The answers given by the students to the test were evaluated 1 point for correct answer and correct explanation. In other cases, 0 points were given. The points that can be taken from the test are in the range of 0-12.

*Astronomy Teaching Self-Efficacy Belief Scale:* "Science Teaching Self-Efficacy Belief Scale" developed by Riggs and Enochs (1990) was adapted by Güneş (2010) to measure self-efficacy belief in astronomy teaching. The scale developed in 5-point likert type consists of 23 items.

*Astronomy Attitude Scale:* This scale formed by Yilmaz (2014) is of the 5-point likert type and consists of 20 items. Scores that can be taken from the scale are 20-100.

*Implementation process:* It was carried out by the GEMS program in the experimental group and by the classical lecture method in the control group. The teaching methods used in the experimental and control groups were carried out by the researcher throughout the process. Data collection process and teaching process lasted 8 weeks in total. In the experiment group, 6 activities in the "Earth, Moon and Stars" (Sneider, 2010) book which include GEMS activities were applied for 6 weeks in astronomy course including 1 activity per week. In the control group, the information contained in the activities in this book was prepared by the researcher in Powerpoint program and the course presentations were prepared.

#### Result and Discussion

After the implementation, the average of the Earth, Moon and Stars Achievement Test scores of the experiment group increased by 5.7 points while the control group increased by 3 points. At the end of the analysis, this difference between the scores was found to be statistically significant. So that it can be said that GEMS is an effective program to improve academic achievement. Also the average score of the Scientific Reasoning Test scores of the experimental group increased by 1 point and the control group increased by 0.1 point. At the end of the analysis, this difference between the scores was found to be statistically significant in favor of the experimental group. At the end of the study, the average score of the self-efficacy belief scale of the experimental group increased by 5.46 points while the average score of the control group increased by 1.47 points. This difference between the scores was found to be statistically significant in favor of the experimental group. In other words, teaching with the GEMS program improved the self-efficacy beliefs of the preservice teachers. The average score of the Astronomy Attitude Scale of the experimental group increased by 1.89 points while the control group increased by 1 point. Although the scores of the experimental group increased more, this difference between the scores of the groups was not statistically significant. According to these results, we can say that GEMS program is an effective program to improve the academic achievement, scientific reasoning skills and self-efficacy beliefs of university-level students.

*GEMS Programının Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Başarılarına, Öz Yeterliliklerine,  
Tutumlarına ve Bilimsel Muhakemelerine Etkisi*

**EK 1: Dünya Ay ve Yıldızlar Başarı Testi: Örnek Sorular**

1. I) Güneş tutulması  
II) Ay'ın farklı şekiller alması  
III) Ay'ın gündüz görünmemesi

**Yukarıdakilerden hangileri kesinlikle Ay'ın ışık kaynağı olmadığını gösterir?**

- A) Yalnız II                      B) I ve II                      C) I ve III  
D) II ve III                      E) I, II ve III

**çünkü;**

1. Ay ışık kaynağı olsaydı, her gece dolunay şeklinde görünürdü
2. Ay ışık kaynağı olsaydı, günün her saatinde dolunay şeklinde görünürdü.
3. Ay ışık kaynağı olsaydı, günün her saatinde dolunay şeklinde görünürdü ve güneş tutulduğunda hava kararmazdı.
4. Ay ışık kaynağı olsaydı, sadece dolunay şeklinde görünürdü ve güneş tutulduğunda hava kararmazdı.
5. Ay ışık kaynağı olsaydı, günün her saatinde görünürdü ve güneş tutulduğunda hava kararmazdı.

**2. Ay'ın doğması ve batmasıyla Güneş'in doğması ve batması arasında nasıl bir ilişki olabilir?**

- A) Güneş batınca ay doğar, ay batınca güneş doğar.  
B) Güneş doğduktan kısa bir süre sonra ay batar, güneş batmadan kısa bir süre önce ay doğar.  
C) Güneş doğmadan kısa bir süre önce ay batar, güneş batmadan kısa bir süre önce ay doğar.  
D) Güneş doğar ve batar ama ay doğmaz ve batmaz.  
E) Güneş sabah doğup akşam batar, ay farklı zamanlarda doğar ve batar.

**çünkü;**

1. Gündüz güneş ışığından dolayı ay görünmez.
2. Güneş sadece gündüz, ay ise sadece gece görünür.
3. Güneş ışığının etkisinin azaldığı zamanlar ay görünür.
4. Dünyanın kendi eksenini etrafında dönmesi ve ayın yörüngesinden dolayı.
5. Dünyanın yörüngesinden dolayı.

3. I) Takımyıldızdır

- II) En büyük yıldızdır  
III) En küçük yıldızdır  
IV) Her zaman kuzeyi gösterir  
V) Ay'ın bir evresidir

**Kutup yıldızı, Küçükayı ve Büyükayı ile ilgili verilen özellikler hangi seçenekte doğru verilmiştir?**

	Kutup Yıldızı	Büyükayı	Küçükayı
A)	I-IV	II	III
B)	I	II	III
C)	IV	V	V
D)	IV	I	I
E)	II-IV	I	I

**çünkü;**

1. Ay'ın en büyük haline Büyükayı, en küçük haline Küçükayı denir. Kutup yıldızı dünyanın eksenine aynı doğrultudadır.
2. Takımyıldızları şekillerinden dolayı bu isimleri almıştır. Kutup yıldızı dünyanın eksenine aynı doğrultudadır.
3. Büyükayı ve Küçükayı boyutlarından dolayı bu isimleri almıştır. Kutup yıldızı her zaman kuzeyi gösteren yıldızlardan oluşur.
4. Büyükayı ve Küçükayı boyutlarından dolayı bu isimleri almıştır. Kutup yıldızı birkaç yıldızdan oluşan yapıdır.
5. Takımyıldızları şekillerinden dolayı bu isimleri almıştır. Kutup yıldızı en büyük yıldızdır ve her zaman kuzeyi gösterir.

**4. Ay'ın görünen kısmı şekli neden sürekli değişir?**

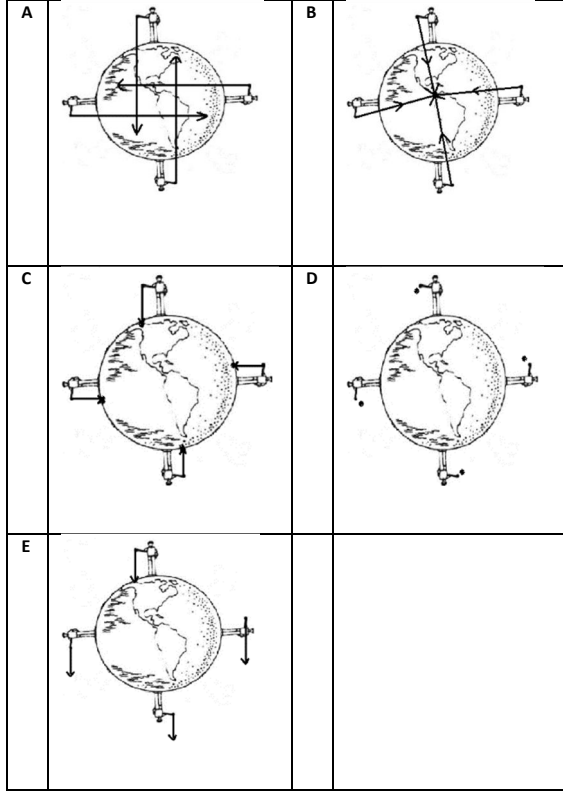
- A) Hava durumuna göre değişik şekiller alır  
B) Dünya'nın şeklinden dolayı  
C) Ay'ın Dünya etrafındaki yörüngesinden dolayı  
D) Ay'ın Güneş etrafındaki yörüngesinden dolayı

Erhan CEYLAN, Orçun BOZKURT

E) Ay'ın Güneşten aldığı ışık miktarı değiştiğinden dolayı  
çünkü;

- 1.Hava soğuduğunda küçülür, ısındığında büyür.
- 2.Ay, güneş etrafında döndüğü için ışık alan kısmı sürekli değişir.
- 3.Ay, güneşten aldığı ışığı yansıtığından dolayı aldığı ışık miktarına göre büyür ya da küçülür.
- 4.Ay, dünya etrafında döndüğü için dünyaya göre konumu ve buna bağlı olarak şekli değişir.
- 5.Dünya yuvarlak olduğu için insanlar ayı değişik şekillerde görürler.

5. Şekilde gösterilen çocukların ellerinde birer taş vardır. Çocuklar taşları bıraktırlarsa taşların izleyeceği yollar hangi seçenekte doğru verilmiştir?



çünkü;

1. Yerçekimi dünyanın merkezinde olduğu için taşlar, dünyanın merkezine kadar gider.
2. Serbest bırakılan her cisim aşağı yönde düşer.
3. Taşlar hangi yönde bırakılırsa o doğrultuda yol alır.
4. Yerçekiminden dolayı taşlar çocukların ayaklarının yanına düşer.
5. Dünyanın yüzeyinde yerçekimi olmadığı için taşlar havada asılı kalır.

## ARAŞTIRMA VE SORGULAMAYA DAYALI ÖĞRENME YAKLAŞIMININ İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN BİLİMSEL SÜREÇ BECERİLERİNE ETKİSİ

**Mehtap Yıldırım**

Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,  
mehtap.yildirim@marmara.edu.tr

**Sibel Türker Altan**

Makale Gönderme Tarihi: 05.12.2016 Makale Kabul Tarihi: 23.06.2017

### Özet

*Bu araştırmada, ilkokul dördüncü sınıf Vücudumuzun Bilmecesini Çözelim ünitesinde Araştırma ve Sorgulamaya Dayalı Öğrenme (ASDÖ) yaklaşımına uygun etkinlikler yaptırılarak bu yaklaşımın dördüncü sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerinin gelişimine etkisi incelenmiştir. Çalışmada, öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma grubu, 2013-2014 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde bir ilkokulda öğrenim gören 76 dördüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışmada araştırma ve sorgulamaya dayalı öğrenme uygulamalarının yapıldığı deney grubu (n=38) ve fen programının uygulandığı kontrol grubu (n=38) olmak üzere iki grup ile çalışılmıştır. Çalışmada bilimsel süreç beceri testi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Veriler, SPSS.20 istatistik programı kullanılarak t-testleri ile incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda deney grubu öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerinde kontrol grubu öğrencilerine göre artış sağlandığını görülmüştür.*

**Anahtar Kelimeler:** Araştırma ve sorgulamaya dayalı öğrenme, fen eğitimi, bilimsel süreç becerileri,

## EFFECT OF INQUIRY-BASED LEARNING APPROACH ON PRIMARY SCHOOL PUPILS' SCIENCE PROCESS SKILLS

### Abstract

In this study, the impact to development's science process skills of fourth grade science class' pupils is examined by using the Inquiry Learning Strategy in particular chapter (Solving the puzzle of our body) of the course book. In this study, Quasi-experimental pretest-posttest control group design was used. 76 subjects are chosen from two fourth grade classes of a primary school from İstanbul in 2013-14 educational year. One classroom (n=38) is formed by experimental group on whom researched based learning strategy is implemented. The other classroom (n=38) is formed as control group on which science curriculum is implemented. As data collection tool, "Science process skills test" was used. The data was analyzed to be used SPSS.20 Program statistic by t-tests. The result of the study shows that science process skills of the experimental group pupils have increased more when compared to the control group.

**Key words:** Inquiry-based learning, science education, science process skills

## **Giriş**

Bilimsel araştırmalar işişında gelişen teknolojik ürünlerle dolu bir dünyada, teknolojiyi anlama ve kullanma bağlamında bilimsel okuyazar olmak herkes için bir zorunluluk haline gelmiştir. Herkes bilim ve teknoloji içeren önemli konularda kamusal söylem ve tartişmalarla akılcıca meşgul edilmelidir. Herkes doğa hakkındaki her şeyi öğrenmek için deneyimlerini paylaşmalı ve bireysel olarak kendini geliştirmelidir (NSES, 1996). Formal eğitimin en önemli basamağını oluşturan ilkokul kademesinde, kazanılan bilgi ve beceriler diğer öğretim kademelerinin temelini oluşturmakta olup bu kademedede verilen derslerden bilim okuyazarlığını geliştirecek olan derslerin başında da Fen Bilimleri dersi gelmektedir. Özellikle bir ülkenin gelişmesinde son derece etkili olan fen bilimlerinin diğer bilim dallarına göre çok fazla uygulamaya dayanması ve süreklilik göstermesi, fen dersleri ile öğrencilere kazandırılacak davranışların önemini ortaya koymaktadır (Bozdoğan, 2007). Yani nitelikli insan gücüne ihtiyacın her an arttığı Türkiye’de de 06-14 yaş grubu çocukların devam ettiği ve zorunlu eğitim dönemini kapsayan ilk ve ortaokul kurumlarında fen bilimleri öğretiminde önemli bir yere sahip olduğu belirtilmektedir (Korkmaz, 2002). Fen bilimleri programı yapılandırmacı yaklaşım üzerine temellendirilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşım; keşfeden, sorgulayabilen, öğrenmeye istekli, yeni teknolojileri anlayabilen, kullanabilen ve geliştirebilen, kendi kendini yönetebilen, karar verebilen ve verdiği kararın sorumluluğunu üstlenebilen, sorun çözmeye becerisi gelişmiş bireyler yetiştirmeyi hedeflenmektedir. Yani günümüzde, dünya ile birlikte toplumumuzda meydana gelen olaylarda bilimsel etkinliklerden etkilenmektedir. Bu bilimsel etkinliklerin sosyal hayatımıza yansımalarını analiz etmek gerekmektedir. Bu nedenle eleştiren, sorgulayan bireyler yetiştirmek Milli Eğitimin amaçlarında da belirtildiği gibi önemli bir unsurdur (MEB, 2005). Fen Bilimleri öğretim programının yukarıda belirtilen hedeflerinden yola çıkarak araştırma ve sorgulamaya dayalı öğrenmenin okullarda uygulanması önemli görölmektedir. Araştırma ve Sorgulamaya Dayalı Öğrenme (ASDÖ), öğrenmeyi “öğretmenin sunduğu bilgilerdir” tanımından çıkartarak, öğrencinin doğrudan katıldığı aktivitelerle araştırma yaparak öğrenmesini sağlamaktır. ASDÖ, soru sorma, bilgiyi araştırma ve ulaşma, bir olguyla ilgili yeni bir şey bulma yoludur. Bir başka deyişle fen işlemleri diye tanımlanan ASDÖ’de öğrenci neden-sonuç ilişkisi ve eleştirel düşünmeyi kullanarak, bilimsel bilgi ve işlemleri birleştirerek fen öğrenir. ASDÖ öğrencilerin, fen kavramlarının öğrenmesine, “ne biliyoruz ve nasıl biliyoruz?”u değerlendirmesine, fen ve bilimin doğasını anlamasına, doğal dünyada bağımsız araştırmacı olmaları için gereken becerileri kazanmasına ve fenle ilgili tutum, beceri ve yeteneklerini geliştirmesine olanak sağlar (NSES, 1996). Bağımsız düşünen, gözlem yapan, yaratıcı, problem çözen, araştırmacı ve bunlar sonucu yorum yapabilen öğrencilerin yetiştirilmesinde en önemli unsurlardan biri de fen derslerinde deney yapmak olarak görölmektedir. Bu araştırma ile ASDÖ’nün Türkiye’de ilkokul dördüncü sınıf düzeyi öğrencilerindeki kazanımları bağlamında okullarda uygulanabilirliğinin gösterilmesi amaçlanmıştır. Bu



### *Araştırma Ve Sorgulamaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımının İlkokul Öğrencilerinin Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi*

çalışma, bugüne kadar yapılmış araştırma ve sorgulamaya dayalı öğretim yöntemini merkeze alan çalışmalardan farklı olarak, ASDÖ'nün bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesinde etkilerini tespit etmesi açısından önemlidir. Yine önceki çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda ASDÖ, ortaokul kademesine ait gruplarda uygulanmıştır. Oysaki çocuklar okullara doğal dünyaya ait kendilerinde var olan bilgilerle girmekteler. Eski görüşlerin aksine, küçük çocuklar sadece somut ve basit düşünmezler. Düşünce ve duygularının aktif olarak birebir katılımlarıyla zenginleştirilebilmesi için uygun ortam ve programlar gereklidir (Worth & Grollman 2003). Araştırmalar çocukların düşüncelerinin şaşırtıcı derecede karmaşık olduğunu göstermektedir. Çocuklar, sürekli değişkenlik gösteren deneyimlerini, çok daha fazlasını öğrenmeye olan isteklerini ve bilimsel düşünceye dair temellerini oluşturan muhakeme süreçlerini çok geniş bir yelpazede kullanabilir (Duschl, Schweingruber & Shouse, 2007). İlkokul dördüncü sınıf düzeyinde fen ve bilime odaklanma ihtiyacı şu anda toplumu etkileyen bir dizi faktöre bağlıdır. Öncelikle büyüyen anlayış; "Çocukların erken yaşta düşünme ve öğrenme gücünün tanınması gerektiğidir." Bunun için; onlara çok daha büyük bir potansiyele sahip olduklarını göstermek, ilk yıllardaki deneyimlerinin onların daha sonraki öğrenmeleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu bilmek, bilimin sadece gelecekteki bilimsel anlayış için bir temel oluşturmak değil, aynı zamanda öğrenme için de önemli beceri ve tutumlar geliştirmek olduğunu bilmek gerekir (Bowman, Donovan & Burns, 2001).

Bu çalışmanın amacı; ASDÖ modelinin, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin vücudumuzun bilmecesini çözelim ünitesi kapsamında bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesine etkilerini incelemektir. Öğrencilere problem çözme yeteneği, eleştirel düşünme, bilimsel süreç ve iletişim becerileri ile yaratıcılık özelliklerinin kazandırılması, çağımızda okulların en temel işlevi haline gelmiş ve fen bilimleri derslerindeki yeniliklerde önemli bir değişikliğe sebep olmuştur. Geleneksel yöntemdeki deney uygulamaları yapılması gerekenlerin sırasıyla öğrencilere sunulduğu, verilen emirleri sorgulamadan uygulayan, itaat eden, çağın gerisinde kalmış, merak duygusu olmayan öğrenci profilini devam ettirme çabası olarak görünmektedir (Parim, 2009). Dolayısıyla geleneksel yöntemlerle yapılan deneyler öğretim içerisinde önemini gün geçtikçe yitirmektedir. Buradan hareketle, çalışmada 2013 yılında yenilenen Fen Bilimleri dersi öğretim programının merkezinde yer alan ASDÖ yaklaşımı kullanılarak ilkokul öğrencileri üzerinde etkileri görülmeye çalışılmıştır. Çalışma, ilkokul dördüncü sınıf düzeyi öğrenci ve öğretmenleri için örnek oluşturma açısından önemlidir. Ülkemizde var olan devlet okullarının koşulları dikkate alınarak gerçekleştirilen uygulamalarda yaşanabilecek sorunlar ve çözüm önerileri bağlamında da önemlidir. "ASDÖ yaklaşımının, vücudumuzun bilmecesini çözelim ünitesinde ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine etkisi var mıdır?" sorusu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

#### **Yöntem**

Bu çalışmada, gözlem ve uygulamalar sürecinde deney ve kontrol gruplarında ASDÖ yaklaşımının etkilerinin tespit edilmesi amacıyla yarı deneysel

modellerinden “Ön test –Son Test Deney ve Kontrol Gruplu Deneme Modeli” kullanılmıştır. Yarı deneysel desen, özellikle eğitim alanındaki araştırmalarda, bütün değişkenlerin kontrol altına alınmasının mümkün olmadığı durumlarda en çok kullanılan deneysel desendir (Cohen, Manion & Marrison, 2000). Bu yöntem değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkilerini en iyi açıklayan araştırma yoludur (Fraenkel & Wallen, 2006).

Çalışmaya başlanmadan önce okul idaresi ve dördüncü sınıf öğretmenleri ile görüşmeler yapılmış, çalışmaya katılmakta gönüllü olan öğretmenlerin bulunduğu sınıflardan tesadüfî seçimle bir tanesi deney grubu olarak belirlenmiş ve bu grupta ASDÖ yaklaşımının 5E öğrenme modeline uygun olarak hazırlanan ders planı doğrultusundaki etkinlikler uygulanmıştır. Yine tesadüfî seçimle sınıflardan birisi de kontrol grubu olarak belirlenmiş olup vücudumuzun bilmeceğini çözelim ünitesi, MEB’in fen programı doğrultusunda işlenmiştir.

#### Çalışma Grubu

Araştırmamanın çalışma grubunu, 2013-2014 eğitim öğretim yılında İstanbul İli Kâğıthane ilçesinde bulunan bir ilkokulda 4-A ve 4-B sınıflarında öğrenim gören toplam 76 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmacılarından biri uygulama yapılan okulda 2 yıldır fen bilimleri dersi öğretmeni olarak görev yapması sebebi ile çalışmada bu okul seçilmiştir. Ortalama özelliklere sahip ve ortalama bir başarı grafiği olan, aynı okul içinden 38 kişilik bir kontrol bir de deney grubu olmak üzere iki grup belirlenmiştir. Fiziksel şartları, uygulamanın yapılacağı ders içeriği, ünite kazanımları, dersi anlatan kişi, vb. faktörler sabit tutulurken, konunun anlatılış yöntemi bağımsız değişken olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin aile sosyoekonomik ve kültürel düzeylerinin de birbirine çok yakın olduğu sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde tespit edilmiştir.

**Tablo 1. Öğrencilerin Sınıflara Göre Dağılımı**

Sınıf	Grup	Öğrenci Sayısı	Kız-Erkek Dağılımı
4/A	Deney	38	20 kız - 18 erkek
4/B	Kontrol	38	19 kız - 19 erkek

Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubundaki öğrenci sayılarının birbirine eşit olduğu görülmektedir. Tesadüfî bir seçimle 4A sınıfı deney grubu, 4B sınıfı ise kontrol grubu olarak seçilmiştir. Çalışmaya başlamadan önce iki sınıfa da bilimsel süreç beceri testleri ön test olarak uygulanmıştır. Çalışma, Fen Bilimleri öğretim programında önerilen süre ile aynı şekilde toplam 19 ders saati ve altı hafta şeklinde her iki sınıfın sınıf öğretmenlerinin de derse gözlemci olarak katıldığı ve uygulamanın araştırmacılarından biri tarafından yapılmasıyla gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte birinci ve altıncı haftalarda deney ve kontrol gruplarına Bilimsel Süreç Beceri Testi uygulanmıştır.

#### Veri Toplama Araçları

## *Araştırma Ve Sorgulamaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımının İlkokul Öğrencilerinin Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi*

Araştırma sürecinde veri toplama aracı olarak Bilimsel Süreç Beceri Testi kullanılmıştır.

### **Bilimsel Süreç Beceri Testi (BSBT)**

Lederman (2002) araştırmaya dayalı öğrenmeyi, soru sorma, gözlem yapma, ölçme, yorum yapma, verileri analiz etme becerileri kazanma ve tüm bu becerileri öğrendikleri bilgilerle eleştirel düşünerek neden sonuç ilişkisi kurarak yapılandırmaları olarak tanımlamıştır. Öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini öğrenip uygulayabilmesi araştırmaya dayalı öğrenme modelinin laboratuvar çalışmalarının temelini oluşturmaktadır. Öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin gelişimini belirlemek için kullanılan Bilimsel Süreç Becerisi Testi ilk olarak, Enger ve Yager (1998) tarafından geliştirilmiş, Koray, Özdemir, Prestley ve Köksal (2005) tarafından Türkçe'ye çevrilmiş, geçerliliği ve güvenilirliği test edilerek alfa değeri, 77 olarak bulunmuştur. Testin kapsam geçerliliği uzman görüşleri alınarak belirlenmiştir. KR-21 güvenilirlik katsayısı .81 olarak belirlenmiştir. Test çoktan seçmeli 31 maddeden oluşmaktadır. Bu test kapsamında 2 madde gözlem yapma, 3 madde uzay/zaman ilişkisi kurma, 3 madde sınıflandırma, 3 madde sayıların kullanılması, 3 madde ölçüm yapma, 3 madde ilişkilendirme, 3 madde tahmin etme, 3 madde değişkenleri kontrol etme, 2 madde verileri yorumlama, 3 madde hipotez oluşturma, 1 madde yaparak yanıtlama ve 2 madde deney yapma becerilerini ölçmektedir. . Test deney ve kontrol grubuna 40 dakika süre ile ön test ve son test olarak uygulanmıştır. BSBT'nin analiz aşamasında her soru 3 çeldirici ve 1 adet doğru cevaptan oluştuğu için çoktan seçmeli testin puanlamasında doğru cevap – 1 puan, yanlış cevap – 0 puan, Boş bırakılan soru – 0 puan şeklinde yapılmıştır. Testten alınabilecek en yüksek puan 31'dir. Değerlendirme aşamasında yanlış cevaplar doğru cevapları götürmemiş, her bir öğrencinin toplam puanı SPSS.20.00 programında hesaplanarak, deney ve kontrol grubunun ön test ve son test puanları kendi grubu içinde ve gruplar arası karşılaştırılmış olup anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır.

### **Araştırmanın Uygulanması**

Aynı okul içerisinde seçilmiş deney ve kontrol gruplarına ait 38'er öğrenci ile ilkokul dördüncü sınıf düzeyinde "Vücudumuzun Bilmecesini Çözelim" ünitesine yapılan ASDÖ çalışması kapsamında dört ana bölüm ve bu bölümlerin alt bölümleri ile etkinlikler aşağıda verilmiştir. Araştırma, fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan Canlılar ve Hayat öğrenme alanı kazanımlarına dayanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından gerçekleştirilen hazırlık çalışmaları sonucunda deney ve kontrol grupları için ders planları hazırlanmıştır. Kontrol grubunda yer alan öğrenciler ise MEB 2013 Fen Bilimleri öğretmen kılavuz kitabında yer alan ders planları doğrultusunda toplam 19 ders saati ve altı hafta şeklinde eğitim öğretim süreçlerini geçirmişlerdir.

**Tablo 2. Ders Kitabı Konu Başlıkları ve Alt Bölümler**

Süre	Konu alanı	Kazanım No	Alt Bölümler
6 Ders Saati	Destek ve Hareket Nasıl Sağlanır	4.1.1.1 4.1.1.2	İskelet Eklem İskeletin Görevleri Kasların Yapısı ve Görevleri İskelet ve Kas Sağlığı
3 Ders Saati	Suluk Alıp Verme	4.1.2.1. 4.1.2.2.	Suluk Alıp Veriyorum Neden Soluk Alıp Veriyoruz?
6 Ders Saati	Vücudumuz a Hayat Veren Sıvı: Kan	4.1.3.1.	Kan Dolaşımı Stetoskop Kanın Vücutta Dolaşımı
4 Ders Saati	Egzersiz Yapalım Sağlıklı Olalım	4.1.4.1 4.1.4.2 4.1.4.3	Egzersiz - Nabız İlişkisi Egzersiz - Soluk Alıp Verme İlişkisi

#### **Deney Grubunda Araştırmaya Dayalı Öğrenme Modelinin Uygulanması**

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının uygulanmasında, ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıflarda yapılandırılmış araştırma-sorgulama, beşinci ve altıncı sınıflarda rehberli araştırma-sorgulama, yedinci ve sekizinci sınıflarda ise açık uçlu araştırma-sorgulama yaklaşımı esas alınmıştır (MEB, 2013). Araştırmada deney grubunda yer alan öğrenciler, ASDÖ yaklaşımı 5E modeline göre desteklenmiş ders planları ile eğitim öğretim sürecini geçirmişlerdir. Bu nedenle öğrencilere ilk olarak ASDÖ modeli ile ilgili bilgiler verilmiştir.

ASDÖ İle İlgili Öğrencilere Verilen Bilgiler ve ASDÖ'nün genel ilkeleri;

- ✓ Öğrencilerin neleri öğrenmesini istiyoruz, hangi yetenekleri kazanmalarını istiyoruz tespit ederek çalışmayla ilgili plan yapmak.
- ✓ Günlük hayattan öğrenci motivasyonunu ve merakını artıracak sorular sormak.
- ✓ Öğrencilerin neyi bildiklerini (ön bilgiler, kavram yanılgıları, bilimsel süreçler) tespit etmek.

*Araştırma Ve Sorgulamaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımının İlkokul Öğrencilerinin Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi*

✓ Öğrencinin olayları anlayabilme gözlem yapma becerilerini kazanmış olması beklenir.

Yukarıda verilen temel ilkeler öğrencilere açıklanmış ve dersin işlenişi ile ilgili genel bir bilgiye sahip olmaları sağlanmıştır. ASDÖ yaklaşımı 5E öğrenme modelinin uygulandığı deney grubunda yapılan hazırlık çalışmalarından sonra uygulamaya geçilmiştir. Uygulama esnasında yapılacak tüm deneyler araştırmacı tarafından farklı kaynaklar incelenerek belirlenmiştir. Etkinliklerde gerekli olan malzemeler temin edilerek grupların masalarına konulmuştur. Deneyler araştırmacı tarafından bir kez yapılarak herhangi bir sorun veya ihtiyacın tespit edilerek önlem alınması amaçlanmıştır. Çalışma ASDÖ yaklaşımı 5E modeline göre desteklenmiş ders planları ile toplam 6 hafta ve 19 ders saati süresinde tamamlanmıştır. Bu süreçte öğrencilerde bilimsel düşünme, işbirliği yapma, eleştirel ve yaratıcı düşünme, veri toplama, analiz etme, yorumlama gibi becerilerin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Aşağıda örnek uygulamaya yer verilmiştir;

**Giriş Aşaması:** Çalışmaya başlamadan önce öğrencilerin konu hakkında ne bildikleri veya bilmediklerini öğrenmek için, önceden öğrendiklerini yeni konuya aktarıp aktaramadıklarını tespit etmek için sorular yöneltilir. Bu aşamada öğrencilerde merak uyandırılır, konuya ilgileri çekilir ve “neden?” sorusunu sormaları sağlanır. Öğrenci karşılaştığı bir sorun veya gözlediği bir olayla ilgilenmeye başlar.

*“Öğretmen öğrencilerin önceden belirlenen gruplara ayrılmasını ister herkes yerini alır. Sağ ellerine ait iki parmaklarını sol bileklerinin iç yüzeyine yerleştirerek dinlemeleri istenir. Öğretmen gruplara dönerek “çocuklar bileklerimizin üzerine parmağımızı koyarak neyi dinliyoruz?” Sorusunu yönelterek nabız ile ilgili ön bilgilerini ortaya koymaları beklenir. Beş farklı gruptan önceden belirlenmiş beş öğrenci bizde bir sorun mu var damarımızdan gelen ses çok hızlı der. Bunun üzerine öğretmen “Arkadaşlarınızın duydukları ses neden bizimkilerden farklı? Acaba nabızın bu kadar hızlı atmasına sebep ne olmuş olabilir? Bizden farklı ne yaptılar? ...” gibi sorular sorarak öğrencilerin problemlerini oluşturmaları, konu ile ilgili kavramları fark etmeleri ve ilgilerinin artması sağlanır.”*

Her grubun oluşturduğu sorunun birer bilimsel problem olduğu ve problemlerine uygun hipotez oluşturmaları gerektiği belirtilir. Öğrencilerin aktif olması sağlanır. Yaptıkları her şeyi not etmeleri konusunda uyarılır.

**Keşfetme Aşaması:** Öğrencinin en aktif olduğu basamaktır. Öğrencinin karşılaştığı problemlere yönelik çözümler için fikir üretmesi istenir. Grupların işbirliğine dayalı öğrenmeleri sağlanır. Öğrenciler öğretmenlerinin yönlendireceği bir ortamda çalışarak, deneyler yaparak sorunu çözmek veya olayı açıklamak için düşünceler üretirler.

*“Gruplardaki öğrenciler önceden seçilmiş olan arkadaşlarının nabzını kontrol edip onları gözlemlerler. Onların gün içinde neler yaptıklarını derse gelmeden önce nerede olduklarını tek tek anlatmalarını isterler.”*

*Arkadaşlarının anlattıklarını not alırlar. Ardından öğrencilere şu sorular sorulur: “Nabız ölçümleriniz arasındaki bu farka arkadaşlarınızın sizden farklı yediği bir şey mi sebep olmuştur?, Yedikleriniz benzer ise siz sınıfta iken kendini yoracak davranışlarda mı bulunmuştur? Herhangi bir olay sonucu üzülmüş veya sevinmiş midir?...”*

Öğrenciler öncelikle grup içerisinde bu soruları tartışarak cevap aramış, arkadaşlarının anlattıkları olaylarda hangi soruya ait cevap olduğunu bularak ortak kanılarını ve cevapları not etmişlerdir. Daha sonra fikirlerini diğer grup üyeleri ile paylaşmışlardır. Öğretmen bu aşamada öğrencilere doğru ya da yanlış şeklinde herhangi bir dönüt vermemiştir. Öğrenciler farklı gruplardan aldıkları cevaplar sonucunda seçilen arkadaşlarının başlarına gelen olayları tekrar canlandırmış örneğin bir grup bahçede koşarak masa üzerinde bulunan tansiyon aleti ile nabız sayılarını tekrar ölçmüş yaptıkları ölçümleri tablolara kaydederek aradaki farka bakmışlardır.

**Açıklama Aşaması:** Öğrenciler genellikle öğretmenin yardımı olmadan olayı açıklarlar veya problemi çözerler. Öğretmen gerekirse yeni kavramlar ekler, yeni beceriler geliştirmelerine yardımcı olur. Öğretmen öğrencilerin yetersiz olan eski düşüncelerini daha doğru olan yenileriyle değiştirmelerine yardımcı olduğu için en öğretmen merkezli evredir. Öğrencilere ulaştıkları yargılar hakkında daha fazla sorular sorulur ve yeni kavramlar araştırılır.

*“Nabızımızın hızlı atmasının nedeni nedir? Ne tür etkinlikler sonucu nabızımız hızlı atar? Bu etkinliklerden sonra nabızımızın hızlı atmasını sağlayan nedir?... Sorularından hareketle konu hakkında bilgi verilir.”*

**Derinleştirme Aşaması:** Öğrenciler öğrendikleri açıklamayı veya problem çözüm yolunu yeni olaylara ve problemlere uygularlar. Yeni yaşantılarla bilgi ve becerilerini geliştirirler. Bu bağlamda öğrencilerin kavramsal anlama yetenekleri, yeni deneyimlere daha derinlemesine ve daha geniş açıyla bakma yetenekleri artar.

*“Sınıfımızda spor yapan arkadaşlarımızın koşma, yüzme, top oynama gibi etkinlikler sonrası kendilerini nasıl hissettikleri ile ilgili sorular sorulur. “Düzenli olarak yapılan egzersiz ve nabızımızın atışı arasında nasıl bir ilişki var?, Egzersizin bize ne gibi faydaları olur?, Spor yapan kişilerin nabız artış veya azalışları nasıldır?...”*

Yukarıdaki sorular sorularak konuya farklı bir bakış açısı sağlanmış olur. Hangi durumlarda kalbimizin dolayısıyla nabızımızın daha hızlı atacağı, sağlıklı bir yaşam için egzersizin önemi ve yapılması gerektiği hakkında konuşulmuştur.

**Değerlendirme Aşaması:** Öğrenciler yeni edindikleri bilgilerini, yeteneklerini becerilerini değerlendirirler. Öğretmen öğrencilerinin başarılarını, bu basamaktaki öğrenme durumlarına bakarak değerlendirir. Öğrencilerin varsa yanlış öğrenme, kavram yanlışlığı ve eksiklerinin öğretmen tarafından belirlendiği evredir. Bu bölümde değerlendirme amaçlı çoktan seçmeli sorular kullanılmıştır.

*Araştırma Ve Sorgulamaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımının İlkokul Öğrencilerinin Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi*

### **Etkinliklerin Uygulanması**

19 ders saati kapsamındaki çalışma sürecinde deney grubuna 4 ayrı etkinlik uygulanmıştır. Bu etkinliklerden her biri ayrı kazanım ve amaçlara yönelik seçilmiştir. Etkinliklerin hepsi örneği verilen ders planına benzer şekilde oluşturulmuş ve 5E modelindeki basamaklar kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

**Tablo 3. Deney Grubu ASDÖ Etkinlik ve Kazanımları**

Etkinlik No	Etkinlik Adı	Amaç
1	Bil Bakalım İskelet Sistemini Neler Oluşturuyor?	<ul style="list-style-type: none"><li>✓Vücudumuzda sert bir yapıya sahip kemiklerden oluşan iskeletin varlığını bilmek,</li><li>✓İskeletin temel kısımlarını model veya şema üzerinde göstermek,</li><li>✓Vücudumuzdaki kemikleri şekillerine göre gruplandırmak ve örnekler vermek,</li><li>✓İskeletin ve kasların vücuda birlikte şekil verdiğini model oluşturarak göstermek,</li><li>✓Kasların iskelete bağlı olduğunu göstermek,</li><li>✓Kasların kasılıp gevşeyerek kemikleri hareket ettirdiğini göstermek,</li><li>✓İskelet ve kas sağlığını olumlu ve olumsuz etkileyecek davranışları belirlemek.</li></ul>
2	Nefes Alıyorum, Nefes Veriyorum	<ul style="list-style-type: none"><li>✓Soluk alıp vermede görevli yapı ve organları keşfetmelerini sağlamak,</li><li>✓Soluk alıp vermenin vücudumuzun ihtiyacı olan oksijeni dış ortamdan alıp karbondioksiti dışarı attığını keşfetmek,</li><li>✓Doğru soluk alıp verme ve bunun önemini tartışmak,</li></ul>
3	Japon Balığının Kuyruğundaki Sır	<ul style="list-style-type: none"><li>✓Kanın vücutta dolaşımını sağlayan yapı ve organları belirtmek,</li><li>✓Kanın vücutta madde taşımak için dolaştığını fark ettirmek,</li></ul>
4	Nabzımızı Ölçelim	<ul style="list-style-type: none"><li>✓Kendisinin ve başkasının nabzını ölçmesini sağlamak,</li><li>✓Nabız sayısının artışına sebep olan etmenleri saymak,</li><li>✓Egzersiz ve nabız sayısı arasındaki ilişkiyi gözlemlemek,</li></ul>

### Kontrol Grubunda Öğretim Programındaki Etkinliklerin Uygulanması

Kontrol grubu ile gerçekleşen dersler MEB (2013) dördüncü sınıf fen bilimleri Öğretmen Kılavuz Kitabın temel alınarak öğretmenin merkezde olduğu sunum ve soru çözme yöntemlerinin kullanılmasıyla programa göre gerçekleştirilmiştir.

### Veri Analizi

Nicel veri toplama aracı olan “Bilimsel Süreç Beceri Testi” ile elde edilen verilerin öncelikle parametrik analiz teknikleri kullanarak mı yoksa parametrik olmayan analiz teknikleri kullanarak mı analiz edileceğine karar verebilmek için çeşitli varsayımların karşılanıp karşılanmadığına bakılmıştır. Bu varsayımlardan biri verilerin (test puanlarının) dağılımının normal ya da normale yakın olması gerektiği varsayımdır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini görmek için ShapiroWilk uyum iyiliği testi kullanılmıştır.

**Tablo 4. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerileri Ön ve Son Testlerine Ait Shapiro-Wilk Test Bulguları**

TEST TİPİ	GRUPLAR	TEST ZAMANI	SHAPIRO-WILKS W	P	KULLANILACAK TESTLER
BSBT	Deney	Ön	0.972	0.455	İlişkili t-Testi
		Son	0.964	0.246	
	Kontrol	Ön	0.949	0.085	İlişkili t-Testi
		Son	0.961	0.204	
	Deney Kontrol	Ön	0.972	0.455	İlişkisiz t-Testi
		Ön	0.949	0.085	
Deney Kontrol	Son	0.964	0.246	İlişkisiz t-Testi	
	Son	0.961	0.204		

Anlamlılık seviyelerinin, istatistiksel olarak anlamlılık kabul edilen 0.05'ten büyük olması sebebiyle çalışma grubundaki öğrencilerin ön ve son test puanlarının normal dağılımlı olduğu görülmektedir ( $p>0.05$ ). Bu nedenle istatistiksel analizlerde parametrik testler kullanılmıştır.

### Bulgular

Çalışmada ASDÖ yaklaşımının, vücudumuzun bilmecesini çözelim ünitesinde ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine etkisi incelenmiştir. Bu nedenle bilimsel süreç beceri testi deney ve kontrol grubuna ön ve son test olarak



*Araştırma Ve Sorgulamaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımının İlkokul Öğrencilerinin Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi*

uygulanmış elde edilen veriler SPSS programı yardımıyla analiz edilerek aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

**Tablo 5. Kontrol ve Deney Grubundaki Öğrencilerin Bilimsel Süreç Beceri Ön Testi Puanları İle İlgili İlişkiz t-Testi Sonuçları**

ÖNTEST	GRUP	N	X	s.s.	t	p
BSB-Ön	Deney	38	7,95	0.28	-0.066	0.948
	Kontrol	38	7,97	0.28		

Tablo 5 incelendiğinde ilişkiz t-testi sonuçlarına göre deney grubunun BSB ön test ortalaması 7.95, kontrol grubunun BSB ön test ortalaması ise 7.97. BSB ön test sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları arasında 0.948 seviyesinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $t=0.066$ ,  $p>0.05$ ). Bu durum grupların birbirlerine denk olduğunu göstermektedir.

**Tablo 6. Deney Grubu Öğrencilerinin Ön ve Son Test Puanları Arasındaki Farkla İlgili İlişkili t-Testi Sonuçları**

ÖNTEST-SONTEST	GRUP	N	X	s.s.	Sd	t	p
BSB-Ön-Son	Deney	38	7.95	1.74	37	-14.96	0.00
		38	19.63	4.95			

Tablo 6'ya göre deney grubunun BSB ön test puan ortalaması 7.95, son test puan ortalaması 19.63 olarak tespit edilmiştir. Ön test ve son test puanları arasında gerçekleştirilen puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ( $t= 14.96$ ,  $p<0.05$ ).

**Tablo 7. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön ve Son Test Puanları Arasındaki Farkla İlgili İlişkili t-Testi Sonuçları**

ÖNTEST-SONTEST	GRUP	N	X	s.s.	Sd	t	p
BSB-Ön-son	Kontrol	38	7.97	1.75	37	-7.57	0.00
			11.42	2.32			

Tablo 7'ye göre kontrol grubunun BSB ön test puan ortalaması 7.97, son test puan ortalaması 11.42 olarak tespit edilmiştir. Ön test ve son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ( $t= 7.57$ ,  $p<0.05$ ).

**Tablo 8. Kontrol ve Deney Grubundaki Öğrencilerin Bilimsel Süreç Son Test Puanları ile İlgili İlişkiz t-Testi Sonuçları**

TEST	GRUP	N	X	s.s.	t	p
BSB- son	Deney	38	19.63	0.80	9.27	0.00
	Kontrol	38	11.42	0.38		

Tablo 8'deki sonuçlara göre deney grubunun BSB son test ortalaması 19.63, kontrol grubunun BSB son test ortalaması ise 11.42. BSB son test sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ( $r=9.27$ ,  $p<0.05$ ).

#### **Sonuç ve Tartışma**

Bu çalışmada fen öğretim programında yer alan ASDÖ yaklaşımı, ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin Vücutumuzun Bilmecesini Çözelim ünitesinde ele alınmıştır. Türkiye'de ilkökul dördüncü sınıf kademesindeki fen bilimleri derslerine, İngilizce ve din kültürü ahlak bilgisi dersleri hariç diğer derslerde de olduğu gibi sınıf öğretmenleri girmektedir. Her ne kadar 2013 yılında yenilenen MEB dördüncü sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı ASDÖ yaklaşımını temel alarak hazırlanmış olsa da uygulamada yaşanan zorluklar nedeniyle, yaşanabilecek bu sorunları belirlemek ve çözümüne örnek teşkil etmesi için bu çalışma yapılmıştır. Ayrıca çalışma ile ilkökul düzeyindeki öğrencilerin düşünce yapılarının geliştirilmesi ve sınıf öğretmenlerinin uygulama deneyimi kazanmaları amaçlanmıştır. Bu araştırma, ASDÖ'nün ülkemizdeki okullarda uygulanabilirliğini göstermesi, öğrencilerdeki kazanımları ile ders içerikleri ve uygulama yönteminin okullardaki uygulamalara örnek teşkil etmesi açısından önemlidir.

Çalışmada ön testlerin sonuçlarına bakıldığında deney ve kontrol gruplarının aldıkları puanların normal dağılım gösterdiği ve gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Her grubun kendi içindeki ön test ve son test sonuçları karşılaştırıldığında ise deney ve kontrol grubunun her ikisinde de ön test ve son testler puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ancak deney grubunun ortalamalarındaki artış kontrol grubundan fazladır. Bilimsel süreç becerilerinin son test sonuçlarına bakıldığında ise deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Dolayısıyla gruplar arası karşılaştırmasına bakıldığında derslerin MEB 2013 Fen Bilimleri ders kitabına bağlı kalarak işlendiği kontrol grubundaki öğrencilere nazaran deney grubundaki öğrencilerin bilimsel süreç becerileri ile ilgili gelişiminin daha iyi olduğu söylenebilir. Alanyazında bu araştırmanın sonuçlarını destekler nitelikte çalışmalar bulunmaktadır (Tatar, 2006; Duban, 2008; Köksal, 2008; Aydoğdu, 2009; Keçeci ve Kırbag-Zengin, 2016). Aydoğdu (2009) çalışmasında ilköğretim öğrencilerine fen bilimleri dersinde araştırmaya dayalı ve açık uçlu deney tekniklerini kullanıldığında öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin gelişimine olumlu katkısı olduğunu göstermiştir. Duban (2008) çalışmasında beşinci sınıf öğrencilerinin

*Araştırma Ve Sorgulamaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımının İlkokul Öğrencilerinin Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi*

fen derslerinde sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımı ile hazırlanmış etkinlikler kullanılarak yaptığı eylem çalışmasında öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin gelişimine katkı sağladığını göstermiştir. Keçeci ve Kırbağ-Zengin'de (2016) altıncı sınıf öğrencilerine yönelik yaptıkları çalışmalarında, araştırma sorgulamaya dayalı öğretime göre yapılan dersin, araştırma-sorgulama kullanılmadan yapılan derse oranla öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu göstermişlerdir. Köksal'da (2008) çalışmasında ilköğretim okullarına giden 168 altıncı sınıf öğrencisiyle çalışmıştır. Deney grubunda öğretmen rehberliğindeki sorgulayıcı araştırma yöntemi kullanılırken kontrol grubunda geleneksel yöntem kullanılmıştır. Çalışma sonucunda Öğretmen rehberliğindeki sorgulayıcı araştırma yönteminin öğrencilerin bilimsel süreç becerileri geliştirmesine yardım ettiği tespit edilmiştir. Yine Tatar (2006) tarafından yapılan yedinci sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri, akademik başarıları ve fen dersine karşı olan tutumlarını incelediği çalışmada da, ASDÖ yaklaşımının öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirdiğini tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular ve yapılan diğer araştırmalar ışığında, deney grubunda uygulanan araştırmaya dayalı öğrenme modeline göre gerçekleştirilen fen öğretiminin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini kazanma konusundaki artışı deney grubundaki öğrencilere oranla çok daha azdır. Buradaki öğrenciler ders kitaplarında yer alan deneyleri araştırmacının verdiği ifadeler doğrultusunda uygulamıştır. Bilimsel süreç becerilerine ait temel unsurları yerine getirmeyip sorgulamadıkları için başarı seviyelerinin daha düşük olduğu varsayılmaktadır. Bozan ve Küçüközer (2008) çalışmalarında, öğrencilerin etkinliklerden önce var olan problem cümlesi için hipotez kurma sıklıklarının çok az olduğunu belirtmiştir. Bu durumu şu şekilde açıklamışlardır; "Hipotez kurma bilimsel süreç becerilerinin en temel unsurudur. Dahası hipotez kurma ve değişkenleri tanımlama becerileri gelişmiş öğrenciler deney tasarlamada daha başarılıdır. Laboratuvar uygulamalarında açıkça yer alması gereken hipotez kurma ve test etme gibi bilimsel süreç becerileri derste rastgele ve sınırlı düzeyde vurgulandığında öğrenciler tarafından kazanılamamaktadır." Deney grubunda yapılan laboratuvar uygulamaları sırasında öğrenci sayısı ve grupların kalabalık olması ayrıca planlanan zaman çizelgesinin dışına çıkılamaması sebebiyle bazı öğrencilerin hipotez kurma, değişkenleri belirleme ve doğru bir şekilde verileri kaydetmede sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Bu durum öğrencilerin BSBT ortalama puanlarını da etkilemiştir. Bu duruma benzer nitelikte yedinci sınıf öğrencileri ile yaptıkları bir çalışmada Germann, Haskins & Auls (1996) öğrencilerinin sadece % 61'inin bir bilimsel süreç becerileri testindeki etkinliği yerine getirmede ve verileri kaydetmede başarılı olduğunu, % 69'unun hipotez kurup sonuçlarını denemeye teşebbüs etmediği ve % 81'inin sonuca ulaşmada yeterince özel delil sağlamadığını belirlemişlerdir. Öğrenci merkezli olan ASDÖ'nin bilimsel süreç becerilerinin kazanılmasını sağladığı araştırmalar alan yazında bulunmaktadır (Krantz & Barrow, 2006). Ancak bazı çalışmalarda bilimsel süreçlerin kazanılmadığı sonuçları da elde edilmiştir. Bu çalışmanın tersine Yıldırım (2012) sekizinci sınıflarla yaptığı çalışmasında ASDÖ yaklaşımına uygun yapılan

deneylerin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinde anlamlı farklılığa yol açmadığını göstermiştir. Bu sonuçların nedenleri olarak ise; bazı öğrencilerin deney kurmada başarılı iken, verileri kaydetmede başarısız olabildiği örneğinde olduğu gibi bir öğrencinin tüm becerileri bir arada öğrenemediği, araştırmada bahsi geçen özellikle ilkökul seviyesindeki öğrencilerde olduğu gibi becerilerin öğrencilerin düzeyine uygun olmaması veya daha önce hiç karşılaşmamaları olarak belirtilmiştir (Wilke & Straits, 2005).

Çalışma öncesi yapılan hazırlık çalışmaları ilk etapta bilimsel süreç becerileri ile ilgili eksiklikler gözlenmiştir. Fakat ilerleyen süreç içinde yaratıcı fikirler ve ilginç sorular geldikçe öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini zamanla kazanacağı bunun için ilkökul düzeyinden de önce ana okuldan itibaren fen kavramları en basit düzeyden bilimsel süreçler kullanılarak verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Ancak burada öğretmenin de bu süreçleri çok iyi özümsemesi, pratik yapması, donanımlı olması ve yaratıcı aktiviteler bulması önem kazanmaktadır. Bunun için öğretmenlerin yetiştirilmesi sırasında bilimsel süreç becerileri kazanmalarını sağlayacak olan yöntemlerin kullanılması önemlidir. Karakuyu, Bilgin ve Sürücü (2013) fen bilgisi öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmalarının sonucunda söyledikleri gibi araştırma sorgulamaya dayalı öğretimin uygulamalarından olan açık uçlu araştırma yaklaşımının kullanılması rehberli, yapılandırılmış ve gösterip yaptırma yaklaşımının kullanılmasından öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerinin gelişimini daha çok etkilemektedir. Alan yazın incelendiğinde açık uçlu araştırma sorgulama kullanıldığında öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerinin daha iyi geliştiğini gösteren birçok araştırma olduğu görülmektedir (Tatar, 2006; Güngör, 2008; Köksal, 2008; Akben, 2011; Gül, 2011; Bozkurt, 2012). Seçilen ünitenin etkinliklere uygun ve süreçler verilirken öğrencinin yaşı ve seviyesinin de dikkate alınması gerekmektedir. Süreçler uygulama sayısı artıka kazanılmaktadır. Çocukların doğal dünyayı ve kendilerini keşfetmeleri, bu konularda anlayış ve fikirler geliştirmeleri oldukça önemli bir süreç olarak görülmektedir. Bu aşamada bilim, erken çocukluk programlarında doğal bir odak noktasıdır. Çocukların önce sorgulama yapmaları sonra da fen öğrenmeleri için temel deneyimleri gerçekleştirebilecekleri en önemli yer laboratuvarlardır. Aynı zamanda bu ortamlarda çocukların okuma yazma ve matematik gibi birçok temel becerilerini geliştirmek ve pratik yapabilecekleri de unutulmamalıdır. Sonuç olarak, bilim ile birlikte çalışmak ve fikirlerin tartışılması bu seviyedeki çocukların gelişebilmesi için büyük önem taşımaktadır.

Araştırmaya dayalı öğrenme uygulamalarının öğrencinin bilimsel süreç becerilerini etkilediğini gösteren bu çalışmadan sonra öğrencilerin problem çözme becerisini, eleştirel düşünme becerisini, yaratıcılığını, tartışma ve iletişim becerilerini, işbirliği yapma becerisini nasıl etkilediğini gösteren yeni araştırmalar yapılarak incelenmesi önerilir.

### **Kaynakça**

Akben, N. (2011). *Öğretmen adayları için bilimsel sorgulama destekli laboratuvar dersi geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aydoğdu, B. (2009). *Fen ve teknoloji dersinde kullanılan farklı deney tekniklerinin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine, bilimin doğasına yönelik görüşlerine, laboratuvara yönelik tutumlarına ve öğrenme yaklaşımlarına etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Bowman, Donovan & Burns, (2001). *Eager to learn: educating our preschoolers*. National Academy of Science, Washington DC. ss 8-9.

Bozan, M. ve Küçüközer, H. (2008). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin basınç ünitesi hakkında tutumları ve onların üst bilişsel problem çözme becerileri. *e-Journal of New World Sciences Academy 2008*, Volume: 3.

Bozdoğan, A. E. (2007). *Bilim ve teknoloji müzelerinin fen öğretimindeki yeri ve önemi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bozkurt, O. (2012). Fen eğitiminde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarına ve bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 9(18), s. 187-200.

Cohen, L., Manion, L. & Marrison, K., (2000). *Research methods in education* (5th ed), RoutledgeFalmer is an imprint of the Taylor & Francis Group.

Duban, N. (2008). *İlköğretim fen ve teknoloji dersinin sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımına göre işlenmesi: bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitü, Eskişehir.

Duschl, R.A., Schweingruber, H. A. & Shouse, A.W. (2007). *Taking science to school: learning and teaching science in grades K-8*. Washington, DC: The National Academies Press.

Enger, S. K. ve Yager, R. E. (1998). *The Iowa assessment handbook*, Iowa City, IA: The University of Iowa Science Education Center.

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (5th ed.). New York: McGraw-Hill Publishing, s.267.

Germann, J. P., Haskins, S. & Auls, S. (1996). Analysis of nine high school biology laboratory manuals: promoting scientific inquiry. *Journal of Research in Science Teaching*. 33(5). 475-499.

Gül, Z. (2011). *Sorgulamaya dayalı öğrenme sürecinde alternatif bir araç "t-diyagramı": enzimler ve enzimlerin çalışmasına etki eden faktörler üzerinde örnek bir uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Güngör, S. H. (2008). *Developing Inquiry Based Student Experiments In The Chemistry Education And Discussing Results*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Karakuyu, Y., Bilgin, İ. ve Sürücü, A. (2013). Araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımlarının üniversite öğrencilerinin genel fizik laboratuvarı I dersindeki başarı ve bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 10(21), s. 237-250.

Keçeci, G. ve Kırbağ-Zengin, F. (2016). Araştırma ve sorgulamaya dayalı fen öğretiminin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine ve tutumlarına etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 47, s. 269-287.

Koray, Ö., Özdemir, M., Prestley, A.ve Köksal, M.S. (2005). Yaratıcı ve Eleştirel Düşünmeye Dayalı Laboratuvar Yönteminin Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreç Becerisi ve Akademik Başarı Düzeylerine Etkisi. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 28-30 Eylül 2005.

Korkmaz, H. (2002). *Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenmenin yaratıcı düşünme, problem çözme ve akademik risk alma düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Köksal, E. A. (2008). *Öğretmen rehberliğindeki sorgulayıcı araştırma yöntemi ile bilimsel süreç becerilerinin kazandırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Krantz, P.& Barrow,L. (2006). Inquiry with seeds to meet the science education standarts, *The American Biology Teacher*. 68(2), s. 92.

Lederman,N.,G. (2002). *Scientific inquiry and nature of science as a meaningful context for learning in science*. In Science Literacy For The Twenty- First Century. Marshall, J.A., Scheppler, M. J., Palmisano, Amherst, N.Y.(editör), Prometheus.

MEB. (2005). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi 4. ve 5. sınıflar öğretim programı*. Devlet Kitapları Basım Evi, Ankara.

MEB. (2013). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) Fen Bilimleri dersi (3.4.5.6.7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara.

NSES (1996). *National Science Education Standarts*. National Academy Press, Washington, DC. 23 Haziran 2017 tarihinde <http://www.nap.edu/catalog/4962.html> internet adresinden erişilmiştir.

Parim, G. (2009). *İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinde fotosentez, solunum kavramlarının öğrenilmesine, başarıya ve bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesinde araştırmaya dayalı öğrenmenin etkileri*. Yayınlanmamış Doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Tatar, N. (2006). *İlköğretim fen eğitiminde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının bilimsel süreç becerilerine, akademik başarıya ve tutuma etkisi*.

*Araştırma Ve Sorgulamaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımının İlkokul Öğrencilerinin Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi*

Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Wilke, R. & Straits, W. (2005). Practical advice for teaching inquiry-based science process skills in biology. *The American Biology Teacher*. 67(9).

Worth, K. & Grollman, S. (2003). *Science in the early childhood classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Yıldırım, A. (2012). *Rehberli sorgulama deneylerinin bilimsel süreç becerilerinin kazandırılmasına, başarıya ve kavramsal değişime etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

## **EXTENDED ABSTRACT**

### **Introduction**

In a world filled with the products of scientific inquiry, scientific literacy has become a necessity for everyone. Everyone needs to use scientific information to make choices that arise from everyday life. People need to be able to engage intelligently in public discourse and with debates about important issues that are related with science and technology. Therefore, everyone should improve himself/herself and share their experiences in order to learn everything about natural world (NSES, 1996).

Science program is based on constructivist approach. Constructivist approach is an approach that aims to raise individuals who can discover, question, be ready to learn, understand, use and develop new technologies, manage oneself, decide and assume the responsibility for decision making processes, and acquire problem-solving skills (MEB, 2005).

According to the science curriculum, it is important to apply inquiry-based learning in schools. Inquiry-Based Learning has taken learning out of the definition of "information provided by the teacher" and aims to encourage students to study actively science by doing researches. Inquiry Based Learning is a way of asking questions, researching and accessing information, finding something new about a phenomenon. In other words, inquiry-based learning is defined as science processes and students learns science by combining scientific knowledge with processes, using the cause-effect relationship and critical thinking.

Engaging students in inquiry helps students develop and understand scientific concepts, appreciate "how we know" what we know about science, grasp the nature of science, acquire skills necessary to become independent inquirers about the natural World and the dispositions to use the skills, abilities and attitudes associated with science (NSES, 1996).

One of the most important elements in educating independent thinking, observing, creative, problem solving, researcher and commenting students is to make experiments in science lessons.

This research aimed to show the applicability of inquiry based learning to primary school fourth grade students in Turkey. This study is different from studies that centered on the research and inquiry-based teaching method. It is important for inquiry to identify the effects of the development of scientific process skills. Contrary to the old views, young children do not just think concrete and simple. Appropriate environments and programs are needed to enable the enrichment of thoughts and feelings actively through individual involvement (Worth & Grollman 2003). Research shows that children's thoughts are amazingly complicated. Children can use their varied experiences, their desire to learn, and the inquiry processes that constitute the foundations of scientific thinking in a wide variety of contexts (Duschl, Schweingruber & Shouse, 2007).

The purpose of this study is to examine the effect of the inquiry based learning applications on 4th graders' scientific process skills within the scope of the unit of "Solving the Puzzle of our Body".

The question poses the problem of research; "Does the inquiry based learning approach affect the scientific process skills of primary school fourth graders in the unit of solving the Puzzle of our body?"

#### **Method**

The study is designed on one of the quasi experimental research models which is pretest-posttest control group design.

The study group was made up of 76 4th graders attending two fourth grade classes of Primary School from İstanbul in 2014-2015 academic year. Participants numbered 38 in the experimental group and 38 in the control group.

During the process, Inquiry based learning was administered to experimental group to develop scientific process skills. While inquiry applications were carried out with the pupils in the experimental group, no other application was carried out with the pupils in the control group. The application was carried out for six weeks and a total of 19 periods for both of the groups. During the first and sixth weeks of this process, the experimental and control groups were administered the Scientific Process Skills Test. While the study's data were collected by Scientific Process Skills Test developed by Enger and Yager (1998). The data obtained from the studies were analyzed with Independent Samples T-Test and Paired Samples T-Test.

#### **Results and Discussion**

The findings obtained at the end of the study reveal that inquiry based learning approach increased the Scientific Process skills of students in the experimental group. In addition, research findings reveal that Scientific Process skills inquiry based learning applications increased the experimental group pupils' level of using Scientific Process skills significantly compared to control group pupils.



*Araştırma Ve Sorgulamaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımının İlkokul Öğrencilerinin Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi*

There are a number of studies in the literature that support the results of this research (Tatar, 2006; Duban, 2008; Köksal, 2008; Aydoğdu, 2009; Keçeci ve Kırbağ-Zengin, 2016). This research provides an important data for teachers in early childhood and the solutions of inquiry application. After this study, which shows that research-based learning practices affect the pupils' scientific process skills, Studies are suggested to show how research-based learning practices impact students' problem-solving skills, critical thinking skills, creativity and discussion skills.

## MAARİF MÜFETTİŞLERİNİN DENETİM SİSTEMİ HAKKINDA YAPILAN YASAL DÜZENLEMELERE VE MÜFETTİŞLİK MESLEĞİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ<sup>1</sup>

Ahmet BOZAK

Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, abozok@mku.edu.tr

Makale Gönderme Tarihi: 04.04.2017 Makale Kabul Tarihi: 11.07.2017

### Özet

*Bu çalışmanın amacı, maarif müfettişlerinin denetim sistemine yönelik yapılmış olan yasal değişikliklere ilişkin görüşlerini, mesleki sorun ve beklentilerini ortaya koymaktır. Çalışmada, nitel bir araştırma yöntemi izlenmiş olup, veri toplama sürecinde standartlaştırılmış açık uçlu görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Malatya, Şanlıurfa ve Sakarya illerinde görev yapan 47 maarif müfettişi oluşturmaktadır. Bu kapsamda denetim sistemine yönelik yapılmış olan değişikliklerin denetim elemanları tarafından nasıl değerlendirildiği; denetim elemanlarının müfettişlik mesleğine ilişkin sorun ve beklentilerinin neler olduğu; denetim elemanlarına göre ideal müfettiş davranışlarının neler olması gerektiği hususlarına ilişkin müfettiş görüşlerinin ortaya konulması çalışmanın odak noktasını oluşturmaktadır. Yapılan çalışmada, müfettişlerin, isim ve statü değişiklikleri ile farklı denetim birimlerinin tek çatı altında toplanmasını olumlu bir düzenleme olarak değerlendirdikleri; katılımcı müfettişlerin, sınıf denetimi ve sınıf ziyaretlerinin kaldırılmasının öğretmenlerin işbaşında yetiştirmelerini, sınıf yönetimini ve eğitim öğretim hedeflerini olumsuz yönde etkileyeceği yönünde görüş belirttikleri; katılımcıların, mesleki özlük hakları ile ücret sisteminin yeniden düzenlenerek müfettişlerin yeterli bilimsel ve akademik yeterliliklere sahip adaylar arasında seçilmesi gerektiğini düşündükleri; katılımcıların, ideal bir müfettişin bilgili, donanımlı, iletişim becerilerine sahip, mesleğin misyonuyla ve gerekliliklerine uygun hareket edebilmesi gerektiğini düşündükleri yönünde bulgular elde edilmiştir.*

**Anahtar kelimeler:** Denetim sistemi, maarif müfettişi, yasal düzenlemeler

## THE OPINIONS OF THE EDUCATIONAL SUPERVISORS ON LEGAL ARRANGEMENT ABOUT SUPERVISION SYSTEM AND ON THEIR OCCUPATION AS SUPERVISORS

### Abstract

*The aim of the study is to determine the opinions of the educational supervisors on legal arrangement about supervision system and their views on their occupation as supervisors. In this study, a phenomenological interviewing method, which is regarded to be a kind of qualitative research, was used. The relevant data were gathered via phenomenological interviewing technic. The sampling study group was formed by 47 educational supervisors working in province of Malatya, Şanlıurfa and Sakarya. The study focus on how current legal arrangement on supervision system is commented by educational supervisors; views of educational supervisors on problems of supervision and their*

---

<sup>1</sup> Bu çalışma, 2016 yılında Antalya'da düzenlenen VIII. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresinde bildiri olarak sunulmuş ve bildiri özetleri kitapçığında bildiri özeti olarak yayınlanmıştır.

Ahmet Bozak

*occupational expectations; and how an ideal supervisor is described by educational supervisors. The results of the study revealed that changing the name and status of supervisors and combining different inspection units into one single inspectorate unit were welcomed by educational supervisors; educational supervisors think that the new legal arrangement, which annuls classroom visits in supervision process, can worsen the teacher training, classroom management and educational objectives; educational supervisors also think that legal rights and payment system of supervisors should be regulated and supervisors should be selected among the candidates who have adequate scientific and academic qualifications; according to participants an ideal supervisors should be informative, well equipped, talented in communication, self harmonized with his/her occupation's mission and requirements.*

**Keywords:** Supervision system; educational supervisor; legal arrangement

### Giriş

Bir bilim dalı olarak eğitim denetimi, eğitim etkinliklerinin önceden belirlenen amaçlara uygun olarak yapılıp yapılmadığına ilişkin süreci inceleme, açıklama ve bu süreci önceden tahmin etme olarak tanımlanabilmektedir (Aydın, 2000; Toprakçı, 2008). Eğitim alanında yapılan denetimin temel işlevlerinden birisi eğitimin bütünsel olarak kendi amaçlarını gerçekleştirmesine yardımcı olabilmektir. Denetim sayesinde bir sistem olarak eğitimin, girdi-işlem-çıkış sürecinde kurumsal amaçlar doğrultusunda değerlendirmeler yapılmakta, elde edilen değerlendirme sonuçlarına göre düzeltme ve geliştirme çalışmalarına gidilmektedir. Bu yönüyle denetim, yönetim sürecinin önemli bir parçası olduğu kadar yönetime şekil veren bir işleve de sahiptir. Bu nedenle denetimden beklenen sonuçların alınabilmesi için denetimin kurumsal amaçlara uygun olması ve çalışanlarca da kabul görmesi gerekmektedir (Çakıcı, 1985 akt. Gökçe, 1994; Taymaz, 2000)

Türk denetim sisteminin ve müfettişlik mesleğinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların tarihsel temelleri incelendiğinde, bu yöndeki çalışmaların Osmanlı İmparatorluğu I. Meşrutiyet dönemine kadar uzandığı görülmektedir (Özmen ve diğerleri, 2014). I. Meşrutiyet döneminden başlayarak günümüze kadar devam eden süreçte, eğitim denetimi alanında çok sayıda yapısal değişik yapılmasına rağmen, bu yönde ortaya konulan değişikliklerin denetim sistemini modern anlamda hedeflenen noktalara ulaştırdığını söyleyebilmek oldukça güçtür. Denetim sistemine yönelik yapılan araştırmalarda denetim sisteminin modern gelişmeler doğrultusunda işlevini yerine getiremediği ve beklentileri karşılayamadığı, bu nedenle de farklı yapısal sorunların yaşandığı, denetim yapısının hedeflenen denetim amaçlarını gerçekleştirici nitelikte olmadığı, denetim sisteminin yetersiz olduğu yönünde sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir (Su, 1974; Karagözoğlu 1977; Kapusuzoğlu, 1988; Bilir, 1991; Kaya, 1993, akt. Kayıkçı, 2005).

Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde yer alan okullarda eğitim öğretim faaliyetlerini denetlemeden sorumlu olan maarif müfettişleri, aynı zamanda bu kurumlarda valilikler veya Milli Eğitim Bakanlığı adına, inceleme ve soruşturma gibi diğer görevleri de yerine getirmektedirler. Kurumsal denetim sürecinde rehberlik ve

*Maarif Müfettişlerinin Denetim Sistemi Hakkında Yapılan Yasal Düzenlemelere Ve Müfettişlik Mesleğine İlişkin Görüşleri*

denetim görevini yerine getiren müfettişlerin, incelemeci veya soruşturmacı olarak da aynı kurumlarda görev yapmaları, müfettiş rolleri arasında çatışmaya neden olmakta ve bunun sonucunda denetim sürecinin odak noktasını oluşturması gereken öğretimi geliştirme ve rehberlik faaliyetleri aksamaktadır (Kayıkcı, 2005).

Denetim sisteminin yeniden düzenlenmesine ilişkin çalışmaların 14. 15. 17. ve 18. Eğitim Şuralarında gündeme alınarak denetimin yeniden yapılandırılmasına yönelik tavsiye kararları alındığı görülmektedir (MEB Şuralar, 2017). 17. Eğitim şurasında İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde görev yapmakta olan ilköğretim müfettişlerinin “Eğitim Müfettişliği” adı altında Bakanlık merkez teşkilatına bağlanarak yeniden yapılandırılması yönünde tavsiye kararı alınmıştır. Bu kararda ayrıca yapılacak olan yeni düzenleme doğrultusunda “Eğitim Müfettişleri” yeni oluşturulacak çalışma merkezlerinde/bölgelerinde görevlendirilmesi, kendi içerisinde rehberlik ve denetim, soruşturma, okul öncesi ve özel eğitim gibi alanlarda uzmanlaşmaları da önerilmektedir (MEB Şuralar, 2017).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2010 yılından itibaren denetim sistemi ve müfettiş mesleğine ilişkin olarak üç kez yasal düzenleme (5984 Sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun; 652 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname; 6528 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu İle Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun) yapılarak, denetim elemanlarının isimleri, görev alanları ve yetkilerine yönelik yasal düzenlemeler gerçekleştirilmiştir.

İlk olarak, 5984 Sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun İle Devlet Memurları Kanununun Bazı Maddelerinin Değiştirilmesine Dair Kanun kapsamında “ilköğretim müfettişliği” unvanı “eğitim müfettişliği” olarak değiştirilmiş, illerde görev yapan müfettişlerin ek göstergeleri 3600 olarak belirlenmiş ve diğer kamu kuruluşlarında benzer görevleri yapan denetim elemanları ile eşitlenmiştir (Resmi Gazete, 2010).

2011 yılında ise 652 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname yayınlanmış, bu kapsamda “bakanlık müfettişi” ve “eğitim müfettişi” unvanları yerine, “bakanlık denetçisi” ve “il eğitim denetmeni” kavramlarının getirildiği, illerde görev yapan denetim elemanlarının yetkilerinin artırılarak, lise ve dengi okulların denetiminin de il eğitim denetmenlerine verildiği (Resmi Gazete, 2011) görülmektedir. Son olarak, 2014 yılında yapılan 6528 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun ile Bakanlık merkez teşkilatında ve illerde görev yapan denetim elemanları tek çatı altında maarif müfettişi unvanı adı altında birleştirilmiş ve merkez teşkilatındaki denetim birimi kaldırılmıştır. Yapılan bu düzenleme ile Bakanlık merkez ve taşra teşkilatlarında farklı statülerde görev yapan denetim elemanlarının yetki ve statüleri eşitlenirken, maaş ve özlük haklarındaki farklılıklar giderilmemiştir.

Denetim sistemine yönelik oldukça kapsamlı değişiklikler yapılmasına rağmen, yapılan değişikliklere ilişkin olarak bu süreçte denetim elemanlarının

*Ahmet Bozak*

görüşlerinin alınmadığı, denetim elemanlarının mesleki sorun ve beklentilerinin değerlendirilmediği söylenebilir. Bu çalışmanın amacı, maarif müfettişlerinin denetim sistemine yönelik yapılmış olan bu değişikliklere ilişkin görüşlerini, mesleki sorun ve beklentilerini ortaya koymaktır. Denetim sistemine yönelik yapılmış olan değişikliklerin denetim elemanları tarafından nasıl değerlendirildiği; denetim elemanlarının müfettişlik mesleğine ilişkin sorun ve beklentilerinin neler olduğu; denetim elemanlarına göre ideal müfettiş davranışlarının neler olması gerektiği konularına ilişkin müfettiş görüşlerinin ortaya konulması çalışmanın odak noktasını oluşturmaktadır.

Bu kapsamda, araştırmaya katılan maarif müfettişlerine aşağıdaki sorular yöneltilmiştir.

1) Maarif Müfettişliğinin mevcut durumunu nasıl değerlendiriyorsunuz? Son yıllarda müfettişlere yönelik yapılan düzenlemelere ilişkin görüşleriniz nelerdir?

2) Maarif Müfettişlerinin yeni denetim sürecinde öğretmen ve sınıf denetimi yapmayacak olmasını nasıl değerlendiriyorsunuz? Bunun olası sonuçları sizce ne olabilir?

3) Müfettişlik Mesleğine ilişkin beklentilerinizden yola çıkarak hayalinizdeki müfettişlik mesleği size göre nasıl olmalıdır?

4) Size göre ideal bir Maarif Müfettişinin sahip olması gereken nitelikler nelerdir?

#### **Yöntem**

Çalışmada, nitel bir araştırma yöntemi izlenmiş olup, veri toplama sürecinde standartlaştırılmış açık uçlu görüşme tekniği kullanılmıştır. Standartlaştırılmış açık uçlu görüşmede görüşmecilerden kaynaklanabilecek olan öznelliği azaltmak amacıyla aynı sorular, sistematik bir dizi içinde bütün katılımcılara aynı şekilde sorulmaktadır. Bu yöntem, elde edilen verilerin karşılaştırılmasının ve analizinin kısmen daha kolay olduğu bir yöntem olarak değerlendirilmektedir (Karasar, 2005; Punch, 2005, Yıldırım ve Şimşek, 2006).

#### **Çalışma Grubu**

Araştırmaya katılacak olan maarif müfettişleri, olasılıklı olmayan amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Bu yöntemin seçilmesindeki amaç, çalışma grubunun evreni temsil etme yeterliliğinden çok, katılımcıların araştırma yapılan konuyla doğrudan ilgili olmalarıdır (Neuman, 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmacının daha önce müfettişlik olarak görev yapmış olması nedeniyle öncelikli olarak Malatya ilinde görevli müfettişlerden konuya ilişkin görüş bildirecek 4 maarif müfettişinden oluşan bir çekirdek çalışma grubu belirlenmiştir. Bu kişilerden ilgili görüşme verileri toplandıktan sonra, bu müfettişlerden araştırmaya katılabilecek diğer meslektaşlarını araştırmaya yönlendirilmesi istenmiş ve bu yöntemle Malatya, Sakarya ve Şanlıurfa illerinde görev yapan 47 maarif müfettişinden oluşan bir

### *Maarif Müfettişlerinin Denetim Sistemi Hakkında Yapılan Yasal Düzenlemelere Ve Müfettişlik Mesleğine İlişkin Görüşleri*

çalışma grubuna ulaşılmış, belirli bir sıra halinde düzenlenmiş standartlaştırılmış açık uçlu sorular katılımcılara yöneltilmiştir.

Çalışmaya Malatya'dan 32, Sakarya'dan 10 ve Şanlıurfa'dan 5 olmak üzere toplam 47 maarif müfettişi katılmış, katılımcılar yapılan ön görüşmelerden sonra gönüllülük esasına göre çalışmaya dahil edilmiştir.

#### **Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi**

Veri toplama aracının geliştirilme sürecinde ilk olarak, alanyazın incelemesi doğrultusunda bir görüşme formu hazırlanmıştır. Ardından dört maarif müfettişi ile yapılan görüşmeler yoluyla görüşme formunun pilot uygulaması tamamlanmıştır. Yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen veriler eğitim yönetimi ve denetimi alanından iki öğretim üyesi ile araştırmacı tarafından birlikte değerlendirilerek görüşme sorularına son şekli verilmiş, dört sorudan oluşan bir form hazırlanmıştır. Bu sorular çerçevesinde, 47 maarif müfettişine, standartlaştırılmış açık uçlu görüşme soruları yöneltilerek veriler toplanmıştır. Karasar (2005) görüşmenin genellikle yüz yüze yapılmakla birlikte, telefon ve televizyonlu telefon gibi anında ses ve resim iletilicileriyle de yapılabileceğini belirtmektedir. Benzer şekilde Punch'a (2005) göre de görüşme yüz yüze olabileceği gibi, posta yoluyla ve kendi başına yanıtlanan soru formları aracılığıyla yapılabilmektedir.

Araştırmada, nitel analiz tekniklerinden biri olan betimsel analiz tekniğiyle veriler çözümlenmiş, katılımcı cevapları bu tekniğe uygun olarak sınıflandırılmıştır. Cevaplarının sıklığına ve ortak görüşlere dayalı olarak bir sınıflama yapılmış ve ortak görüşler frekans ve yüzde değerleriyle birlikte tablolar şeklinde verilmiştir. Ayrıca katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak elde edilen veriler desteklenerek kapsamlı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır. Alıntılarının yapılmasında temel ölçüt, ortak görüşlerin açıklanarak, özgün fikir ve önerilerin araştırma kapsamında ifade edilmesidir. Araştırmaya katılan maarif müfettişleri M-1'den başlayarak, M-47'e kadar kodlanarak, araştırma metni içerisinde yer alan doğrudan alıntılarda kaynak olarak gösterilmiştir.

#### **Geçerlik ve güvenilirlik**

Araştırmada iç geçerliği oluşturmak amacıyla maarif müfettişleri tarafından ifade edilen görüşler ortak ve bütünleştirici ifadeler etrafında sınıflandırılarak, doğrudan alıntılarla da desteklenmiştir. Dış geçerliği oluşturmak için ise araştırma süreci ve araştırma yönteminin uygulanışı detaylı biçimde ortaya konulmuştur.

Nitel araştırmalarda geleneksel geçerlik ve güvenilirlik (reliability-validity) yaklaşımları yerine, "Trustworthiness" olarak adlandırılan, araştırmacının kişisel düzeyde inandırıcılığına ve güvenilirliğine dayanan bir yaklaşım da uygulanabilmektedir (Yıldırım, 2010:84). Müfettişlerin meslek dışı kişilerle olan görüşmelerinde, müfettişlik mesleğinin kendi doğası gereği, kendi mesleklerine yönelik detaylı bilgiler vermekten çekindikleri düşünülebilir. Nitel bir araştırmada yukarıda sözü edilen geleneksel geçerlik ve güvenilirlik ölçütlerinin dışında, araştırma verilerinin inandırıcılığının ve güvenilirliğinin artırılması açısından, katılımcıların

Ahmet Bozak

sorulan sorulara samimi ve daha detaylı yanıt vermeleri önem taşımaktadır. Araştırmacının kendisi daha önce farklı illerde maarif müfettişi olarak görev yapmıştır. Bu nedenle, araştırmacı, katılımcıların önemli bir kısmıyla daha önce birlikte çalışmış veya katılımcıların önemli bir kısmını kişisel olarak tanımaktadır. Bu durumun da katılımcıların, daha samimi ve nitelikli cevaplar vermelerini sağlayacak bir etken olduğu söylenebilir.

Araştırmanın güvenilirliği açısından araştırmacı tarafından elde edilen sınıflandırmalar, araştırmacıyla birlikte iki öğretim üyesi tarafından yeniden değerlendirilmiştir. Birlikte yapılan bu değerlendirmede herhangi bir istatistik işlemi yapılmamış, genel bir anlatım ve kapsam değerlendirmesi yapılmış, betimsel ifadelerin daha yalın ve kapsayıcı şekilde ortak görüşler etrafında ifade edilebilmeleri için bazı sınıflandırmalar üzerinde düzeltmeler yapılarak, betimsel ifadelere son şekli verilmiştir.

### **Bulgular**

Araştırma kapsamında maarif müfettişleriyle yapılan görüşmelerde dört temel soru yöneltilmiştir. Aşağıda, bu sorulara verilen yanıtlar kapsamında elde edilen bulgular dört başlık altında ele alınmaktadır. Buna göre:

#### ***1) Müfettişlere yönelik son yıllarda yapılan yasal düzenlemelerin maarif müfettişleri tarafından nasıl değerlendirdiğine ilişkin bulgular***

Araştırmaya katılan 47 müfettişin 24'ü daha önce il eğitim denetmeni olan unvanlarının maarif müfettişi olarak değiştirilmesini ve denetim sisteminin iki başlıktan kurtarılıp tek çatı altında toplanmasını olumlu bir gelişme olarak değerlendirdiklerini ifade etmiştir.

Bununla birlikte, katılımcıların yasal düzenlemelere ilişkin olumlu görüşleri "isim ve unvan değişikliği yapılması, denetim sisteminin tek çatı altında toplanması, 3600 ek gösterge verilmesi" gibi görüşlerle sınırlıyken, yapılan yasal değişikliklere ilişkin olumsuz görüşlerinin katılımcılar tarafından daha fazla ifade edildiği görülmektedir.

Tablo 1'de maarif müfettişlerine ait görüşler yer almaktadır.

*Maarif Müfettişlerinin Denetim Sistemi Hakkında Yapılan Yasal Düzenlemelere Ve Müfettişlik Mesleğine İlişkin Görüşleri*

**Tablo 1:** Yasal Düzenlemelere İlişkin Yapılan Eleştiriler

	Eleştiri konuları	f (n=47)	%
1	Aynı unvanlı aynı işi yapan müfettişlerin farklı özlük haklarına sahip olmaları ve özlük haklarında eksikliklerin devam ediyor olması	20	42
2	Yönetmelikle il milli eğitim müdürlüğünün tüm birimlerinin denetimi maarif müfettişlerine verilmesine rağmen, müfettişlerin il milli eğitim müdürüne bağlı olması	17	36
3	Müfettişlik mesleğinin yapılandırılmasındaki sıkıntıların giderilememiş olması	11	23
4	Sürekli unvan değişikliği yapılması	7	14
5	Maarif müfettişliği unvanının anlam açısından olması	6	13

Katılımcıların en fazla eleştiride buldukları konu, aynı unvanlı aynı işi yapan müfettişlerin farklı özlük haklarına sahip olmaları ve farklı ücret almaları nedeniyle özlük haklarında eksikliklerin devam ediyor olmasıdır. Bir katılımcı bu yöndeki eleştirisini *“Aynı unvanlı aynı işi yapan müfettişlerin farklı özlük haklarına sahip olmaları hem etik değil, hem de hukuka aykırıdır”* [M8] şeklinde ifade ederek konuya ilişkin yapılan düzenlemelerde etik ve hukuki bir takım sıkıntıların olduğuna vurgu yapmaktadır. Bir başka katılımcı ise *“Aynı mesleği icra eden kişilerin farklı ücret almasını adaletsiz buluyorum* [M11]” diyerek aynı unvanlı maarif müfettişleri arasında var olan ücret farklılığına dikkat çekmektedir.

Katılımcıların ifade ettikleri bir başka ortak eleştiri ise yönetmelikle il milli eğitim müdürünün tüm birimlerinin denetimi, maarif müfettişlerine verilmesine rağmen, müfettişlerin il milli eğitim müdürüne bağlı olması olmuştur. Bir katılımcı bu konudaki eleştirisini *“Maarif müfettişliği mesleğinin, il Milli Eğitim Müdürlüğünden fiili olarak ayrılması gerekir. Milli Eğitim Bakanlığına direk olarak bağlanması gerekmektedir* [M32]” sözleriyle ifade etmektedir.

Bir başka katılımcı ise bu konuda *“Birleştirme sonucunda bakanlık merkez teşkilatı içinde yapılanmanın bölge bazında ya da illerde şube şeklinde toplanmasının daha uygun olacağı denetim yapılan il milli eğitim müdürlüğünün bünyesinde olmasının sakıncaları bilinmektedir”* diyerek denetim sisteminin düzenlenmesinde il bazındaki yapılanmanın sakıncalarına dikkat çekerek, bölge bazında da bir yapılandırmanın oluşturulması gerektiğini ileri sürmektedir.

Katılımcıların yukarıda belirtilen eleştirilerin yanı sıra, müfettişlik mesleğinin yapılandırılmasındaki sıkıntıların giderilememesi (M-1-2-34-37-39-40-42-43-44-45-46); sürekli unvan değişikliği yapılması (M-6-16-19-28-35-39-42) ve maarif müfettişliği unvanının uygunsuz olması (M-30-31-33-38-41-47) gibi hususlarda da bir takım eleştiriler ortaya koydukları görülmektedir. Bu eleştirilerden dikkat çeken bazıları şunlardır:

*“Sürekli yapılan değişikliklerden dolayı, müfettişlerin adapte olamayışı, uluslararası denetim sistemine uygun bir denetim yapılanmasının yapılmayışı, teftiş etkinliğini azaltmaktadır”* [M44]



Ahmet Bozak

“..Dört yılda dört farklı unvan ile çalışılmak durumunda kalındı, her unvan değişikliğinde görev yükü artırılırken özlük durumlarında olumlu bir değişiklik yapılmadı, yine yapılan değişikliklerle yetkiler artırılmadı, aynı bırakıldı .... Yetki olmadan, yaptırım gücü olmadan yapılan tüm denetimlerden beklenen sonuçların alınması mümkün görünmüyor, unvan değişiklikleri arasındaysa “eğitim müfettişi” unvanı yapılan işe uygundu ve kabul görmüştür...” [M28]

“...Unvanın eğitim müfettişi olarak düzenlenmemesini eksiklik olarak görüyorum; Bakanlık ve il eğitim denetmenlerinin birleştirilmesi sonucunda özlük haklarındaki düzenlemelerin (eşit işe, eşit ücret olmasına rağmen) yapılmamasını, büyük eksik görüyorum....Görev alanı genişletilmesine rağmen, yetki genişletilmesi yapılmamıştır....Bakanlığımız dışındaki Bakanlıklarda görev yapan müfettişlerin yetkileri bizlere verilmemiştir....Tüm görevlendirmelerin rehberlik ve denetim başkanlığınca yapılmaması, yetki eksikliği oluşturmaktadır...” [M33]

## **2) Sınıf denetimi yapılmayacak olmasının maarif müfettişleri tarafından nasıl değerlendirildiğine ilişkin bulgular**

Araştırmaya katılan 47 müfettişin 19’u müfettişlerin sınıf gözlemi ve denetimi yapmayacak olmasını genel olarak olumlu bir gelişme olarak değerlendirdiklerini (M-1-2-3-4-6-10-11-12-24-29-30-33-36-37-38-40-41-44-47) ifade etmişlerdir.

Bu yönde görüş bildiren maarif müfettişleri bu görüşlerine gerekçe olarak sınıf denetiminin yılda bir iki kere yapılıyor olması (M-6-29); müfettişlerin iş yükünü azaltacak olması (M-2-4-10-31-40-44-47); öğretmenlerin endişelerini ortadan kaldıracak olması (M30); yetersiz ve faydasız olması (M-11; 38); denetimin öncelikli olarak müdürün görevi olması (M37); okul yöneticilerinin eğitim öğretmele ilgilenmelerini artıracak olması (M2); yöneticilere ayrıntılı denetim yapma olanağı sağlayacak olması (M10); kurum denetiminin daha ayrıntılı yapılmasını sağlayacak olması (M33) ve müfettişlerin öğretmen nazarındaki algısını olumlu yönde etkileyecek olması (M4) gibi durumları göstermektedirler.

Bunun yanı sıra bazı müfettişlerin (M-1-24-29) uygulamanın olumlu olacağını düşünmekle birlikte, okul müdürlerinin hizmetiçi eğitimle desteklenerek, eğitim denetimi alanında yetiştirilmesi gerektiği yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Uygulamanın olumlu olacağına ilişkin bazı görüşler şunlardır:

“Yılda bir veya iki kez sınıfa girerek öğretmen hakkında tam olarak değerlendirme yapılamayacağından...” [M6]

“İş yükü azalır, yönetimi daha ayrıntılı teftiş etme imkânı olur” [M10]

“Yılda bir kez öğretmeni 2 saat denetleme veya rehberlik yapma ile öğretmeni tanıyıyor, objektif de olamıyorsunuz. Uzak denetimden daha ziyade denetimin daha faydalı olacağı görüşündeyim, Zaten denetimin son 2006 yılından bu yana göstermelik olduğu, vermiş olduğunuz veya takdir ettiğiniz puanların hiçbir yaptırımı yok, sadece kurum ve öğretmen üzerinde psikolojik bir etki bırakmaktadır” [M29]

“1 veya 2 saatlik bir gözlemlerle değerlendirme yapılmasının yetersizliği, eleştirinin yapıldığı şekli, iletişim hatalarından kaynaklanan sorunlar, öğrencilerin gözü önünde yapılan

## Maarif Müfettişlerinin Denetim Sistemi Hakkında Yapılan Yasal Düzenlemelere Ve Müfettişlik Mesleğine İlişkin Görüşleri

olumsuz konuşmalar, özellikle müfettişlerin değişime direnci, farklı uygulama yöntemlerini ön plana çıkararak bir tutarsızlık oluşturmaları vb. hususlar düşünüldüğünde olumlu bir adım olarak görülmektedir”[M11]

“Bence yeni denetim sürecinde sınıf denetiminin olmayışını olumlu buluyorum. Çünkü yıllardır sınıf denetiminde sonra yapılan verimlilik testlerinden çok da pozitif bulguların elde edilmediği gerçeğinden hareketle sınıf denetiminin okul yönetimi tarafından yapılması daha iyi olacaktır diye düşünüyorum” [M38]

Diğer yandan araştırmaya katılan müfettişlerin çoğunluğunun, sınıf denetimi yapılmayacak olması durumunun bir takım sıkıntıları da doğal olarak beraberinde getireceği yönünde endişelere sahip oldukları görülmektedir. Bir müfettiş [M-17] sınıf denetimi yapılmadan denetim raporu hazırlanacak olmasını şu sözlerle ifade etmiştir.

“Maarif müfettişlerinin öğretmen ve sınıf denetimi yapmama kararının anlamı: ... bizlerden kavanozuna kapağını açmadan içindekilerin tadını, tuzunu, ölçme başarısını göstermemiz beklenmektedir. Denetimin Başkanlığınca hazırlanan denetim tebliği ile bu durum çatışmaktadır. Ders ve öğretmen denetiminin yaptırılmaması, kesinlikle eğitim öğretimde bir çok aksaklıklara yol açacaktır.” [M17].

Ders denetimi yapılmayacak olmasına ilişkin olarak maarif müfettişleri tarafından ortaya konulan eleştirilerin Tablo 2’de belirtilen konular etrafında yoğunlaştığı görülmektedir.

**Tablo 2:** Ders denetimi yapılmayacak olmasına ilişkin eleştiriler

	Eleştiri konuları	f (n=47)	%
1	Denetim alanında uzman olmayan kişilerce yapılacak olan denetimin, eğitim öğretime ilişkin hedeflerin gerçekleştirilmesini aksatacağı	13	27
2	Rehberlik, aday öğretmenlerin iş başında yetiştirilmesi ve sınıf yönetimi faaliyetlerinin olumsuz yönde etkileneneceği	12	25
3	Kurumun bütünsel olarak bütün yönleriyle objektif olarak denetlenmesine engel olacağı	8	17
4	Öğretmenlerin kendilerini yenilemeleri ve geliştirmeleri açısından olumsuz sonuçlar doğuracağı	5	10
5	Öğretmen yetersizliklerine ilişkin tespitlerin yapılmasının güçleşeceği	5	10
6	Okul yöneticileri ve öğretmenlerde rehavete sebebiyet vereceği	4	8
7	Sınıf başarısını düşüreceği	1	2
8	Denetimin düzeltme ve geliştirme işlevini engelleyeceği	1	2
9	Müfettişlerin eğitim öğretim faaliyetlerinden uzak kalacağı	1	2
10	Okul yöneticilerinin, iş yükleri nedeniyle, denetim faaliyetlerine yeterince zaman ayıramayacakları	1	2
11	Eğitim öğretim sürecinin uygulama boyutunun yerinde görülmesine engel olacağı	1	2
12	Kırsal kesimdeki öğretmenlerinin rehberlik ve denetimini olumsuz yönde etkileyeceği	1	2

Ahmet Bozak

Uygulamanın olumsuz sonuçlar ortaya koyacağına ilişkin bazı görüşler şunlardır:

*“...özellikle BSİO (Birleştirilmiş Sınıflı İlkokul) öğretmenlerinin özellikle Doğu ve Güneydoğu’da okulu geliştirmeleri, göreve zamanında gelmek ve ayrılmak ile niteliklerinin artırılması yönünde sorunlar yaşanacaktır. Özellikle mesleğe yeni başlayan aday öğretmenlerin niteliklerinin geliştirilmesi açısından ders ve öğretmen rehberliği yapılması gerektiğini düşünüyorum” [M11]*

*“Öğretmen ve idarecilerde bir rehavete kapılma, gevşeklik vb. durumlar olabilir” [M12].*

*“Sınıf denetimi uzmanlık gerektirmektedir. Okul müdürlerinin bu tür bir uzmanlığı bulunmamaktadır”[M32]*

*“...olumsuz olarak görüyorum, öğretimin geliştirilmesi sürecinin eksik kalacağını düşünüyorum” [M21]*

*“...Denetimsiz bir kurumun kendisini geliştirmesi mümkün olmadığından hareketle; mevcut öğretmen yetiştirme sistemi ve gereken donanıma sahip olma noktasındaki endişe ve yetkinliği de dikkate alarak alternatif denetim teknikleri işe koşulmadan ders denetimi yapılamayacak olmasının; başta öğretmenin kendini geliştirmesi ve eğitimde gelişen yeni kavramlardan haberdar olmamaları; müfettiş yeterliği çerçevesinde yapacağı rehberlik öğretmenin yetkinliği ve etkinliği ile birlikte kendini geliştirmesine olumsuz etkisi olacağını düşünüyorum.” [M34]*

*“...Kurumda çalışanların her yıl denetlenmeyerek her 3 yılda bir denetlenmesi durumunda çalışanların görevlerinin yerine getirilmediği görülecektir. Bu aksaklıklar karşısında eğitim öğretimde ilerleme yerine eğitim öğretimde gerileme görülecektir. Örnekle açıklanması gerekirse, öğretmen 3 yıl boyunca plansız programsız derse girip çıkacaktır.” [M35]*

*“... Eğitim sürecinde öğretmenlerin yalnız bırakılmasını sağlar. Okul yöneticilerinin rehberlik ve denetim konusunda yeterli bilgi beceri ve teknik hayata sahip olmayanların olabileceği varsayıldığında öğretmenlere haliyle sağlıklı bir “rehberlik ve denetim” yapılmaması sonucunda da amaçlarından sapmaların olabilme olasılığı yüksektir. Amaçlardan sapmaların da eğitimin işlevlerini gerçekleştirilmesini engeller ki bu durum bireylere kazandırılacak yanlış ve hatta bilgi, beceri ve davranışların toplumda artmasına yol açar. Mikro anlamda birey, makro anlamda toplumda yanlış bilgi, beceri ve davranışların arttığı ülkelerin bilginin değerli olduğu bu çağda doğru bilgiyi kullanan ve üreten ülkelerle yarışması beklenemez. ....” [M40]*

### **3) Maarif müfettişlere göre ideal müfettişlik mesleğinin nasıl bir meslek olması gerektiğine ilişkin Bulgular**

Maarif müfettişlerinin hayallerindeki müfettişlik mesleğinin nasıl olması gerektiğine ilişkin soruya vermiş oldukları cevapların genellikle özlük hakları ile yetki alanlarının düzenlenmesi konusunda yoğunlaştığı görülmektedir. Bunun yanı sıra bilimsel ve akademik yeterliliklere sahip olma da dile getirilen bir başka husus olmuştur. Maarif müfettişlerinin bu konudaki görüşleri tablo 3’te belirtilmektedir.

*Maarif Müfettişlerinin Denetim Sistemi Hakkında Yapılan Yasal Düzenlemelere Ve Müfettişlik Mesleğine İlişkin Görüşleri*

**Tablo 3:** İdeal müfettişlik mesleğinin nasıl olması gerektiğine ilişkin katılımcı görüşleri

	Görüşler	f (n=47)	%
1	Maddi açıdan güçlendirilmeli ve diğer kurumlardaki denetim elemanlarına verilen aynı özlük hakları verilmeli	30	63
2	Yetki alanları düzenlenerek, yetki ve sorumlulukları dengeli olmalı	24	51
3	Bağımsız ve dış müdahalelere kapalı olmalı	11	23
4	Bilimsel ve akademik yönden kendini yetiştirmiş, mesleğin gerekliliklerine sahip elemanlardan seçilmeli	6	12
5	Yazmış oldukları inceleme, araştırma ve soruşturma raporlarının sonuçları dikkate alınmalı	6	12

Bu konuda öne çıkan bazı katılımcı görüşler şunlardır:

*“Maarif Müfettişleri doğrudan Bakanlığa olmalı, yazdığı denetim raporları ile ilgili kesinlikle dönüt verilmeli, belli ölçüde doğrudan ödül ve ceza yetkisi olmalı, Maaşı diğer Bakanlıklarda aynı işi yapan meslektaşlarından düşük olmamalı” [M-2]*

*“...Öncelikle Müfettişlerin özlük hakları eşitlenmelidir. Statü bakımından il yönetimi bünyesinden çıkarılmalı, Merkeze bağlanmalıdır. Şu anda karma bir sistemin varlığı söz konusudur. Örneğin Maarif Müfettişleri Başkanlarını Merkez atamaktadır ancak Maarif Müfettişleri Başkanları İl Milli Eğitim Müdürüne bağlıdır. Yine İl Merkezlerinde ikamet olmalı, illerde bürolar oluşturulmalı ama il milli Eğitim Bünyesinden çıkarılmalıdır. Ayrıca Müfettişlerin niteliklerinin geliştirilmesi için çalışmalar yapılmalıdır. Örneğin yabancı ülke ziyaretleri artırılmalı, dil öğretimine ağırlık verilmeli, lisans üstü çalışmalar yaygınlaştırılmalıdır.” [M-15]*

*“Her şeyden önce siyasal baskı, beklentilerden bağımsız bir mesleğe dönüştürülmesi; yetki ve sorumluluk dengesinin sağlanması; saygınlık kazandıracak statünün sağlanması; diğer kurumların müfettişleriyle özlük hakları yönünden eşit duruma getirilmesi; yine diğer kurumların müfettişlerinin aldığı maaşların verilmesinin sağlanması (Eşit işe eşit ücret) hükmüne bağlı olarak...” [M-40]*

*“Bakanlığa bağlı, siyasi idareden uzak bölge sistemine geçilmiş, uluslararası denetim şartlarını tanıyan meslek olmasını diliyorum. Özlük olarak iş yükü çok fazla, maaşı düşük olan denetim elemanlarıyız.” [M-44]*

*“Davranış mesleği olarak vasıflandırılan müfettişliğin seçilme ve yetiştirilme aşamalarında azami titizliğin gösterilmesi, fitri özelliklerle donanmak, model olma özelliklerine haiz, fiziki ve ahlaki düzgün bireylerden seçilmelidir. Sağlıksız insanlara hizmet veren birim çalışanlarının seçilme sürecinde gösterilen hassasiyetin eğitim gibi geleceğimizin teminatı olan insanların yetiştirilmesine vesile olacak eğitim çalışanlarında da gösterilmesi, bu hususta maddi manevi hiçbir fedakârlıktan kaçınılması gerekir.” [M-47]*

**4) Maarif müfettişlere göre ideal bir müfettişinin ne tür niteliklere sahip olması gerektiğine ilişkin bulgular**

Bu konudaki müfettiş görüşleri değerlendirildiğinde, ideal müfettiş davranışlarının mesleki beceriler ve kişisel beceriler açısından değerlendirildiği görülmektedir. Maarif müfettişlerinin, ideal müfettişi tanımlarken daha çok mesleki yeterlilikleri ön plana çıkardıkları, bunun yanı sıra insani ilişkiler ve iletişim

becerilerini de ideal bir müfettişte olması gereken özellikler olarak sıklıkla belirttikleri görülmektedir.

Mesleğin misyonuna uygun davranışlar gösterme, denetim yaparken tarafsız ve objektif davranabilme de önemli bir mesleki vasıf olarak belirtilmiştir. Gelişime ve değişime açık olma ile kendini yenileyebilme gibi özellikler de katılımcılar tarafından ideal bir müfettişte olması gereken özellikler olarak nitelendirilmektedir. Maarif müfettişlerinin bu konudaki görüşleri tablo 4'te belirtilmektedir.

**Tablo 4:** İdeal bir müfettişte olması gereken niteliklere ilişkin katılımcı görüşleri

Görüşler		f (n=47)	%
1	Mesleki alanda bilgili ve donanımlı olmalı	20	42
2	İletişim becerileri gelişmiş olmalı	19	40
3	Mesleğin misyonuna ve gerekliliklerine uygun davranışlar göstermeli	11	23
4	Tarafsız hareket etmeli ve objektif denetim yapabilmeli	12	25
5	Gelişime ve değişime açık olabilmeli ve kendini yenileyebilmeli	11	23
6	Kanun ve yönetmelikleri bilmeli ve bunlara bağlı hareket etmeli	8	17
7	Dış görünümüne ve giyimine özen göstermeli	8	17
8	En az yüksek lisans düzeyinde eğitim sahibi olmalı	6	12
9	Türkçeyi düzgün kullanma ve diksiyon becerileri gelişmiş olmalı	5	10
10	Dürüst ve güvenilir olmalı	5	10
11	Özdeğerleri ve kişiliği olgunlaşmış olmalı	5	10
12	Saygı ve nezaket kurallarına riayet etmeli	4	8
13	Etik ilke ve değerlere önem vermeli	4	8
14	Liderlik becerileri gelişmiş olmalı	4	8
15	Protokol kurallarını bilmeli ve uygulamalı	4	8
16	Sorun çözme becerileri gelişmiş olmalı	4	8
17	Bilimsel ve akademik becerileri gelişmiş olmalı	4	8
18	Yabancı dil bilmeli ve kullanabilmeli	3	6
19	Eğitim ve yönetim alanında yeterli tecrübeye sahip olmalı	3	6
20	Gerekli mesleki liyakate sahip olmalı	3	6
21	Mesleki gizliliğe önem vermeli	3	6
22	Teknolojiyi iyi kullanabilmeli	3	6
23	Dik durmalı ve tutarlı davranmalı	3	6
24	İnsan hakları ve demokrasi bilinci gelişmiş olmalı	2	4
25	Temsil yeteneğine sahip olmalı	2	4

#### Tartışma, sonuç ve öneriler

Yapılan araştırmanın nitel bir araştırma olması nedeniyle elde edilen sonuçların, bütün maarif müfettişlerinin görüşlerini yansıttığı söylenemez. Bununla birlikte, 47 kişilik çalışma grubundan elde edilen veriler değerlendirildiğinde

### *Maarif Müfettişlerinin Denetim Sistemi Hakkında Yapılan Yasal Düzenlemelere Ve Müfettişlik Mesleğine İlişkin Görüşleri*

araştırma katılan maarif müfettişlerinin görüşleri doğrultusunda elde edilen sonuç ve öneriler şunlardır:

1) Katılımcıların ortaya koyduğu görüşler incelendiğinde, katılımcıların yasal düzenlemelere ilişkin olumlu görüşleri isim değişikliği yapılması, denetim sisteminin tek çatı altında toplanması, 3600 ek gösterge verilmesi gibi görüşlerle sınırlıyken, yapılan yasal değişikliklere ilişkin olumsuz görüşlerinin katılımcılar tarafından daha fazla ifade edildiği görülmektedir. Araştırmaya katılan 47 müfettişin önemli bir kısmı (f=24), daha önce il eğitim denetmeni olan unvanlarının maarif müfettişi olarak değiştirilmesini ve denetim sisteminin iki başlıktan kurtarılarak tek çatı altında toplanmasını olumlu bir gelişme olarak değerlendirmekte birlikte, aynı unvanlı aynı işi yapan müfettişlerin farklı özlük haklarına sahip olmaları ve farklı ücret almaları nedeniyle özlük haklarında eksikliklerin devam ediyor olmasını (f=20); yönetmelikle il milli eğitim müdürünün tüm birimlerinin denetimi maarif müfettişlerine verilmesine rağmen, müfettişlerin il milli eğitim müdürüne bağlı olmasını (f=17); müfettişlik mesleğinin yapılandırılmasındaki sıkıntıların giderilememiş olmasını (f=11); sürekli unvan değişikliği yapılmasını (f=6) ve maarif müfettişliği unvanının uygunsuz olmasını (f=6) ise olumsuz bir gelişme olarak değerlendirdikleri görülmektedir.

Kayıkçı (2005:518) tarafından müfettişlerinin denetim sisteminin yapısal sorunlarına ilişkin algılarının neler olduğu konusunda yapmış olduğu araştırma sonuçlarına göre de müfettişlerin ücret ve ödeme sisteminde sorunların olduğu, yasal düzenlemeler yapılırken müfettiş görüşlerinin dikkate alınmadığı, müfettişlerinin statüleri ile ilgili sorunların devam ettiği yönünde bulgular elde edilmiştir. Son yapılan düzenleme ile müfettişlerin unvan ve yetkileri eşitlenirken, daha önce taşra teşkilatında çalışan maarif müfettişleriyle, merkez teşkilatında çalışan maarif müfettişlerinin maaşları arasındaki fark giderilmemiş, bu durumun sonucunda aynı işi yapan, ve hatta bazı taşra teşkilatlarında beraber aynı grup içerisinde teftişe giderek, aynı rapora imza atan maarif müfettişlerinin aynı yetki ve statüye sahip olmalarına rağmen, farklı maaş almaları gibi çelişkili bir durum ortaya çıkmıştır. Özellikle son yıllarda müfettiş unvanının ilköğretim müfettişi, eğitim müfettişi, il eğitim denetmeni ve maarif müfettişi şeklinde üç kez değiştirilmiş olması ile müfettişlerin taşra teşkilatı içerisinde yaşadıkları yetki çelişkilerinin, araştırmaya katılan müfettişlerin bu yönde olumsuz bir bakış açısına sahip olmalarında etkili olduğu düşünülmektedir.

Yapılan bu tür köklü değişikliklerde özellikle taşra teşkilatı içerisinde görev yapan maarif müfettişlerinin görüşlerinin alınmasının, yapılacak olan değişikliklerin uzun süreli ve etkili olmasına katkı sağlayacağı açıktır. Türk Milli Eğitim Sistemi içerisinde önemli bir işleve sahip olmasına rağmen, denetim mekanizmasının, gerekli alt yapı çalışmaları yapılmadan sürekli değişime tabii tutulmasının, doğal olarak, mesleğin durumunu da daha kötü bir noktaya getirmiş olduğu, görüşlerine başvuru olan maarif müfettişlerinin ifadelerinden anlaşılmaktadır.

2) Katılımcıların bir kısmının (f=19) müfettişlerin sınıf gözlemi ve denetimi yapmayacak olmasını genel olarak olumlu bir gelişme olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Müfettişlerin sınıf gözlemi ve denetimi yapmayacak olmasını genel olarak olumlu bir gelişme olarak değerlendiren maarif müfettişleri, bu görüşlerine gerekçe olarak, sınıf denetiminin yılda bir iki kere yapılıyor olması; müfettişlerin iş yükünü azaltacak olması; öğretmenlerin endişelerini ortadan kaldıracak olması; yetersiz ve faydasız olması; denetimin öncelikli olarak müdürün görevi olması; okul yöneticilerinin eğitim öğretimle ilgilenmelerini artıracak olması; yöneticilere ayrıntılı denetim yapma olanağı sağlayacak olması; kurum denetiminin daha ayrıntılı yapılmasını sağlayacak olması ve müfettişlerin öğretmen nazarındaki algısını olumlu yönde etkileyecek olması gibi durumları göstermişlerdir.

Konuya ilişkin katılımcı görüşleri değerlendirildiğinde müfettişlerin denetimin kendileri tarafından yapılmayacak olmasına karşı ciddi bir eleştiride bulunmadıkları, bununla birlikte araştırmaya katılan müfettişlerin çoğunluğu (f=28), bu durumun eğitim öğretim açısından bir takım sıkıntıları beraberinde getireceğini ifade etmişlerdir. Bu eleştirilerin başında aday öğretmenlerin iş başında yetiştirilmesi ve sınıf yönetimi faaliyetlerinin olumsuz yönde etkileneceği; denetim alanında uzman olmayan kişilerce yapılacak olan denetimin, eğitim öğretime ilişkin hedeflerin gerçekleştirilmesini aksatacağı; kurumun bütünsel olarak bütün yönleriyle objektif olarak denetlenmesine engel olacağı; öğretmenlerin kendilerini yenilemeleri ve geliştirmeleri açısından olumsuz sonuçlar doğuracağı; öğretmen yetersizliklerine ilişkin tespitlerin yapılmasının güçleşeceği hususları gelmektedir.

Bunun yanı sıra bazı müfettişleri ise [M-1-24-29] uygulamanın olumlu olacağını düşünmekle birlikte, okul müdürlerinin hizmetiçi eğitimle desteklenerek, eğitim denetimi alanında yetiştirilmesi gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir.

Denetimin sürecinin, eğitim ve öğretim süreçlerini geliştirecek şekilde objektif kriterlere göre yönlendirilmesi gerekmektedir. Daha önceki sistem içerisinde müfettişlerce yapılan sınıf denetimi, mevcut sistem içerisinde kurum müdürleri tarafından yapılmaktadır. Bununla birlikte, okul müdürlerinin uzmanlık gerektiren ve eğitim öğretim süreçlerinin değerlendirilerek geliştirilmesinde hayati bir role sahip olduğu düşünülen denetim alanında uzman olmadıkları söylenebilir.

Aslanargun ve Göksoy (2013:102) tarafından öğretmen denetimine ilişkin yapılan araştırma sonuçlarına göre de öğretmenlerin genel olarak sınıf denetiminin müfettişler yerine kurum müdürleri tarafından yapılmasını tercih etmekle birlikte, öğretmenlerin, okul müdürünün objektif olmaması, uzmanlık dışı değerlendirmeler yapması, yanlı davranması yönünde bir takım çekincelerinin olduğu; araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamının, okul müdürleri tarafından yapılacak öğretmen denetiminin objektif yapılmasına ilişkin bir takım kaygılarının olduğu yönünde bulgular elde edilmiştir.

Buradan hareketle öğretmen denetimin kim tarafından yapılması gerektiğinden daha ziyade, nasıl yapılması gerektiği hususunun ön plana çıktığı düşünülebilir. Öğretmen denetimi bir sistem içerisinde objektif olarak yapılmalı ve

### *Maarif Müfettişlerinin Denetim Sistemi Hakkında Yapılan Yasal Düzenlemelere Ve Müfettişlik Mesleğine İlişkin Görüşleri*

sürecin sonunda öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yön verilebilmelidir. Öğretmen değerlendirme sistemine yönelik bu yönde yapılan eleştirilerin giderilmesi için öğretmen denetiminin, sadece müfettiş ve kurum müdürleri tarafından değil, meslektaş koçluğu, öğrenci ve veli değerlendirmesi gibi alternatif uygulamalarla da desteklenen çok boyutlu bir sistem içerisinde yapılması gerektiği söylenebilir.

3) Maarif müfettişlerinin hayallerindeki müfettişlik mesleğini tanımlarken, genellikle özlük hakları, müfettişlerin yetki alanlarının düzenlenmesi ve müfettişlerin bilimsel ve akademik yeterliliklere sahip olması konuları üzerinde yoğunlaştıkları görülmektedir.

Akan, Yalçın ve Yıldırım (2012:149) tarafından Eğitim Deneticilerinin Mesleki Memnuniyet/Memnuniyetsizlik düzeyleri üzerine yapılan çalışmada denetçiler, mesleki beklentilerini genel olarak *“Meslekte yükselebilme imkânlarının tanınması; üst yöneticilerin bu mesleğe olumsuz bakış açılarının değişmesi; mesleğe itibar kazandırılması; çalışma şartlarının daha özgür hale getirilmesi; mesleki doyumun sağlanması; mesleğin yapısının sürekli değiştirilmemesi; mesleğin icra gücünün artırılması; mesleğin daha etkin ve verimli hale getirilmesi”* şeklinde sıralamışlardır.

Bu çalışmada da benzer bazı mesleki beklentilerinin dile getirildiği, katılımcılar müfettişlik mesleğinin, özlük hakları açısından güçlendirilmesi; yetki alanları düzenlenmesi; bilimsel ve akademik yönden kendini yetiştirmiş kişilerden oluşturulması; bağımsız ve dış müdahalelere kapalı bir meslek olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Yapılan son düzenlemeyle birlikte Milli Eğitim Bakanlığındaki merkezi ve taşra denetim birimleri tek çatı altında toplanmakla birlikte, müfettişlerin maaş farklılıkları yasayla düzenlenmemiş ve geçmişte bakanlık merkez teşkilatında görevli denetim elemanları, düzenlemeyle birlikte geçmişte taşrada görevli meslektaşlarıyla aynı unvana ve yetkilere sahip olmalarına rağmen, daha önceki sistemde olduğu gibi daha fazla maaş almaya devam etmektedirler. Bu durum aynı ilde görev yapan, aynı araç içerisinde denetim yapmak üzere beraber seyahat eden, aynı okulu denetleyen, aynı soruşturmayı yaparak aynı soruşturma raporuna beraber imza atan ve birebir aynı yetki ve sorumluluklara sahip olan ancak buna rağmen, farklı maaş alan denetim elemanları arasında rahatsızlıklara neden olmaktadır. Özlük hakları ve yetkilerin düzenlenmesine ilişkin beklentilerin daha fazla dile getirilmiş olmasının bahsedilen bu ücret dengesizliğinden kaynaklanmış olduğu söylenebilir.

Bunun yanı sıra illerde oluşturulan maarif müfettişleri başkanlıkları, Milli Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatında oluşturulan Rehberlik ve Denetim Başkanlığının bir birimi olmasına, ilde bulunan bütün eğitim kurumları ile Milli Eğitim Bakanlığı taşra teşkilatlarının kendi yönetim birimlerini denetlemekten sorumlu olmalarına rağmen, il milli eğitim müdürlüklerine bağlı olarak görev yapmaktadırlar. Milli Eğitim Müdürlüğü yönetim birimleri de dahil olmak üzere, bütün eğitim kurum ve birimlerini denetlemekle görevli müfettişlerin bu durumdan dolayı yetki karmaşası



yaşadıkları, Bakanlık Merkez Teşkilatınca belirlenen denetim planı doğrultusunda yapılan denetimlerde, bir yönüyle de amirleri olan il milli eğitim müdürleriyle, bir takım çatışmalar yaşayabildikleri, bu nedenle de yetki ve sorumluluklarının net olarak belirlenmesi hususunda mesleki beklentilerin üst düzeyde olduğu söylenebilir.

4) Katılımcıların ideal müfettiş davranışlarını, mesleki beceriler ve kişisel beceriler açısından değerlendirdikleri, ideal müfettişi tanımlarken daha çok mesleki yeterlilikleri ön plana çıkardıkları, bunun yanı sıra insani ilişkiler ve iletişim becerilerini de ideal bir müfettişte olması gereken özellikler sıraladıkları görülmüştür. Bunun yanı sıra, mesleğin misyonuna uygun davranışlar gösterme, denetim yaparken tarafsız ve objektif davranabilme, delişime ve değişime açık olma, kendini yenileyebilme gibi özellikler de katılımcılar tarafından ideal bir müfettişte olması gereken özellikler olarak ifade edilmiştir.

Bu konudaki müfettiş görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde katılımcıların ideal müfettişi tanımlarken, mesleki bilgi, tecrübe ve yeterliliklere önem verdikleri, bunun yanı sıra kendi mesleklerine özgü tarafsızlık, değişime açık olma ve iletişim becerilerine de önem vermiş oldukları söylenebilir.

Araştırma bulguları doğrultusunda, şu önerilere yer verilmiştir:

1. Aynı unvanlı aynı işi yapan müfettişlerin farklı özlük haklarına sahip olmaları ve farklı ücret almaları nedeniyle özlük haklarında eksikliklerin devam ediyor olması katılımcılar tarafından en fazla eleştirilen konulardan birisi olmuştur. Maarif müfettişleri aynı unvan ile aynı görevi yapmalarına rağmen, aynı maaş almamaktadırlar. Bu durum aynı zamanda, çalışma barışını da zedeleyen bir durumdur. Daha önceden il eğitim denetmeni adı altında taşra da görev yapan maarif müfettişlerinin maaş ve diğer özlük haklarının da daha önce merkez teşkilatında eğitim denetçisi unvanıyla çalışan maarif müfettişleriyle eşit hale getirilmesi çalışma barışı ve eşit işe eşit ücret ilkesi açısından gerekli bir durumdur. Bu nedenle maarif müfettişleri arasındaki maaş farklılığının giderilmesinin maarif müfettişlerinin performanslarını artırarak, meslek algılarını olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir.

2) Yönetmelikle il milli eğitim müdürünün tüm birimlerinin denetimi maarif müfettişlerine verilmesine rağmen, müfettişlerin il milli eğitim müdürüne bağlı olması durumu da katılımcılar tarafından eleştiri konusu olmuştur. Bu düzenlemeyle maarif müfettişleri kendi amirlerine bağlı birimleri denetlemek gibi çelişkili bir durumla karşı karşıya kalmışlardır. Bu nedenle, taşra teşkilatı içerisinde maarif müfettişlerinin yasal statülerinin tam olarak yönetmeliklerle belirlenmesi ve var olan belirsizliğin giderilmesi gerekmektedir.

3) Konuya ilişkin katılımcı görüşleri değerlendirildiğinde müfettişlerin ders ve sınıf denetimin kendileri tarafından yapılmayacak olmasına karşı ciddi bir eleştiride bulunmadıkları, bununla birlikte, bu durumun eğitim öğretim açısından bir takım sıkıntıları beraberinde getireceğini ifade etmişlerdir. Bunların başında okul

### *Maarif Müfettişlerinin Denetim Sistemi Hakkında Yapılan Yasal Düzenlemelere Ve Müfettişlik Mesleğine İlişkin Görüşleri*

müdürlerinin denetim yeterlilikleri gelmektedir. Bu nedenle okul müdürlerinin sınıf denetimi konusunda eğitim almaları gerekmektedir.

4. Katılımcıların ideal müfettiş davranışlarını, mesleki beceriler ve kişisel beceriler açısından değerlendirdikleri, ideal müfettişi tanımlarken daha çok mesleki yeterlilikleri ön plana çıkardıkları, bunun yanı sıra insani ilişkiler ve iletişim becerilerini de ideal bir müfettişte olması gereken özellikler sıraladıkları görülmüştür. Maarif müfettişlerinin bu yöndeki beklentilerini cevap verecek şekilde hizmetiçi eğitim faaliyetlerine ağırlık verilmeli; eğitim yönetimi ve denetimi alanlarında yurtiçi ve yurtdışında lisansüstü ve doktora düzeyinde eğitim almaları için Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversitelerle işbirliğine gidilmelidir.

#### **Kaynakça**

Aslanargun, E., Göksoy, S. (2013). Öğretmen Denetimini Kim Yapmalıdır? *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Özel Sayı: 98-121

Akan, D., Yalçın, S., & Yıldırım, İ. (2012). Eğitim Deneticilerinin Mesleki Memnuniyet/Memnuniyetsizlik Düzeyleri. *Journal of Kâzım Karabekir Education Faculty*, 25, 141-158

Atay, K. (1996), İlköğretim Müfettişlerinin Yeterlilikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(1), 25-38

Aydın, M. (1992). *Eğitim Yönetimi*. Ankara. Hatiboğlu yayınları. Üçüncü baskı.  
\_\_\_\_\_ (2000). *Çağdaş eğitim denetimi. (Contemporary Educational Supervision)* Ankara. Hatiboğlu yayınevi.

Bilir, M. (1991). *Türk Eğitim Sisteminde Teftiş Alt Sisteminin Yapı ve İşleyişi*. Ankara. Ankara Üniversitesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi.

Gökçe F. (1994). Eğitimde Denetimin Amaç Ve İlkeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 73-78

Kapusuzoğlu, Ş. (1988). *Son On Yılda İlköğretim Müfettişlerinin Rolünde ve Teftiş Uygulamalarında Değişmeler*, Ankara: H.Ü. Yayımlanmamış Doktora Tezi.

Karagözoğlu, G. (1972). *Türk Eğitim Sisteminde Bakanlık Müfettişlerinin Rolü*: Ankara MEB, PAK Dairesi.

\_\_\_\_\_ (1977). *İlköğretimde teftiş Uygulamaları*, Hacettepe Üniversitesi. Yayımlanmamış Doçentlik Tezi, Ankara.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti.

Kaya, Y. K. (1993). Eğitim Yönetimi, Kuram ve Türkiye'deki Uygulamalar, Ankara: Set Ofset Matbaacılık Ltd.

Kayıkçı K. (2005). "Milli Eğitim Bakanlığı Müfettişlerinin Denetim Sisteminin Yapısal Sorunlarına İlişkin Algıları ve İş Doyum Düzeyleri". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* (44),507-527

Ahmet Bozak

\_\_\_\_\_ (2004). *Millî Eğitim Bakanlığı denetmenlerinin denetim alt sisteminin yapısal sorunlarına ilişkin algıları ve iş doyum düzeyleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

MEB, Şuralar, (2017). <http://ttkb.meb.gov.tr/www/surular/dosya/12> adresinden 06.01.2017 tarihinde alınmıştır.

Memduhoğlu, H. B.; Aydın, İ.; Yılmaz, K.; Güngör, S.; Oğuz, E. (2007). The process of supervision in the Turkish educational system: purpose, structure, operation. *Asia Pacific Education Review*, 8 (1), 56-70

Özdemir, T. Y., Boydak Özcan, M., Akgün, M. *Denetlenenlerin Rehberlik / Teftiş Sürecinde Memnun Oldukları / olmadıkları Hususlar* (Online): [http://www.tyavuz.com/mkavakliUpload/20130308\\_\\_9291955828.pdf](http://www.tyavuz.com/mkavakliUpload/20130308__9291955828.pdf) adresinden 22 Ekim 2015 tarihinde indirilmiştir.

Özmen, F., Açıkse, E., Usta, M. E., ve Uluerler, S. (2013). "Meşrutiyetin İlanından, Cumhuriyet Dönemine Osmanlı Devleti'nde Eğitim Denetimi (1876-1923)", Proje no:1845, Fırat Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi, Elazığ.

Punch K. F. (2005). *Introduction to Social Research—Quantitative & Qualitative Approaches*. London: Sage Publications Inc.

Resmi Gazete (2010). *13.06.2010 tarih ve 27610 sayılı Resmi Gazete*, 5984 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun ile Devlet Memurları Kanununun Bazı Maddelerinin Değiştirilmesine Dair Kanun, 08.01.2017 tarihinde <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2010/06/20100613-2.htm> adresinden alınmıştır.

\_\_\_\_\_ (2011). *14.09.2011 tarih ve 28054 sayılı Resmi Gazete*, 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, 08.01.2017 tarihinde <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/09/20110914-1.htm> adresinden alınmıştır.

\_\_\_\_\_ (2014). *14.03.2014 tarih ve 28941 sayılı Resmi Gazete*, 6528 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu İle Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, 08.01.2017 tarihinde <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/09/20110914-1.htm> adresinden alınmıştır.

Sarpkaya, R. (2004). İlköğretim denetmenlerinin denetim süresince karşılaştıkları sorunlar. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(8), 114-129.

Su, K. (1974). *Türk Eğitiminde Teftişin Yeri ve Önemi*. İstanbul Millî Eğitim Basımevi.

Şahin, S., Çek, F., & Zeytin, N. (2011). Eğitim müfettişlerinin mesleki memnuniyet ve memnuniyetsizlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17 (2), 221-246.

*Maarif Müfettişlerinin Denetim Sistemi Hakkında Yapılan Yasal Düzenlemelere Ve Müfettişlik Mesleğine İlişkin Görüşleri*

Şenyüz, H. (2006). *İlköğretim müfettişlerinin görevleri ile ilgili hizmetlerinin yürütülmesinde karşılaştıkları sorunlar*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Taymaz, H. (1995). Teftişte karşılaşılan sorunlar ve öneriler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 109-112.

\_\_\_\_\_ (1997). *Eğitim sisteminde teftiş, kavramlar, ilkeler, yöntemler*. Ankara: TAKAV Matbaası.

\_\_\_\_\_ (2000). *Okul yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

\_\_\_\_\_ (2005). *Eğitim sisteminde teftiş kavramlar, ilkeler, yöntemler*. Ankara: Pegem Yayınları

Toprakçı, E. (2008). *Sınıfa Dayalı Yönetim*, Pegem Yayınları, Ankara.

Yalçınkaya, M. (2002). Yeni öğretmen ve teftiş. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 153-154

Yıldırım M. C., Beycioğlu K., Uğurlu C. T. ve Sincar M. (2012). "Eğitim Müfettişlerinin Görev Alanları Açısından Karşılaştıkları Sorunlar", *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1), 1-21

Yıldırım ve Şimşek (2006), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara, Seçkin Yayınları, 6. Baskı

## Extended Abstract

### Introduction

Educational supervision can, in general, be defined as a process by means of which you can assess whether organisational activities are carried according to organizational objectives or not, additionally, it is also a process that aims to improve human relationships and educational programs in an educational institution (Aydın, 2000; Kayıkçı, 2005).

Although a number of structural changes related to Turkish supervision system has been put into practice since the first constitutional era of Ottoman Empire (Özmen ve diğerleri, 2014), it is difficult to be able to say that these changing related to supervision system led up to desirable modernistic results and influence in Turkish supervision system. The previous studies on Turkish supervision system indicated that supervision system could not function according to modernistic improvements so it led to structural problems in supervision; supervision system was inadequate by itself (Su, 1974; Karagözoğlu 1977; Kapusuzoğlu, 1988; Bilir, 1991; Kaya, 1993, cited from Kayıkçı, 2005).

Educational supervision system of Turkey was revised three times since 2010, these new regulations concluded with new changing in status, functions and

powers of inspectorates as well as the status of supervisors. With the last legal arrangement made in 2014, different educational inspectorates in Turkish education system were combined into a single inspectorate unit and supervisors were named as educational inspectors (Resmi Gazete, 2010, 2011, 2014). Although a number of radical changes were put into practice in supervision system in a such a short time, it can still be argued that the views, problems and expectations of educational supervisors were not asked and taken into consideration while these changes were being administered. By means of this study, it is expected to determine the opinions of the educational supervisors on legal arrangements about supervision system and their views on their own occupation as supervisors.

### **Method**

A phenomenological interviewing method, which is regarded to be a kind of qualitative research, was used in this study. The relevant data were gathered via phenomenological interviewing technic. Similar points of view and statements of participants on legal arrangements were gathered into groups consistent with semantic axis and similarities. Some of the participants' views were also quoted by means of direct citations as well as explained by frequency distribution.

The study group was formed by 47 educational supervisors working in province of Malatya, Şanlıurfa and Sakarya. All of the participants voluntarily accepted to join the research, 32 of these participants are the participants working in province of Malatya, 10 of them working in province of Şanlıurfa and 5 of them working in province of Sakarya.

Unlike traditional reliability-validity approach in quantitative researches, an approach called "Trustworthiness" is commonly used in qualitative researches. Trustworthiness is based on researcher's credibility and dependability (Yıldırım, 2010:84). It can be said that the educational supervisors, by its nature, are reluctant to give detailed information about their occupation and their occupational problems. In qualitative researches, as it is mentioned above, it is important that the participants should give more detailed and sincere answers during the interviews. The researcher's previously being an educational supervisor, working together with many of participants and knowing many of the participants personally is expected to be an important point that is to make contribution to participants' giving more well-qualified answers to the questions of interviews.

### **Results, Discussion, Conclusion**

The study focus on how current legal arrangement about supervision system is commented by educational supervisors; views of educational supervisors on problems of supervision and their occupational expectations; and how an ideal supervisor is described by educational supervisors. The results of the study revealed that that changing the name of supervisors and combining different inspection units into one single system were welcomed by educational supervisors;

*Maarif Mfettişlerinin Denetim Sistemi Hakkında Yapılan Yasal Dzenlemelere Ve Mfettişlik Mesleğine İlişkin Grşleri*

educational supervisors think that the new legal arrangement, which annuls classroom visits in supervision process, can worsen the teacher training, classroom management and educational objectives; educational supervisors also think that legal rights and payment system of supervisors should be regulated and supervisors should be selected among the candidates who have adequate scientific and academic qualifications; according to participants an ideal supervisors should be informative, well equipped, talented in communication, self harmonized with his/her occupation's mission and requirements.

## 1-5. SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ METİNLERİN İÇERİK AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

**Muammer YILMAZ**

Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi  
Anabilim Dalı. muammeryilmaz66@gmail.com

**Canan KORKMAZ**

Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim  
Dalı Mezunu, canankocabiyik\_gazi@hotmail.com

Makale Gönderme Tarihi: 13.02.2017 Makale Kabul Tarihi: 13.06.2017

### **Özet**

*Araştırmanın amacı 1-5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinleri içerik açısından incelemektir. Araştırmada tarama modelin kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Talim Terbiye Kurulu tarafından kabul edilen 1-5. sınıf tüm Türkçe Ders kitapları, örneklemini ise yansız atama yoluyla 11 yayınevine ait 15 Türkçe ders kitabı içerisinden seçilen 492 metin oluşturmaktadır. Araştırma kapsamına alınan yayınevlerinin isimleri şifrelenmiştir. Araştırmada veri toplamada kullanılan ölçütler: Metinlerin yazı büyüklüğü ölçütü, metin-başlık uyumu ölçütü, ana fikir bulma ölçütü, kelime sayısı ölçütü, cümle uzunluğu ölçütü, cümlelerin kelime sayısı ölçütü. Verilerin analizinde frekans ve yüzdeden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda; 1-5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin yazı büyüklüğünün sınıf düzeyine uygun, başlıkların metinle genel olarak uyumlu olduğu görülmüştür. Uyum yüzdesi en düşük olanın 1. sınıf E (% 68,75) yayınevi olduğu tespit edilmiştir. Ana fikri en az olan metinlerin (% 37,5) 1. sınıf E yayınevine ait olduğu belirlenmiştir. Çoğu yayınevinin metinlerdeki ve cümlelerdeki kelime sayısı ölçütünü dikkate almadığı tespit edilmiştir.*

**Anahtar sözcükler:** Metin, İçerik, Türkçe Ders Kitabı, Ölçüt.

## EVALUATION OF CONTENT TEXTS IN 1-5. CLASS TURKISH TEXTBOOKS

### **Abstract**

*The aim of the study 1-5. class the texts in Turkish textbooks are to examine in terms of content. It used survey model in research. The population of the research is builded all 1-5. class Turkish textbooks adopted by the Board of Education, the*

*Muamner Yılmaz, Canan Korkmaz*

*sample15 of 11 publishing houses in Turkish textbooks selected by randomly assigning 492 forms of text. The names of the publishers in the research grabbing is encrypted. The criteria used to collect data in this study: The font size of text criterion, text-title harmony criterion, finding the main idea criterion, the number of word criterion, sentence length criterion, The number of words in sentences criterions. The datas were used to analyze from the frequency and percent. In conclusion it was determined 1-5. class the texts in Turkish textbooks according to the grade level of the text font size, broadly in line with the text of the title. Compliance with the lowest percentage of the 1st class E (68.75%) was found to be publishing. It was determined to the main idea of the texts of at least (37.5%) belong to the 1 class E publishing. It has been found most publishing not take into account the criteria number of words in phrases and the texts.*

**Keywords:** *Text, Content, Turkish Textbook, Criterion.*

### **Giriş**

Eğitim öğretim sürecinde kullanılan ders araç-gereçlerinin başında ders kitapları gelmektedir. Öğrencide istenilen davranışların kazandırılmasında ders kitaplarının önemli bir yeri vardır. Ders kitapları öğretim programını en iyi şekilde yansıtan öğretim materyalleridir. Bu nedenle ders kitaplarındaki konuların öğretim programlarında yer alan içeriği tamamen kapsamayı ve programda yer verilen hedefleri gerçekleştirici nitelikte olması gerekir. İyi ve doğru hazırlanmış bir ders kitabı, hem öğretmenlere hem de öğrencilere büyük yarar sağlar. Hatta diğer araç gereçler olmadığında bile öğretmene yol gösterip istenen sonuca ulaşılmasına yardımcı olur. Ders kitapları eğitim ve öğretim sürecindeki etkinliklere kılavuzluk edip öğretmeni ve öğrenciyi amaçlar doğrultusunda yönlendirir.

Ders kitabı, öğrencinin yaş ve bilgi seviyesine uygun bilişsel ve duyuşsal becerilerle donatılmış zengin metinlerden oluşan, öğretim programlarının esas aldığı ilkeler doğrultusunda hazırlanan, ihtiva ettiği bilgileri öğrenciye aktaran basılı eğitim ve öğretim materyalleridir (Çeçen ve Çiftçi, 2007). Ders kitapları, öğretim programlarında yer alan konulara ait bilgileri planlı ve düzenli bir biçimde inceleyip açıklayan, bilgi kaynağı olarak öğrenciyi dersin hedefleri doğrultusunda yönlendiren ve eğiten temel bir ortamdır (Ünsal ve Güneş, 2002). Öğretmen bir yıl içinde işleyeceği konuları ders kitabı sayesinde belirlemekte ve yıllık ders planını buna göre hazırlamaktadır. Öğrencilerin de elinde bulunması nedeniyle öğretim sürecindeki en yaygın kaynak ders kitabıdır. Hem öğretmeni hem de



### 1-5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin İçerik Açısından Değerlendirilmesi

öğrenciyi aktif kılar (Kaya, 2005). Bir ders kitabında şu niteliklerin olması gerekmektedir:

- ✓ Fiziksel özellikler (fiziksel standartlara uygunluk),
- ✓ Eğitsel tasarım (içerik-sunum sıralaması),
- ✓ Görsel sunum,
- ✓ Dil, anlatım ve imla (Ünsal ve Güneş, 2002).

Öğrenciye kazandırılacak olan bilişsel, duyuşsal ve psikomotor bilgi ve beceriler ders kitaplarında yer alan metinler aracılığıyla kazandırılmaktadır. TDK'na göre (1994) metin, bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan anlamlı yapıya denilmektedir. Metinler, konuların düzenlenip, bireye sunulmuş halidir (Erkul, 2007). Metin öğrenciyi hedefe ulaştırmada oldukça önemlidir. Bu nedenle metin oluşturmaya başlamadan önce yazılacak metnin konusunu seçmek ve sınırlandırmak gerekmektedir. Neyin ele alınacağı, neyin anlatılacağı, üzerinde durulacak olayın ne olduğu ve metinde verilecek mesaj belirlenmelidir (Yıldız, 2008). Ünalın'a (2001) göre bir metinde dikkat edilmesi gereken unsurlardan bazıları şunlardır: Metinler konu bakımından ilgi çekici olmalı, tema ve fikirler öğrenci seviyesine uygun olmalı, kelimeler o yaş grubu çocukların kelime dağarcıklarına uygun olmalı, metinler kısa olmalı ve öğrenci seviyesine uygun resimler içermelidir.

Yazılacak metinler yukarıda ifade edilen niteliklere uygun olmalıdır. Özellikle metnin içeriği öğrencinin beklentilerine, amaçlarına uygun ise öğrencinin ilgisi ve etkin katılımı artacak ve öğrenme düzeyi yükselecektir (Tan, 2007). Hazırlanacak her metnin içerik açısından şu özelliklere sahip olmalıdır: Ana fikir olmalı, içerik ve başlık uyumlu olmalı, yazı büyüklüğü, kelime sayısı ve cümle uzunluğu öğrenci seviyesine uygun olmalıdır.

Türkçe ders kitaplarındaki metinler incelendiğinde yayınevlerinin metin yazımında belirlenen kriterlere tam olarak uygun davranmadıkları söylenebilir. Örneğin sınıf seviyesine uygun kelime sayısı ve yazı büyüklüğü vb. gibi.

MEB 2589 sayılı Tebliğler Dergisi'ne göre (2006) yazı büyüklüğü sınıf seviyesine göre şöyledir:

- ✓ Birinci sınıflar için en az 20 punto,
- ✓ İkinci sınıflar için en az 18 punto,
- ✓ Üçüncü sınıflar için en az 14 punto,
- ✓ Dördüncü sınıflar için en az 12 punto,

*Muamber Yılmaz, Canan Korkmaz*

✓ Beşinci sınıflar için en az 11 punto olmalıdır.

Metnin uzunluğu öğrenci açısından son derece önemlidir. Özellikle okumayı yeni öğrenen çocuk uzun metinleri okumak istememektedir. Çünkü bu durum çocuk için zor ve sıkıcı bir hal almaktadır.

Akyol'a (2008) göre öğrencilerin seviyesine göre metinlerdeki kelime sayıları şu şekilde olmalıdır:

✓ Birinci ve ikinci sınıflar, 25-100 kelime arası

✓ Üçüncü ve dördüncü sınıflar, 100-200 kelime arası

✓ Beşinci sınıflar, 200-300 kelime arasında olmalıdır.

Sınıf seviyesi dikkate alındığında metinlerdeki cümlelerde olması gereken kelime sayısı önem arz etmektedir.

McCullough'dan aktaran Güneş'e (2000) göre bir cümledeki ortalama kelime sayısı sınıf düzeylerine göre aşağıda verildiği gibi olmalıdır:

✓ Birinci sınıf için bir cümledeki ortalama kelime sayısı 5,

✓ İkinci sınıf için bir cümledeki ortalama kelime sayısı 8,

✓ Üçüncü sınıf için bir cümledeki ortalama kelime sayısı 9,

✓ Dördüncü sınıf için bir cümledeki ortalama kelime sayısı 10,

✓ Beşinci sınıf için bir cümledeki ortalama kelime sayısı 11

olmalıdır.

Metin yazılırken yukarıda ifade edilen içerik, yazı büyüklüğü, kelime sayısı ve cümle uzunluğu gibi ölçütlerine dikkat edilmesi gerekmektedir. Bu ölçütler çocuğun bilişsel becerileri dikkate alınarak konmuş kriterlerdir. Bu yüzden sınıf seviyesine göre değişiklik göstermektedir. Öğrenciye hedef davranışların kazandırılmasında metinler birer araçtır. Her metnin bir mesajının olması kazandırılacak davranışlar için son derece önemlidir. Konuyla ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde;

Zorbaz (2007) yaptığı araştırmada ilköğretim Türkçe ders kitaplarındaki masalların kelime ve cümle uzunluklarının sınıf düzeylerine göre düzenli bir artış göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Solak ve Yaylı (2009) yaptıkları araştırmada; Türkçe ders kitaplarının hazırlanmasında gerekli özenin gösterilmediği, türlerin dengeli dağıtılmadığı, önemli türlere kitaplarda yer verilmediği, öğrenci seviyesinin göz ardı edildiği, gerçek hayatın kitaplara aktarılamadığı, metinlerin çok uzun olduğu, bazı metinlerde öğrenci seviyesinin göz ardı edildiği sonucuna ulaşmışlardır. Şen (2008) yaptığı araştırmada ders kitaplarında yer alan metinlerin belirlenen değerleri iletmede yetersiz olduğunu tespit etmiştir. Yapıcı (2004) "İlköğretim I. Kademe Ders Kitaplarının Öğrenci Düzeyine Uygunluğu" isimli çalışmada, ders kitaplarındaki içeriğin uzun olduğu, kitaplarda yer alan resimlerin, içerik

### *1-5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin İçerik Açısından Değerlendirilmesi*

ile bağlantılı olmadığı, ders kitaplarında yer alan; metin, öykü ve okuma parçaları çocukta ilgi uyandırmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Yukarıdaki araştırma sonuçları incelendiğinde; Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerde bir takım yetersizliklerin olduğu görülmektedir. Bu eksikliklerin giderilmesi öğrencilere istenilen davranışların kazandırılmasına faydalı olacaktır. Yapılan bu araştırmayla 1-5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin içerik açısından incelenmesi; mevcut durumun tespiti, eksikliklerin giderilmesi ve metin yazarken nelere dikkat edilmesi gerektiği konularında alana katkı sağlayacaktır.

#### **Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın amacı; ilköğretim 1-5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin içerik açısından incelenmesidir. Bu genel amaca ulaşmak için aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

İlköğretim 1-5. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan;

- 1) Metinlerin yazı büyüklüğü, sınıf düzeyine göre uygun mudur?
- 2) Metinler, verilmek istenen ana fikri açıkça yansıtmakta mıdır?
- 3) Metinlerin kelime sayısı sınıf seviyesine göre standartlara hangi ölçüde uygundur?
- 4) Metindeki cümle uzunlukları sınıf düzeyine uygun mudur?
- 5) İlköğretim 1-5. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler, başlıkla hangi ölçüde uyumludur?

#### **Yöntem**

Araştırmada nitel araştırma yöntemi tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, var olan bir durumu mevcut şekliyle betimlemeyi ve tanımlamayı amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2009).

#### **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evreni, Talim Terbiye Kurulu tarafından kabul edilen 1-5. sınıf tüm Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, 1-5. sınıf Türkçe ders kitapları içerisinde seçilen 15 ders kitabında yer alan 492 metin oluşturmaktadır.

#### **Veri Toplama Araçları**

*Muamber Yılmaz, Canan Korkmaz*

Araştırmada veriler Türkçe ders kitabındaki metinlerden elde edilmiştir. Araştırmada incelenen Türkçe ders kitaplarına ait 15 yayınevinin isimleri etik olması açısından şifrelendirilmiştir. Bunlar:

1. sınıflarda: E, O ve L,
2. sınıflarda: E, V ve D,
3. sınıflarda: E, T ve K,
4. sınıflarda: E, A ve M,
5. sınıflarda: E, V ve R yayınevi.

Araştırmada verilerin toplanmasında metinlerin yazı büyüklüğü ölçütü, metin-başlık uyumu ölçütü, ana fikir bulma ölçütü, kelime sayısı ölçütü ve metinlerin cümle uzunluğu ölçütü kullanılmıştır. Tüm ölçeklerin oluşturulması aşamasında uzman görüşü alınmıştır. **Metinlerin yazı büyüklüğü ölçütü**; 2589 sayılı Tebliğler Dergisi'nde (2006) yer alan 1-5. sınıf Türkçe ders kitaplarının hazırlanmasında dikkat edilmesi gereken hususlardan hareket edilerek oluşturulmuştur. Sınıf düzeylerine göre metin puntoları: 1. sınıf düzeyi için 20 punto, 2. sınıf düzeyi için 18 punto, 3. sınıf düzeyi için 14 punto, 4. sınıf düzeyi için 12 punto, 5. sınıf düzeyi için 11 punto olarak belirlenmiştir. **Metin-başlık uyumu ölçütü**; metnin başlığıyla uyumunu belirten aşağıdaki ölçüt ve puanlamaya göre yapılmıştır. Buna göre:

- Metnin başlığının uyumlu olması: 3 puan,
- Metin başlığının kısmen uyumlu olması: 2 puan,
- Metin başlığının uyumsuz olması: 1 puan.

Puan Aralıkları:

- 1,0-1,6= Metin başlıkla uyumsuz
- 1,7-2,3= Metin başlıkla kısmen uyumlu
- 2,4-3,0= Metin başlıkla uyumlu

**Ana fikir ölçütü**; var, kısmen var, yok olmak üzere 3'lü derecelendirmeli olarak oluşturulmuştur. **Kelime sayısı ölçütü**; metinlerdeki kelime sayısının sınıf düzeyine uygunluğunun belirlenmesinde Akyol'un (2008) ölçütü esas alınmıştır. Buna göre sınıf seviyesine göre metinlerdeki kelime sayıları: 1. ve 2. sınıf düzeyi için 25-100, 3. ve 4. sınıf düzeyi için 100-200 ve 5. sınıf düzeyi için 200-300 kelime olarak belirlenmiştir. **Metinlerin cümle uzunluğu ölçütü**; metinlerin cümle uzunlukları, Mc Clullough'den aktaran Güneş'in (2000) sınıf düzeyine göre belirlemiş olduğu ölçüt esas

*1-5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin İçerik Açısından Değerlendirilmesi*

alınarak belirlenmiştir. Buna göre sınıf seviyesine göre metinlerin cümle uzunlukları 1. sınıf düzeyi için 5, 2. sınıf düzeyi için 8, 3. sınıf düzeyi için 9, 4. sınıf düzeyi için 10 ve 5. sınıf düzeyi için 11 kelime olarak belirlenmiştir.

**Verilerin Toplanması ve Analizi**

Araştırmada veriler 11 yayınevine ait 1-5. sınıf Türkçe ders kitabından elde edilmiştir. 1-5. sınıftan 15 Türkçe ders kitabında yer alan 492 metin incelenmiştir. Ders kitaplarında yer alan metinler tarama yapılarak bilgisayar ortamına aktarılmış ve metinlerin yazı büyüklükleri yazı büyüklüğü ölçütüne göre hesaplanmıştır. Metnin başlıkla uyumu ve metnin ana fikrinin olup-olmaması, dereceli puanlama anahtarına göre hesaplanmıştır. Metinlerdeki kelime sayısı ve cümle uzunlukları ise kelime sayısı ölçütü ve cümle uzunluğu ölçütüne göre hesaplanmıştır. Verilerin analizinde istatistik işlemlerden frekans ve yüzdeden yararlanılmıştır.

**Bulgular**

**Birinci Alt Probleme Dayalı Bulgular**

**Tablo 1: Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Metinlerin Sınıf Düzeyine Göre Yazı Büyüklüğü**

Sınıf Düzeyi	Metin Puntosu (en az)	Yayınevi	Uygun		Kısmen Uygun			Uygun Değil		
			f	Punto	f	Punto	Sayfa No	f	Punto	S. No
1	20	E	16	24	-	-	-	-	-	-
		L	20	24	-	-	-	-	-	-
		O	16	24	-	-	-	-	-	-
2	18	E	32	22	-	-	-	-	-	-
		V	39	24	1	15 ve 24	52	-	-	-
		D	40	20	-	-	-	-	-	-

Muammer Yılmaz, Canan Korkmaz

		E	32	22	-	-	-	-	-	-
3	14	T	40	14	-	-	-	-	-	-
		K	40	18	-	-	-	-	-	-
		E	32	18	-	-	-	-	-	-
4	12	A	40	14	-	-	-	-	-	-
		M	40	14	-	-	-	-	-	-
		E	32	14	-	-	-	-	-	-
5	11	V	39	13	1	10 e 13	94	-	-	-
		R	32	14	-	-	-	-	-	-

Tablo 1 incelendiğinde 1, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders kitaplarını hazırlayan her üç yayınevindeki bütün metinlerin yazı puntolarının uygun olduğunu görülmektedir. 2. ve 5. sınıf V yayınevinde yer alan birer metin bazı bölümlerinde olması gereken punto dışına çıktığı görülmektedir. Genel olarak 1-5. Sınıf düzeyindeki tüm metinleri sınıf seviyelerine göre yazı büyüklüğünün uygun olduğu söylenebilir.

### İkinci Alt Probleme Dayalı Bulgular

**Tablo 2: 1-5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Metinlerin Başlık Uyumunu**

Sınıf Düzeyi	Yayınevi	Metin Sayısı	Uygun		Kısmen Uygun			Uygun Değil		
			f	%	f	Sayfa No	%	f	Sayfa No	%
1	E	16	11	68,75	3	11, 65, 66	18,75	2	33, 45	12,5
	L	20	16	80	3	16, 34, 86	15	1	42	5

1-5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin İçerik Açısından Değerlendirilmesi

	O	16	13	81,25	3	34, 55, 65	18,75	-	-	-
	E	32	28	87,5	2	68, 54	6,25	2	38, 118	6,25
2	V	40	33	82,7	4	44, 49, 66, 96	10	3	72, 78, 139	7,5
	D	40	35	87,5	5	59, 70, 94, 132, 140	12,5	-	-	-
	E	32	29	90,6	1	104	3,13	2	54, 107	6,25
3	T	40	33	82,5	3	51, 88, 93	7,5	4	40, 72, 136, 148	10
	K	40	35	87,5	4	47, 63, 70, 86	10	1	113	2,5
	E	32	31	96,88	1	98	3,13	-	-	-
4	A	40	38	95	2	96,106	5	-	-	-
	M	40	36	90	3	67, 111, 124	7,5	1	36	2,5
	E	32	31	96,88	1	111	3,13	-	-	-
5	V	40	38	95	2	46, 118	5	-	-	-
	R	32	28	87,5	3	76, 98, 114	9,38	1	80	3,13

Tablo 2 incelendiğinde 1. sınıf E yayınlarında yer alan metinlerin % 68,75'inin başlıkla uyumlu, % 12,5'inin başlıkla uyumlu olmadığı ve % 18,75'nin ise başlıkla kısmen uyumlu olan metinlerden oluştuğu görülmektedir. 2. sınıf V yayınlarında yer alan metinlerin % 82,5'inin başlıkla uyumlu, % 7,5'inin başlıkla uyumlu olmadığı ve % 10'unun ise başlıkla kısmen uyumlu olduğu görülmektedir. 3. sınıf T yayınlarında yer alan metinlerin % 82,5'inin başlıkla uyumlu, % 10'unun başlıkla uyumsuz ve % 7,5'inin başlıkla kısmen uyumlu olduğu görülmektedir. 4. sınıf M yayınlarında yer alan metinlerin % 90'unun başlıkla uyumlu, % 2,5'inin başlıkla uyumsuz ve % 7,5'inin başlıkla kısmen uyumlu olduğu görülmektedir. 5. sınıf R yayınlarında yer alan metinlerin ise % 87,5'inin başlıkla uyumlu, % 3,13'inin başlıkla uyumsuz ve % 9,38'inin başlıkla kısmen uyumlu olduğu görülmektedir.

Muamber Yılmaz, Canan Korkmaz  
**Üçüncü Alt Probleme Dayalı Bulgular**

**Tablo 3:** 1-5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Metinlerin Ana Fikre Uygunluğunun Frekans Ve Yüzde Değerleri

Sınıf Düzeyi	Yayınevi	Metin Sayısı	Ana Fikir Var		Ana Fikir Kısmen Var			Ana Fikir Yok		
			f	%	f	%	Sayfa No	f	%	Sayfa No
1	E	16	6	37,5	5	31	24, 28, 37, 49, 66	5	31,3	12, 17, 33, 45, 56
	L	20	8	40	3	15	42, 66, 82	9	45	12, 20, 24, 36, 58, 60
	O	16	12	75	3	19	55, 66, 71	64, 86, 92		
2	E	32	17	53,1	8	25	30, 36, 42, 52, 59	1	6,25	65
	V	40	23	57,5	68, 78, 109			7	21,9	18, 44, 54, 73, 90
	D	40	20	50	10	25	31, 52, 62, 78, 80, 84	118, 124		
3	E	32	27	84,4	104, 106, 115, 122			7	17,5	56, 66, 72, 74, 88, 132, 139
	T	40	32	80	8	20	21, 70, 77, 86, 98, 116,	12	30	25, 59, 75, 78, 90, 94, 106
	K	40	34	85	124, 140, 150			115, 120, 132, 145,		



1-5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin İçerik Açısından Değerlendirilmesi

155										
4	E	32	27	84,4	3	9	31, 80, 96	2	6,25	40, 77
	A	40	30	75	2	5	56,88	6	15	51, 72, 78, 93, 140, 150
	M	40	26	65	1	3	16	5	12,5	38, 44, 47, 54, 120
5	E	32	29	90,6	3	9	23, 34, 69	2	6,25	75, 98
	V	40	34	85	12, 5	5	65, 96, 98, 102, 118	5	12,5	14, 52, 90, 94, 125
	R	32	24	75	6	15	36, 84, 88, 94,	8	20	15, 48, 52, 67, 76

Tablo 3'e göre 1. sınıf E yayınlarında yer alan metinlerin % 31,25'nin ana fikri olmadığı, % 37,5'nin ise ana fikrinin kısmen olduğu görülmektedir. 2. sınıf D yayınlarında yer alan metinlerin % 30'nun ana fikri olmadığı, % 20'sinin ise kısmen olduğu görülmektedir. 3. sınıf T yayınlarında yer alan metinlerin % 15'nin ana fikri olmadığı % 5'nin ise kısmen olduğu görülmektedir. 4. sınıf M yayınlarında yer alan metinlerin % 20'sinin ana fikri olmadığı, % 15'nin ise kısmen olduğu görülmektedir. 5. sınıf R yayınlarında yer alan metinlerin % 21,88'sinin ana fikri olmadığı, % 3,13'nün ise kısmen olduğu görülmektedir.

**Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular**

**Tablo 4: Metinlerdeki Kelime Sayılarının Sınıflara Göre Dağılımının Frekans Ve Yüzde Değerleri**

Sınıf Düzeyi	Kelime Sayısı	Yayın evi	Metin Sayısı	Uygun		Uygun Değil		Sayfa No
				f	%	f	%	
1	25-100	E	16	7	43,75	9	56,25	12, 17, 24, 28, 33, 42, 45, 56, 61

		L	20	13	65	7	35	24, 36, 46, 50, 60, 66, 86
		O	16	5	31,25	11	68,75	14, 18, 23, 31, 34, 39, 50, 55, 66, 71, 75
		E	32	8	25	24	75	10, 13,18, 26, 30, 36, 38, 42, 44, 52, 54, 60, 68, 73, 78, 83, 91, 97, 102, 105, 109, 117, 118, 124
2	25-100	V	40	13	32,5	27	67,5	12, 17, 20, 24, 28, 31, 36, 38, 44, 49, 52, 56, 62, 68, 74, 78, 80, 88, 96, 100, 106, 112, 122, 128, 132, 138, 139
		D	40	10	25	30	75	12, 18, 21, 25, 28, 32, 37, 41, 48, 56, 59, 64, 70, 75, 78, 86, 90, 94, 98, 106, 112, 116, 124, 129,132, 136, 140, 147, 150, 155
		E	32	13	40,63	19	59,38	10, 17, 25, 31, 40, 42, 45, 57, 59, 65, 69, 77, 80, 85, 93, 96, 104, 107, 112
3	100-200	T	40	18	45	22	55	10, 14, 22, 27, 32, 37, 40, 48, 51, 56, 68, 72, 78, 88, 93, 102, 112, 122, 128, 140, 146, 150
		K	40	14	35	26	65	11, 16, 20, 26, 29, 31, 40, 42, 44, 47, 54, 58, 63, 70, 74, 78, 82, 88, 90, 94, 100, 104, 107, 113, 116, 120
		E	32	11	34,38	21	65,63	11, 14, 17, 23, 26, 31, 34, 43, 48, 52, 57, 60, 62, 66, 69, 75, 81, 86, 88, 91, 98
4	100-200	A	40	12	30	28	70	10, 14, 20, 24, 28, 32, 36, 40, 44, 46, 52, 56, 62, 65, 70, 76, 80, 85, 90, 94, 96, 98, 102, 108, 112, 118, 122, 125

1-5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin İçerik Açısından Değerlendirilmesi

5	200-300	M	40	15	37,5	25	62,5	12, 22, 28, 36, 40, 48, 52, 56, 67, 72, 76, 84, 88, 94, 104, 108, 111, 116, 124, 130, 136, 140, 146, 150, 154
		E	32	16	50	16	50	10, 18, 31, 35, 46, 50, 56, 62, 66, 75, 79, 85, 93, 105, 111, 124
		V	40	17	42,5	23	57,5	10, 14, 18, 23, 30, 34, 39, 46, 54, 56, 60, 66, 72, 74, 80, 84, 88, 94, 100, 106, 112, 118, 122
		R	32	15	46,88	17	53,13	10, 16, 26, 38, 40, 46, 52, 66, 70, 76, 80, 84, 94, 98, 120, 130, 134

Tablo 4 incelendiğinde 1-5. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan metinlerin büyük çoğunluğunun metinlerde olması gereken kelime sayısı kriterine (Akyol (2008) kelime sayısı ölçütü) uygun hazırlanmadığı görülmektedir. 1. sınıf düzeyinde kelime sayısı kriterine L yayınevinin %65, E yayınevinin %43,75 ve O yayınevinin %31,25 oranında uyduğu görülmektedir. 2. sınıf düzeyinde yayınevlerinin istenilen kriterlere uyum oranın V yayınevinde %32,5, E yayınevinde %25 ve O yayınevinde ise %25 olduğu görülmektedir. 3. sınıf düzeyinde yayınevlerinin istenilen kriterlere uyum oranın T yayınevinde %45, E yayınevinde %40,63 ve K yayınevinde %55 olduğu görülmektedir. 4. sınıf düzeyinde yayınevlerinin istenilen kriterlere uyum oranın M yayınevinde %37,5, E yayınevinde %34,38 ve A yayınevinde %30 olduğu görülmektedir. 5. sınıf düzeyinde yayınevlerinin istenilen kriterlere uyum oranın E yayınevinde %50, R yayınevinde %46,88 ve V yayınevinde ise %42,5 olduğu görülmektedir.

Muamber Yılmaz, Canan Korkmaz  
Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 5: Cümlelerdeki Kelime Sayılarının Frekans Ve Yüzde Dağılımları

Sınıf Düzeyi	Cümledeki Kelime Sayısı	Yayınevi	Şiir Dışındaki Metin Sayısı	Uygun		Kısmen Uygun		Uygun Değil			
				f	%	f	%	Sayfa No	f	%	Sayfa No
1	25-100	E	10	-	-	10	100	12, 17, 24, 28, 33, 42, 45, 56, 61	-	-	-
				-	-	66	-	-	-		
		L	14	-	-	14	100	12, 16, 20, 24, 36, 42, 46, 50, 60	-	-	-
				-	-	64, 66, 78, 82, 86	-	-	-		
2	25-100	O	11	-	-	11	100	14, 18, 23, 31, 34, 39, 50, 55, 66	1	3,57	138
				-	-	71,75	-	-	-		
		D	28	-	-	23	100	10, 13, 18, 26, 30, 36, 38, 44, 52	-	-	-
				-	-	54, 60, 68, 73, 78, 83, 91, 97, 102, 105, 109, 117, 118, 124	-	-	-		
E	23	-	-	27	96,4	12, 17, 20, 24, 28, 31, 36, 38, 44, 49, 52, 56, 62, 68, 74, 78, 80, 88, 96, 100, 106, 112, 118, 122, 128	-	-	-		
		-	-	132, 139	-	-	-				
3	100-200	T	28	-	-	28	100	10, 13, 18, 26, 30, 36, 38, 44, 52	-	-	-
				-	-	132, 139	-	-	-		
K	28	-	-	28	100	10, 13, 18, 26, 30, 36, 38, 44, 52	-	-	-		
		-	-	132, 139	-	-	-				



*Muamber Yılmaz, Canan Korkmaz*

1-5. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan metinlerin büyük çoğunluğunun metinlerde olması gereken kelime sayısı kriterine uygun hazırlanmadığı saptanmıştır. Cümlelerdeki kelime sayılarının ise istenilen kriterlere 1, 2, 3, 4 ve 5. sınıf düzeyindeki tüm yayınevlerinde kısmen uygun olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bu veriler önceki araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Kolaç (2009) yaptığı araştırmada metinlerin başlıkla uyumlu olmadığı, sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırmada Kolaç'ın ulaştığı sonuca ulaşılmıştır. Solak ve Yaylı (2009) yaptığı çalışma sonucunda Türkçe kitaplarında çok uzun metinler yer aldığı ifade edilmektedir. Yapılan araştırmada da 1-5 sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin, kelime sayısı kriterine uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Şahin ise (2008) yaptığı araştırmada, birinci sınıf ders kitaplarındaki cümle uzunluklarının sınıf seviyesinin üzerinde olduğunu ifade etmektedir. Yapılan araştırmadan elde edilen sonuç ile Şahin'in elde ettiği sonuç karşılaştırıldığında benzer sonuçlara ulaşıldığı söylenebilir. Ayrıca Zorbaz (2007) cümle uzunluğu yönünden, ilköğretim birinci sınıfla beşinci sınıf masal metinleri arasında çok az bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçta yapılan araştırmadan elde edilen sonucu destekler niteliktedir. Gür, Coşkun ve Sağlam (2013) ise yaptıkları benzer bir araştırmada ilkokul 2. 3 ve 4. sınıf bazı Türkçe ders kitaplarının öğrencileri yeni kelimelerle karşılaştırmada ve kök kelime kazandırmada yetersiz olduklarını belirlemişlerdir.

#### **Kaynaklar**

Akyol, H. (2008). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Çeçen, M. A. ve Çiftçi, Ö. (2007). İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 173, 39-49.

Erkul, R. (2007). *Cümle metin bilgisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Gönen, M., Katrancı, M., Uygun, M. ve Uçuş, Ş. (2011). İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerine Yönelik Çocuk Kitaplarının, İçerik, Resimleme ve Fiziksel Özellikleri Açısından İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(160), 250-265.

Güneş, F. (2000). *Okuma yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayıncılık.

*1-5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin İçerik Açısından Değerlendirilmesi*

Gür, T., Coşkun, İ. ve Sağlam, F. (2013). İlkokul 2, 3 ve 4. Sınıf Türkçe Ders Kitapları Bütüncesinin Kelime Hazinesini Geliştirme Eğitimi Açısından İncelenmesi. *Turkish Studies*, 8(1), 1561-1570.

Kaya, G. (2005). *2003- 2004 eğitim öğretim yılında ilköğretim 7. sınıflarda okutulacak Türkçe ders kitaplarındaki hazırlık çalışmaları ve metni anlama sorularının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Kolaç, E. (2009). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6 (1), 594-626.

MEB. (2006). İlköğretim 1-5. Türkçe ders kitaplarının hazırlanmasında dikkat edilmesi gereken hususlar. *Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının 2589 Sayılı Tebliğler Dergisi*.

Solak, M. ve Yaylı, D. (2009). İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarının türler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), 444-453.

Şen, Ü. (2008). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin iletildiği değerler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(5), 764,779.

Tan, Ş. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ed. Şeref Tan. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

TDK. (1994). *Türk dil kurumu sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Ünsal, Y. ve Güneş, B. (2002). Bir kitap inceleme çalışması örneği olarak MEB ilköğretim 4. sınıf fen bilgisi ders kitabına fizik konuları yönünden eleştirel bir bakış. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (3), 107-120.

Ünalın, Ş. (2001). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yapıcı, M. (2004). İlköğretim birinci kademe ders kitaplarının öğrenci düzeyine uygunluğu. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (1), 121-130.

Yıldız, C. (2008). *Türkçe öğretimi*. Ed. Cemal Yıldız. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

*Muamber Yılmaz, Canan Korkmaz*

Zorbaz, K. Z. (2007). Türkçe ders kitaplarındaki masalların kelime cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 3 (1). 87-101.

### **Extended Abstract**

Textbooks, teaching materials that reflect the curriculum in the best way. Therefore textbooks should cover completely the content area subjects in the curriculum and the nature of effector targets. A textbook prepared correctly provides great benefits to both teachers and students. The textbook is printed education and the teaching materials that the student's age and of rich text equipped with appropriate cognitive and affective skills to the level of information, prepared in accordance with the principles it is based on the curriculum, to contain the information for students transferring. A textbook should have the following qualifications:

1. Physical characteristics (Physical fitness standards).
2. Instructional design (content- presentations ranking).
3. Visual presentation.
4. Language, expression and spelling.

Teachers are prepared to handle issues in a year and year course plan thanks to the textbook. Students will acquire the cognitive, affective and psychomotor skills and knowledge are gained with text contained in textbooks. The text, edited the issue is presented to the individual state. Some of the factors to be considered in the text are as follows:

- a. Text should be of interest in the subject.
- b. Level students should be appropriate to the theme and ideas in text.
- c. Words in the text should be correspond to the vocabulary of children that age group.
- d. Texts should be short.
- e. Texts should include pictures the appropriate level of student.

For each text content must have the following properties:

- ✓ Be the main idea.
- ✓ Must be compatible content with title.
- ✓ Level students must be appropriate to Font size, number of words and sentence length.



*1-5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin İçerik Açısından Değerlendirilmesi*

The font size is as follows according to grade level:

- ✓ At least 20 points for first graders.
- ✓ At least 18 points for the second graders.
- ✓ At least 14 points for the third graders.
- ✓ At least 12 points for the fourth graders.
- ✓ It must be at least 11 points for fifth graders.

Akyol (2008) the number of words in the text according to the level of the students should be as follows:

- ✓ The first and second classes, between 25-100 words.
- ✓ The third and fourth classes, 100-200 words.
- ✓ Fifth graders should be between 200-300 words.

The aim of the study 1-5. class the texts in Turkish textbooks are to examine in terms of content. For this purpose, it is to answer the following sub-problems:

1. Are appropriate to the grade level font size of the texts in 1-5. class Turkish textbooks?
2. Are clearly reflects the main idea of the desired texts in 1-5. class Turkish textbook?
3. Are appropriate to the grade level standart the wording of the texts in 1-5. class Turkish textbooks?
4. Are appropriate to the grade level sentence length of the texts in 1-5. class Turkish textbooks?
5. What extent are compatible with texts title in 1-5. class Turkish textbook?

It used survey model in research. The population of the research is builded all 1-5. class Turkish textbooks adopted by the Board of Education, the sample15 of 11 publishing houses in Turkish textbooks selected by randomly assigning 492 forms of text. The names of the publishers in the research grabbing is encrypted. The criteria used to collect data in this study: The font size of text criterion, text-title harmony criterion, finding the main idea criterion, the number of word criterion, sentence length criterion, The number of words in sentences criterions. The datas were used to analyze from the frequency and percent. The data obtained from the research are the following:

*Muamber Yılmaz, Canan Korkmaz*

1) According to the grade levels of the texts;about appropriateness of the writing font size one text each has been approved partially in the V publishing for the second and fifth classes. In other texts it has been shown to be suitable for the desired criteria.

2) It is determined that most of the texts in 1-5. grades Turkish course book are compatible with the title. It is determined that E publishing for the fifth grades has the highest main idea rate of 90,63 % while the E publishingfor the first grades has the lowest rate of 37,5 %.

3) According to the criteria of word quantity which has to be in a text, the most appropriate publishing house was determined L publishing for the first grades with rate of 60 %. Compliance with the lowest percentage of the publishing house, was found to be 2 grade E and D publisher with 25%.

4) It was found not be according to the word count criteria text prepared by the publishing house.

5) It is seen that all 15 course books we examined in this study have deficiency of word quantity which must be in sentences according to grade level.

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDE ZORBALIĞI YORDAMADA  
DUYGUSAL ZEKANIN ROLÜ<sup>1</sup>**

**Fulya CENKSEVEN ÖNDER**

Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, PDR AD, fulyac@cu.edu.tr

**Sümbül YALNIZCA YILDIRIM**

Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, PDR AD

Makale Gönderme Tarihi: 01.02.2017 Makale Kabul Tarihi: 13.06.2017

**Özet**

*Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin zorba ve kurban olma eğilimlerinin duygusal zekanın boyutları tarafından ne oranda yordandığını incelemek amaçlanmıştır. Araştırma 6, 7 ve 8. sınıfa devam eden 285'i kız (%52.3), 260'ı erkek (%47.7) olmak üzere toplam 545 ortaokul öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler 11 ile 14 yaş aralığında olup, yaş ortalamaları 12.48'dir (Ss=.96). Araştırmada "Zorbalık Ölçeği" (Kutlu, 2005) ve "Bar-on Duygusal Zeka Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu" (Bar-on ve Parker, 2000) kullanılmıştır. Toplanan verilerin çözümlenmesinde t testi, Pearson korelasyon analizi ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerde zorba ve kurban olma puanları ile duygusal zekanın boyutları arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Regresyon analizi sonucunda Bar-on Duygusal Zeka Ölçeği'nin "stres yönetimi", "kişilerarası beceriler" ve "kişisel beceriler" boyutlarının zorbalığın anlamlı yordayıcıları olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde öğrencilerde kurban olma ise, duygusal zekanın "stres yönetimi" ve "genel ruh hali" alt ölçeklerinden alınan düşük puanlar tarafından yordanmaktadır. Elde edilen bulgular ilgili alanyazın doğrultusunda ele alınarak tartışılmıştır.*

**Anahtar Sözcükler.** Zorbalık, Zorba, Kurban, Duygusal Zeka.

**THE ROLE OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN PREDICTING BULLYING OF  
MIDDLE SCHOOL STUDENTS**

**Abstract**

*The aim of this study is to determine the role of the dimensions of emotional intelligence in predicting participation in bullying and victimization. The sample consisted of 545 participants (285 girls and 260 boys) recruited from 6th, 7th, and 8th grades. Their ages ranged from 11 to 14 years (M = 12.48, SD = .96). Bullying Scale (Kutlu, 2005) and "Bar-on Emotional Intelligence Scale Child and Adolescent Form" (Bar-on & Parker, 2000) were used as data collection tools. To analyze the gathered data, t-test, Pearson Correlation and Multiple Regression Analysis were performed. The result of research found that there was a significant relation between dimensions of emotional intelligence with bullying and victimization. Results of regression analysis showed that students' bullying levels were*

<sup>1</sup> Bu çalışma I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulmuştur.

*Fulya Cenkseven Önder, Sümbül Yalnızca Yıldırım*

*predicted significantly by the "stress management", "interpersonal" and "intrapersonal" subscales of Bar-on Emotional Intelligence Scale. Students' victimization levels were predicted significantly by the "stress management" and "general mood" subscales of Bar-on Emotional Intelligence Scale. The results are discussed in relation to previous research.*

**Key Words.** *Bullying, Bully, Victim, Emotional Intelligence.*

### **Giriş**

Zorbalık davranışı ülkemizde ve dünyada okul çağındaki gençler arasında gitgide yaygınlaşmaktadır. Maruz kalan kişinin iyi oluş düzeyini, akademik başarısını, özgüvenini ve sosyal ilişkilerini etkilediği bilinen zorbalık davranışı üzerine yapılan araştırmalar da artış göstermektedir. Temelde saldırgan bir davranış olarak değerlendirilen zorbalık, daha güçlü bir kişi ya da kişiler tarafından daha zayıf olan kişiye tekrarlanan bir şekilde psikolojik ya da fiziksel olumsuz davranışlar yönelmektir (Farrington, 1993; Olweus, 2005; Rigby, 2002). Bu olumsuz davranışlar, kasten acı verme ya da acı verme girişiminde bulunma, diğerlerini yaralama ya da rahatsız etme türünde davranışlardır. Olumsuz davranışlar tehdit etme, alay etme, sataşma, lakap takma gibi sözel davranışların yanında; vurma, itme, tekmeleme, çimdikleme, engelleme gibi fiziksel temas içeren davranışları da kapsar. Bunların yanında surat asma ya da açık saçık el hareketleri yapma, birini gruptan kasten dışlama ya da o kişinin isteklerini reddetme gibi sözel olmayan davranışlar da olumsuz davranış kategorisindedir (Olweus, 2005).

İlgili alanyazın zorbalık yapma ve maruz kalmanın cinsiyete göre farklılaştığını göstermektedir. Araştırmalar erkek çocukların kızlara göre daha fazla zorbaca davranışlarda bulduklarını göstermektedir (Örn. Bilgiç ve Yurtal, 2009; Cenkseven-Önder ve Sarı, 2012; Hiloğlu ve Cenkseven Önder, 2010; Koç, 2006; Pekel-Uludağlı ve Uçanok, 2005; Pişkin, 2010; Yurtal ve Cenkseven, 2007). Zorbalığa maruz kalma ve cinsiyet ilişkisine yönelik çalışma sonuçlarına bakıldığında ise sonuçların değişkenlik gösterdiği görülmektedir. Bazı araştırmalarda kız ve erkeklerin zorbalığa uğrama sıklıkları arasında fark bulunmadığı (Örn. Andreou, 2000; Boulton ve Smith, 1994; Gültekin ve Sayıl, 2005; Güven, 2015; Pekel-Uludağlı ve Uçanok, 2005), bazı araştırmalarda ise erkek çocukların akran zorbalığına daha fazla maruz kaldıkları bulgulanmıştır (Örn. Bilgiç ve Yurtal, 2009; Juvonen, Nishina ve Graham, 2000; Sutton ve Smith, 1999).

Olweus (2005) zorbalının tipik kişilik özelliklerini şiddete yönelik olumlu tutum, dürtüsellik ve empati azlığı şeklinde belirtmektedir. Endersen ve Olweus (2001) çocuklarda empati ile zorbalığa yönelik olumlu tutum ve diğerlerine zorbalık yapma arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler belirlemişlerdir. Daha önce yapılan başka çalışmalarda da ergenlerde zorbalık davranışlarının diğerlerine empatik ilgi gösterme ve empatik yanıtların azlığı ile ilişkili olduğu belirlenmiştir (Espelage, Mebane ve Adams, 2004; Gini, Albiero, Benelli ve Altoe, 2007; Richardson, Hammock, Smith, Gardner ve Signo, 1994). Ayrıca akran zorbalığına uğrayan çocukların diğerlerinin duygularını tanımlamada daha zayıf (Gini, 2006; Sutton, Smith ve Swettenham, 1999) oldukları da saptanmıştır.

### *Ortaokul Öğrencilerinde Zorbalığı Yordamada Duygusal Zekanın Rolü*

Empatik beceriler diğerlerinin bakış açısıyla bakabilmek, diğerlerinin düşüncelerini, inançlarını, niyetlerini ve duygularını anlamak gibi becerilerdir (Eisenberg ve Strayer, 1987; Dökmen, 1988). Bu beceriler duygusal zekanın yeterlilikleri arasında yer almaktadır (Mayer, DiPaolo ve Salovey, 1990). Duygusal zeka ve empati arasındaki ilişki duygusal zekanın ergenlerin zorbalık deneyimi ile ilişkili olabileceğini göstermektedir. Yapılan araştırmalar, duygusal zeka düzeyi ile saldırgan ve yıkıcı davranış arasında negatif yönlü (Davis ve Humphrey, 2012; Castillo, Salguero, Farnandez-Berrocal ve Balluerka, 2013) ilişkiler olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca Bircan ve Bacanlı (2005) ergenlerde duygusal zeka düzeyinin yüksek olmasının, çatışma eğilimi ve suç davranışını negatif yönde yordadığını belirlemişlerdir. Benzer şekilde Gower ve diğerleri (2014) ergenlik döneminde öğrencilerin sosyal-duygusal zeka düzeylerinin yüksek olmasının, onları şiddet kurbanı olmaktan kısmen koruduğunu bulgulamışlardır. Bu durum, duyguları algılama, anlama ve yönetme konusunda daha başarılı olan ergenlerin saldırgan ve yıkıcı davranışa daha az başvurduğu ve kurban olmayı reddetme konusunda yardımcı olduğu anlamına gelmektedir.

Duygusal zeka Goleman'a (1995) göre, bireyin "kendini harekete geçirebilme, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilme, dürtüleri kontrol ederek tatmini erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermeme, kendini başkasının yerine koyabilme ve umut besleme" yeteneğidir ve duygusal zeka düzeyi yüksek olan bireyler hayatın her alanında avantajlıdır. Bar-on (2006) duygusal zekası gelişmiş bir kişinin "bir şeyi yapabileceğine" dair inanç geliştirebileceğini ve kaygı endişe gibi olumsuz duygularını kontrol altına alarak yaşam kalitesini yükseltebileceğini ifade eder. Mayer ve Salovey (1990)'e göre duygusal zeka bireyin duygusal bilgiyi tam ve etkili bir şekilde işleme kapasitesidir. Mayer, Salovey, Caruso ve Sitarenios (2001) duygusal zekayı duyguların farkına varma, duygularla birlikte düşünceleri canlandırabilme, duyguları anlama ve duyguları yönetme olmak üzere dört boyutta tanımlamışlardır. Bar-on (2006)'a göre ise duygusal zeka beş öğeden oluşmaktadır. Bu beş öğeden birincisi bireyin kendi duygularının farkında olmasını içeren *kişisel becerilerdir*. İkincisi, *kişilerarası beceriler* öğesidir ve bireyin empati, sosyal sorumluluk ve kişilerarası ilişkilerdeki becerilerini kapsar. *Uyum* öğesi, bireyin değişime ayak uydurabilme ve değişimi yönetme becerisidir. *Stres yönetimi* öğesi, bireyin duyguları düzenleme ve yönetme becerisidir. *Genel ruh hali* öğesi ise bireyin kendi kendini motive edebilme becerisidir.

Bazı araştırmacılar duygusal zekayı bir yetenek olarak gören yetenek modelleri ile açıklarken, bazı araştırmacılar da duygusal zekayı hem yetenek hem de geliştirilebilir bir beceri olarak gören karma modellerle açıklamaktadırlar (Cobb ve Mayer, 2000). Hangi bakış açısında olursa olsun, bireylerin belli bir duygusal zeka kapasitesi ile doğduğu ve IQ'dan farklı olarak, yaşam boyu duygusal zeka gelişiminin devam ettiği kabul edilmektedir (Goleman, 1995). Bu durum duygusal zekayı, bireyin gelişiminde önemli bir özellik haline getirmektedir. Çünkü ergenlik dönemi,

*Fulya Cenkseven Önder, Sümbül Yalnızca Yıldırım*

bireyin gerçekte kim olduğunu, sosyal yaşama nasıl uyum sağladığını keşfetmek amacıyla psikolojik özelliklerini araştırmaya ve değerlendirmeye başladığı dönemdir (Steinberg ve Morris, 2001). Bireyin böyle bir dönemde duyguları anlama ve diğer insanlarla ilgili farkındalık gerektiren duygusal zekaya yüksek düzeyde sahip olması diğerlerinin bakış açısını dikkate alma, düşünce, inanç ve niyetlerini anlamak gibi empatik yeteneklerini geliştirdiği anlamına gelir (Davis, 1983). Ergenler üzerinde yapılan araştırmalar duygusal zeka ile yaşam doyumu (Yalnızca Yıldırım, 2015), empati (Lupu, 2012), sosyal ve duygusal yetenekler (Poulou, 2010), mantıklı karar verme stratejisi kullanma (Köksal ve İşmen Gazioğlu, 2007) ve akademik başarı (Brouzos, Misailidi ve Hadjimatheou, 2014) gibi değişkenler arasında pozitif yönlü ilişkiler olduğunu ortaya koymaktadır.

Yurt dışı alanyazın incelendiğinde akran zorbalığı ve duygusal zeka arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik az sayıda çalışma olduğu dikkati çekmektedir. Bu çalışmalardan birini Lamos, Stough, Hansen ve Downey (2012) 12-16 yaş aralığındaki ergenler üzerinde gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada duygusal zekanın bilişi yönlendiren duygu ve duygu yönetimi ve kontrolü boyutlarının, ergenlerin kurban olma eğilimlerinin anlamlı yordayıcısı oldukları belirlenmiştir. Bunun yanında duygusal zekanın diğerlerinin duygularını anlama boyutu ile zorbaca davranış arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Schokman ve diğerleri (2014) tarafından 11-18 yaş aralığındaki ergenlerle yapılan araştırmada ise, duyguları anlama düzeyinin yüksek olmasının, duygu yönetimi ve kontrol düzeyinin düşük olmasının, erkek olmanın ve kurban yanlısı olma düzeyinin düşük olmasının zorbaca davranışı yordadığı belirlenmiştir.

Ülkemizde ise akran zorbalığı ile duygusal zeka arasındaki ilişkilere yönelik yapılmış bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Hem akran zorbalığı gösteren hem de bu tür davranışlara maruz kalan kişiler yaşamın ilerleyen yıllarında davranışsal ve duygusal problemler açısından yüksek riskli grup içinde yer almaktadır (Rigby, 2002; Olweus, 2005). Akran zorbalığı ve duygusal zeka arasındaki ilişkileri incelemenin zorbalığı anlamada olduğu gibi, zorbalıkla başetmede uygun önleme stratejilerinin planlanmasında bir anlayış geliştirme konusunda uygulamacılara yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Özetle bu araştırmada “öğrencilerin zorba ve kurban olmalarını açıklamada cinsiyet etkisi kontrol edildiğinde duygusal zeka (kişilerarası beceriler, kişisel beceriler, stres yönetimi, uyum, genel ruh hali ve olumlu etki) ne düzeyde katkıda bulunmaktadır?” sorusuna yanıt aranmaktadır.

### **Yöntem**

#### **Çalışma Grubu**

Araştırma Gaziantep ili Nurdağı ilçesinde yer alan 3 devlet okulunda öğrenimlerine devam eden 285'i kız (%52.3), 260'ı erkek (%47.7) olmak üzere toplam 545 ortaokul öğrencisi ile yürütülmüştür. Bu öğrencilerin 167'si (%30.6) 6.sınıf, 203'ü (%37.2) 7.sınıf ve 175'i (%32.1) 8.sınıfa devam etmektedir. Öğrenciler 11-14 yaş aralığında olup, yaş ortalamaları 12.48'dir (Ss=.96). Öğrencilerin %94.9'unun (517) anne babaları birlikte yaşamaktadır. Annelerin %93.8'i (511) ev

### *Ortaokul Öğrencilerinde Zorbalığı Yordamada Duygusal Zekanın Rolü*

hanımıdır. Öğrencilerin annelerinin %13.4'ü (73), babalarının %2.9'u (16) okuma-yazma bilmemekte; annelerin %49.4'ü (269), babaların %31.7'si (173) ilkokul mezunu; annelerin %19.3'ü (105), babaların %25.1'i (137) ortaokul mezunu; annelerin %10.8'i (59), babaların %25'i (136) lise mezunu; annelerin %1.7'si (9), babaların %9.7'si (53) üniversite mezunudur. Öğrencilerin %5.5'i annelerinin ve babalarının öğrenim düzeyine ilişkin soruya yanıt vermemişlerdir.

#### **Veri Toplama Araçları**

**Zorbalık Ölçeği:** Akran zorbalığını ölçmeye yönelik olarak Kutlu (2005) tarafından geliştirilen ölçek, zorba, kurban ve yaşamdaki zevk alma (dolgu maddeleri) alt ölçeklerinden oluşmaktadır. Ölçek kendini değerlendirme formatında hazırlanmış olup, 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin yanıt seçenekleri "1- hiç katılmıyorum" ile "5-tümüyle katılıyorum" arasında değişen 5'li Likert tipi olarak düzenlenmiştir. Kutlu alt ölçeklerin iç tutarlık katsayılarını "zorba" alt ölçeği için .83, "kurban" alt ölçeği için .86 ve dolgu maddeleri için .70 olarak belirlemiştir. Ayrıca Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçlarına göre üç faktör modelin en iyi uyuma istatistiklerini gösterdiği saptanmıştır (Kutlu, 2005).

**Bar-on Duygusal Zeka Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu:** Bar-on ve Parker (2000) tarafından geliştirilmiş olan ölçek Türkçe'ye Köksal (2007) tarafından kazandırılmıştır. Ölçek 60 maddeden oluşmakta olup, maddeler (1) beni çok az tanımlıyor, (2) beni biraz tanımlıyor, (3) beni genellikle tanımlıyor ve (4) beni çok tanımlıyor olmak üzere 4'lü Likert tipinde değerlendirilmektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları; "kişilerarası beceriler" alt ölçeği için .80, "kişisel beceriler" alt ölçeği için .62, "stres yönetimi" alt ölçeği için .68, "uyum" alt ölçeği için .85, "genel ruh hali" alt ölçeği için .85, "olumlu etki" alt ölçeği için .63, toplamı için ise .91 olarak hesaplanmıştır.

#### **Verilerin Toplanması**

Öncelikle uygulama yapılacak okulların okul müdürleri ve okul psikolojik danışmanları ile görüşülmüş, hangi gün uygulama yapılacağı kararlaştırılmıştır. Uygulama sırasında öğrencilere toplanan verilerin ve verecekleri cevapların doğru olmasının önemi anlatılmıştır. Uygulamalar yaklaşık 40 dakika sürmüştür.

#### **Verilerin Analizi**

Toplanan verilere öncelikle temel istatistiksel analizler uygulanmıştır. Cinsiyetlerine göre "zorba" ve "kurban" olma puanlarında anlamlı farklılaşma olup olmadığı t testi ile incelenmiştir. Değişkenler arası ilişkileri incelemek amacıyla ise Pearson Korelasyon katsayılarına bakılmış, ortaokul öğrencilerinin zorba ve kurban olma puanlarını cinsiyet etkisi kontrol edildikten sonra, duygusal zekanın kişisel beceriler, kişilerarası beceriler, uyum, stres yönetimi ve genel ruh hali alt ölçekleri tarafından ne oranda yordandığını belirlemek için çok değişkenli regresyon analizi kullanılmıştır. Regresyon analizi yapılmadan önce veri setinin doğrusal regresyon analizinin gerektirdiği normallik ve doğrusallık sayıltılarını karşıladığı belirlenmiştir.

Fulya Cenkseven Önder, Sümbül Yalnızca Yıldırım

Bulguların anlamlı olup olmadığının yorumlanmasında .05 anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır. Toplanan veriler SPSS-WINDOWS 22 paket programıyla çözümlenmiştir.

### Bulgular

Öncelikle öğrencilerin cinsiyetlerine göre “zorba” ve “kurban” olma puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı t testi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda erkek öğrencilerin zorbalık puanlarının ( $\bar{x}$ =11.53, Ss=4.62), kız öğrencilerin puanlarından ( $\bar{x}$ =9.42, Ss=3.36) anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir [t (543) = 6.13, p < .001]. Cinsiyete göre öğrencilerin kurban olma puanları incelendiğinde ise, yine erkek öğrencilerin puanlarının ( $\bar{x}$ =13.35, Ss= 5.68), kız öğrencilerin puanlarından ( $\bar{x}$ =12.20, Ss=4.52) anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür [t (543) = 2.63, p < .01].

Öğrencilerin zorba ve kurban olma puanları ile duygusal zekanın boyutları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Tablo 1’de de görülebileceği gibi zorbalık puanları ile duygusal zekanın kişilerarası beceriler (r=-.22, p<.001), uyum (r=-.13, p<.01), stres yönetimi (r=-.31, p<.001) ve genel ruh hali (r=-.19, p<.001) alt ölçek puanlarıyla negatif yönde anlamlı ilişki gösterdiği, kişisel beceriler (r=.06, p>.05) alt ölçek puanıyla ise anlamlı ilişki göstermediği belirlenmiştir. Kurban olma puanları ile duygusal zekanın tüm alt ölçekleri arasında negatif yönde anlamlı ilişkilerin (r=-09 ile r=-.22 arasında) olduğu görülmüştür.

**Tablo 1. Aritmetik ortalama, standart sapma ve korelasyonlar**

	1	2	3	4	5	6	7
<b>1.Zorba</b>	-						
<b>2. Kurban</b>	.50***	-					
<b>3. Kişisel beceriler</b>	-.06	-.09*	-				
<b>4. Kişilerarası beceriler</b>	-.22***	-.13**	.31***	-			
<b>5.Uyum</b>	-.13**	-.13**	.35***	.64***	-		
<b>6.Stres yönetimi</b>	-.31***	-.22***	.27***	.10*	.11*	-	
<b>7.Genel ruh hali</b>	-.19***	-.19***	.41***	.65***	.63***	.25***	-
$\bar{x}$	10.43	12.75	15.45	37.26	28.64	33.13	44.83
Ss	4.15	5.13	3.53	6.21	6.62	6.20	7.37

n= 545 \* p< .05, \*\* p< .01 , \*\*\*p<.001

Öğrencilerde zorba ve kurban olmayı yordayan değişkenleri saptamak amacıyla regresyon analizi yapılmıştır. Oluşturulan regresyon denklemine, cinsiyet değişkeninin kontrol edilmesi amacıyla bu değişken “enter” yöntemi ile eşitliğe ilk sırada alınmış, daha sonra duygusal zekanın kişisel beceriler, kişilerarası beceriler, uyum, stres yönetimi ve genel ruh hali alt ölçekleri aşamalı regresyon yöntemi ile



*Ortaokul Öğrencilerinde Zorbalığı Yordamada Duygusal Zekanın Rolü*  
eşitliğe girmiştir. Tablo 2’de zorba olma, Tablo 3’te ise kurban olma davranışlarının yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 2. Zorbalığın Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları**

Yordayıcı Değişkenler	R	R <sup>2</sup>	Sh	β	t	F Değişim	F Regresyon	R <sup>2</sup> Değişim
<b>Cinsiyet</b>	.255	.065	4.01	.19	4.81**	37.61**	37.61**	.065
<b>Stres yönetimi</b>	.385	.148	3.83	-.30	-7.17**	52.91**	47.06**	.083
<b>Kişilerarası beceriler</b>	.410	.168	3.79	-.17	-4.17**	13.07**	36.43**	.020
<b>Kişisel beceriler</b>	.418	.174	3.78	.09	2.12*	4.53*	28.49**	.006

\*  $p < .05$  \*\*  $p < .001$

Tablo 2’ye bakıldığında kontrol değişkeni olarak eşitliğe alınan cinsiyetin zorba olma puanlarının % 6.5’ini açıkladığı görülmektedir. Cinsiyetin varyansa olan bu katkısı anlamlıdır [ $F_{reg} (1, 543) = 37.61, p < .001$ ]. Cinsiyet değişkeni kontrol edildiğinde duygusal zekanın “stres yönetimi” boyutunun ilk sırada yordamaya katıldığı görülmektedir. Cinsiyet değişkeni ile birlikte “stres yönetimi”, zorba olma puanlarında gözlenen toplam varyansın % 14.8’ini açıklamaktadır. Açıklanan toplam varyanstaki artış % 8.3’dür. Stres yönetimi değişkeninin varyansa olan bu katkısı [ $F_{reg} (2, 542) = 47.06, p < .001$ ] ve  $R^2$  de sağladığı artış [ $F_{değişim} (1, 542) = 52.91, p < .001$ ] anlamlıdır.

Stres yönetimi değişkeninden sonra yordamaya katılan duygusal zekanın “kişilerarası beceriler” boyutu ile birlikte açıklanan toplam varyans oranı % 16.8’e yükselmiştir. Açıklanan toplam varyanstaki artış % 2’dir. “Kişilerarası beceriler” değişkeninin varyansa olan katkısının [ $F_{reg}(3, 541) = 36.43, p < .001$ ] ve  $R^2$  de sağladığı artışın [ $F_{değişim} (1, 541) = 13.07, p < .001$ ] anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Son sırada yordamaya katılan duygusal zekanın “kişisel beceriler” boyutu ile birlikte açıklanan toplam varyans oranı % 17.4’e yükselmiştir. Açıklanan toplam varyanstaki artış % 0.7’dir. “kişisel beceriler” değişkeninin varyansa olan katkısının [ $F_{reg} (4, 540) = 28.49, p < .001$ ] ve  $R^2$  de sağladığı artışın [ $F_{değişim} (1, 540) = 4.53, p < .05$ ] anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Özetle, öğrencilerin zorba olmalarını yordayan değişkenlerden en yüksek yordama katkısının duygusal zekanın stres yönetimi boyutundan geldiği görülmüştür. Diğer yordayıcıların ise kişilerarası beceriler ve kişisel beceriler değişkenleri olduğu belirlenmiştir. Yordayıcı değişkenlerin öğrencilerin zorba olma puanlarında gözlenen toplam varyansın % 17.4’ünü açıkladığı belirlenmiştir.

Tablo 3’de görüldüğü gibi, kontrol değişkeni olarak eşitliğe alınan cinsiyet kurban olma puanlarının % 1.3’ünü açıklamakta olup, varyansa olan bu katkısı anlamlıdır [ $F_{reg} (1, 543) = 6.94, p < .01$ ]. Cinsiyet değişkeni kontrol edildiğinde

Fulya Cenkseven Önder, Sümbül Yalnızca Yıldırım

“stres yönetimi” değişkeninin ilk sırada yordamaya katıldığı ve cinsiyet değişkeni ile birlikte zorba olma puanlarında gözlenen toplam varyansın % 5.5’ini açıkladığı görülmektedir. Açıklanan toplam varyanstaki artış % 4.2’dir. Stres yönetimi değişkeninin varyansa olan bu katkısı [ $F_{reg}(2, 542) = 15.71, p < .001$ ] ve  $R^2$  de sağladığı artış [ $F_{değişim}(1, 542) = 24.19, p < .001$ ] anlamlıdır.

**Tablo 3. Kurban Olmanın Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları**

Yordayıcı Değişkenler	R	R <sup>2</sup>	Sh	β	t	F Değişim	F Regresyon	R <sup>2</sup> Değişim
Cinsiyet	.112	.013	5.11	.08	2.01*	6.94**	6.94**	.013
Stres yönetimi	.234	.055	5.00	-.17	-3.98***	24.19***	15.71***	.042
Genel ruh hali	.272	.074	4.95	-.14	-3.63***	11.31***	14.45***	.019

\*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$  \*\*\*  $p < .001$

Stres yönetimi değişkeninden sonra yordamaya katılan duygusal zekanın “genel ruh hali” boyutu ile birlikte açıklanan toplam varyans oranı % 7.4’e yükselmiştir. Açıklanan toplam varyanstaki artış % 1.9’dur. “Genel ruh hali” değişkeninin varyansa olan katkısının [ $F_{reg}(3, 541) = 14.45, p < .001$ ] ve  $R^2$  de sağladığı artışın [ $F_{değişim}(1, 541) = 11.31, p < .001$ ] anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Özetle, öğrencilerin kurban olmalarını cinsiyet değişkeni kontrol edildikten sonra duygusal zekanın stres yönetimi ve genel ruh hali boyutlarının açıkladığı görülmüştür. Bu değişkenlerin tamamı öğrencilerin kurban olma puanlarında gözlenen toplam varyansın % 7.4’ünü açıklamaktadır.

### Tartışma

Araştırmada erkek öğrencilerin zorba ve kurban olma puanlarının kız öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu ilgili alanyazındaki erkeklerin kızlara göre daha fazla zorbalık yaptıklarını (Örn. Bilgiç ve Yurtal, 2009; Cenkseven Önder ve Sarı, 2012; Hilooglu ve Cenkseven Önder, 2010; Pekel Uludağlı ve Uçanok, 2005; Pişkin, 2010; Yurtal ve Cenkseven Önder, 2007) ve kurban olduklarını ortaya koyan araştırmalarla (Örn. Bilgiç, 2007; Juvonen, Nishina ve Graham, 2000; Sutton ve Smith, 1999) paraleldir. Erkeklerin zorbaca davranışları daha fazla sergilemesinin geleneksel cinsiyet rolleri ile ilişkili olabilir. Geleneksel yapıda erkeğin sert ve saldırgan olması beklendiğinden ve erkeğin sorunlarını kaba kuvvet kullanarak çözmesi onaylanan bir davranış olduğundan erkek öğrencilerin kendilerini kişilerarası ilişkilerde yetersiz hissettiklerinde zorba olma davranışı gösterdikleri düşünülebilir.

### *Ortaokul Öğrencilerinde Zorbalığı Yordamada Duygusal Zekanın Rolü*

Araştırmada edilen bulgulara göre ortaokul düzeyindeki ergenlerde cinsiyet etkisi kontrol edildiğinde duygusal zekanın “stres yönetimi”, “kişilerarası beceriler” boyutlarından düşük, “kişisel beceriler” boyutundan yüksek puan almak zorba olma davranışının anlamlı yordayıcılarıdır. Duygusal zekanın “stres yönetimi” boyutu, bireyin duyguları düzenleme ve yönetme becerisini ifade etmektedir (Bar-on, 2006). Elde edilen bu sonuç zorba bireylerde duyguları düzenleme ve yönetme becerisindeki eksikliğe işaret etmektedir. Bu bulgu duygu düzenleme güçlüğü ve saldırganlık arasında pozitif ilişkiler olduğunu gösteren araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Örn. Cenkseven Önder ve Canoğulları, 2015; Özdoğan ve Cenkseven Önder, 2016). Ayrıca Lopes, Salovey, Cote ve Beers (2005) duygu düzenleme becerileri yüksek olan bireylerin akranlarına daha fazla olumlu sosyal davranış gösterme eğiliminde olduklarını belirlemişlerdir. Shockman ve diğerleri (2014) ergenler üzerinde yaptıkları araştırmada bu araştırma bulgularıyla benzer şekilde erkek olmanın ve duygusal zekanın "duygu yönetimi ve kontrolü" boyutunda düşük puan almanın zorba olma davranışının yordayıcısı olduğunu belirlemişlerdir.

Araştırmada bireyin empati, sosyal sorumluluk ve kişilerarası ilişkilerdeki becerilerini içeren duygusal zekanın “kişilerarası beceriler” boyutunda (Bar-on, 2006) zayıflığın ergenlerde zorbalığın yordayıcısı olduğu görülmüştür. Alanyazında bu araştırmada elde edilen bulgularla paralel şekilde zorbalık davranışları ile empatide ve iletişim becerilerinde zayıflık arasında ilişki olduğunu gösteren çalışmalar (Örn. Endersen ve Olweus, 2001; Espelage, Mebane ve Adams, 2004; Gini ve diğ., 2007; Richardson ve diğ., 1994) bulunmaktadır.

Ayrıca araştırmada bireyin kendini tanıması, duygularının farkında olması becerilerini içeren “kişisel beceriler” boyutunun (Bar-on, 2006) zorbalığın anlamlı yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Shockman ve diğerleri (2014) ergenlerde duygusal zekanın "duyguları anlama" boyutunda yüksek puan almanın zorbalığın yordayıcısı olduğunu belirlemişlerdir. Bar-on (1997)'un duygusal zeka modelinde kişisel beceriler bireyin benlik saygısının yüksekliğine işaret etmektedir. Juvonen ve Graham (2004) beklenenin aksine zorbaların kendilerini olumlu bir şekilde algıladıkları, bazen aşırı olumlu benlik imajı gösterdiklerini ifade etmektedir. Morrison (2001; Akt. Rigby, 2002) zorbaların kendilerine yüksek düzeyde saygı duyarken, başkalarına karşı saygılarının zayıf olduğunu saptamıştır. Benzer şekilde Cenkseven Önder ve Sarı (2012) zorba ergenlerin kendilerini okulda daha değerli hissettiklerini belirlemişlerdir.

Çalışmada elde edilen sonuçlara göre ergenlerde duygusal zekanın “stres yönetimi” ve “genel ruh hali” boyutlarından düşük puan almak kurban olmanın anlamlı yordayıcılarıdır. Akranları tarafından zorbalığa uğrayan ergenlerin duyguları düzenleme ve yönetme becerisini ifade eden “stres yönetimi” ve bireyin kendi kendini motive edebilme becerisini içeren “genel ruh hali” (Bar-On, 2006) puanlarının düşük olması alanyazında kurbanların özelliklerine ilişkin bulgularla tutarlık göstermektedir. Alanyazında kurbanların arkadaşlarına göre kendilerini

*Fulya Cenkseven Önder, Sümbül Yalnızca Yıldırım*

daha yalnız, daha mutsuz ve az sayıda arkadaşa sahip gördükleri (Boulton ve Underwood, 1992; Nansel ve diğ., 2001), yaşam doyumlarının (Hilooglu ve Cenkseven Önder, 2010) ve benlik saygılarının düşük, kaygı ve depresyon düzeylerinin yüksek olduğu (Kapçı, 2004), boyun eğici davranışları daha fazla gösterdikleri (Atik, Özmen ve Kemer, 2012), duygusal öz yeterliliklerinin zayıf olduğuna (Atik, 2013) ilişkin sonuçlar yer almaktadır. Ayrıca bu araştırmada elde edilen bulgularla paralel şekilde, Lomas ve diğerleri (2012) de yaptıkları araştırmada duygusal zekanın "duygu yönetimi ve kontrolü" boyutunun kurban olma davranışını negatif yönlü olarak yordadığını belirlemişlerdir.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre erkek olma, duygusal zeka boyutlarından "stres yönetimi", "kişilerarası beceriler" in zayıflığı ve "kişisel beceriler" in yüksekliği ergenlerde zorbalığın belirleyicileridir. Kurban olma davranışının belirleyicileri ise erkek olmak, duygusal zekanın "stres yönetimi" ve "genel ruh hali" boyutlarından düşük puan almaktır. Buna bağlı olarak ortaokul öğrencilerine duygusal zeka düzeylerinin arttırılmasına yönelik eğitimler verilmesinin zorba ve kurban olma davranışını azaltacağı düşünülmektedir. Hazırlanacak programların özellikle duyguları düzenleme ve yönetme, kendi kendini yönetebilme, empatiyi ve kişilerarası ilişkilerdeki becerileri geliştirmeye yönelik olması önerilmektedir. Bunun yanında küçük bir ilçede gerçekleştirilen araştırmaların şehir merkezindeki okullarda ve daha geniş örneklemeler üzerinde tekrarlanması yararlı olacağı düşünülmektedir. Ortaokul öğrencileri dışındaki örneklemelerde de (ilkokul ve lise) benzer araştırmaların tekrarlanması alanyazına katkı sağlayacaktır.

#### **Kaynakça**

Andreou, E. (2000). Bully/victim problems and their association with psychological constructs in 8 to 12 year-old Greek school children. *Aggressive Behavior*, 26, 49-56.

Atik, G. (2006). *Student and school level factors in victimization of middle school students: An ecological perspective*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Atik, G., Özmen, O., & Kemer, G. (2012). Zorbalık ve boyun eğme davranışı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1), 191-208

Bar-On R. (1997). *The Emotional Intelligence Inventory (EQ-I): Technical Manual*. Toronto, Canada: Multi Health Systems.

Bar-On, R., (2006). The Bar-on model of emotional-social intelligence. [www.eiconsortium.org](http://www.eiconsortium.org).

Bar-on, R. ve Parker, J. D. A. (2000). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.

*Ortaokul Öğrencilerinde Zorbalığı Yordamada Duygusal Zekanın Rolü*

Bilgic, E., & Yurtal, F. (2009). Zorbalık eğilimlerinin sınıf iklimine göre incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5(2), 180-194.

Bircan, S., & Bacanlı, F. (2005). Ergenlerin duygusal zekâlarının çatışma eğilimlerine ve suç davranışlarına etkisi. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(22), 61-82.

Boulton, M., & Smith, P. K. (1994). Bully/victim problems in middle-school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 315–329

Boulton, M.J. & Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 73-87.

Brouzos, A., Misailidi, P., & Hadjimatheou, A. (2014). Associations between emotional intelligence, socio-emotional adjustment, and academic achievement in childhood the influence of age. *Canadian Journal of School Psychology*, 29(2), 83-99.

Castillo, R., Salguero, J. M., Farnandez-Berrocal, P. & Balluerka, N. (2013). Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. *Journal of Adolescence*, 36, 883-892.

Cenkseven Önder, F., Canoğulları, Ö. (2015). Ergenlerde Saldırganlık: Duygu düzenleme ve duygusal başa çıkmanın rolü. 13. *Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi (7-9 Ekim 2015) Bildiri Özetleri Kitabı*, Mersin, s. 760-763.

Cenkseven Önder, F. ve Sarı, M. (2012). İlköğretim öğrencilerinde zorbalık ve okul yaşam kalitesi. *İlköğretim Online*, 11(4).

Cobb, C. D., & Mayer, J. D. (2000). Emotional Intelligence: What the Research Says. *Educational Leadership*, 58(3), 14-18.

Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113.

Davis, S. K., & Humphrey, N. (2012). The influence of emotional intelligence (EI) on coping and mental health in adolescence: Divergent roles for trait and ability EI. *Journal of Adolescence*, 35(5), 1369-1379.

Dökmen, Ü. (1988). Empatinin yeni bir modele dayanılarak ölçülmesi ve psikodrama ile geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 21 (1), 155-190.

Eisenberg, N. & Strayer, J. (1987). *Empathy and its development*. New York: Cambridge University Press.

*Fulya Cenkseven Önder, Sümbül Yalnızca Yıldırım*

Endersen, I.M. & Olweus, D. (2001). Self-reported empathy in Norwegian adolescents: Sex differences, age trends and relationship to bullying. ( Eds A. Bohart, D. Stipek). *Constructive & Destructive Behaviour: Implications for Family, School, & Society*. Washington, DC: American Psychological Association, p. 147-165.

Espelage, D.L., Mebane, S.E., & Adams, R.S. (2004). Empathy, caring, and bullying: Toward and understanding of complex associations. (Eds. D.L. Espelage, S.M. Swearer). *Bullying in American Schools A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, p. 37-61.

Farrington, D.P. (1993). *Understanding and preventing bullying* (vol. 17). Chicago: University of Chicago Press.

Gini, G. (2006). Social cognition and moral cognition in bullying: What's wrong? *Aggressive Behaviour*, 32, 528–539.

Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoe, G. (2007). Does empathy predict bullying and defending behaviour? *Aggressive Behaviour*, 33, 467–476.

Goleman, D. (1995). *Duygusal zeka neden IQ'den daha önemlidir?* (Banu Seçkin Yüksel çev. 33.baskı). İstanbul: Varlık Yayınları.

Gower, A. L., Schlafer, R. J., Polan, J., McRee, A. L., McMorris, B. J., Pettingell, S. L., & Sieving, R. E. (2014). Brief report: Associations between adolescent girls' social-emotional intelligence and violence perpetration. *Journal of Adolescence*, 37(1), 67-71.

Gültekin, Z. ve Sayıl, M. (2005). Akran zorbalığını belirleme ölçeği geliştirme çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 8(15), 47-61.

Güven, F. (2015). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin zorbalık yapmaları ile zorbalığa maruz kalmalarının, cinsiyet, anne-baba eğitimi, sosyoekonomik düzey ve empati eğilimi açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Toros Üniversitesi, Mersin.

Hilooğlu, S. ve Cenkseven Önder, F. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde zorbalığı yordamada sosyal beceri ve yaşam doyumunun rolü. *İlköğretim Online*, 9(3), 1159-1173.

Juvonen, J. & Graham, S. (2004). Research based interventions on bullying. (Eds. C.E. Sanders, G.D. Phye). *Bullying implications for the classroom*. USA:Elsevier Academic Pres., p. 229-255.

Juvonen, J., Nishina, A., & Graham, S. (2000). Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 92, 349-359

*Ortaokul Öğrencilerinde Zorbalığı Yordamada Duygusal Zekanın Rolü*

Kapçı, E.G. (2004). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37 (1), 1-13.

Koç, Z. (2006). *Lise öğrencilerinin zorbalık düzeylerinin yordanması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Köksal, A. (2007). *Üstün zekalı çocuklarda duygusal zekayı geliştirmeye dönük program geliştirme çalışması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Köksal, A., ve İşmen Gazioğlu, A. E. (2007). Ergenlerde duygusal zeka ile karar verme stratejileri arasındaki ilişki. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 133-146.

Kutlu, F. (2005). *The effect of bullying management training on bullying behaviors of elementary school students*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Lamos, J., Stough, C., Hansen, K., & Downey, L. A. (2012). Brief report: Emotional intelligence, victimisation and bullying in adolescents. *Journal of Adolescents*, 35, 207-211.

Lopes, P.N., Salovey, P., Cote, S., & Beers, M. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, 5, 113-118.

Lupu, V. (2012). Emotional Intelligence in gifted and non-gifted high school students. *Buletin Stiintific*, 2(34), 128.

Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1(3), 232-242.

Nansel, T.R., Overpeck, M., Pilla, R.S., Ruan, W.J., Simons-Morton, B. & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of American Medical Association*, 285, 2094-2100.

Olweus, D. (2005). *Bullying at School*. Australia, Oxford: Blackwell.

Özdoğan, A.Ç. ve Cenkseven Önder, F. (2016). Üniversite öğrencilerinde öznel iyi oluşun yordayıcısı olarak ebeveyn duygusal erişilebilirliği. *I. Uluslararası Akademik Araştırmalar Kongresi 3-5 Kasım 2016 Bildiri Özet Kitabı*, -Antalya, s. 250

Pekel Uludağlı, N., ve Uçanok, Z. (2005). Akran zorbalığı gruplarından yalnızlık ve akademik başarı ile sosyometrik statüye göre zorba/kurban davranış türleri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20(56), 77-92.

Fulya Cenkseven Önder, Sümbül Yalnızca Yıldırım

Piskin, M. (2010). Examination of peer bullying among primary and middle school children in Ankara, Turkey. *Egitim ve Bilim*, 35(156), 175.

Poulou, M. S. (2010). The role of trait emotional intelligence and social and emotional skills in students' emotional and behavioural strengths and difficulties: A study of Greek adolescents' perception. *The International Journal of Emotional Education*, 2(2), 30-447.

Richardson, D. R., Hammock, G. S., Smith, S. M., Gardner, W., & Signo, M. (1994). Empathy as a cognitive inhibitor of interpersonal aggression. *Aggressive Behaviour*, 20, 275–289.

Rigby, K. (2002). *New Perspectives on Bullying*. London: Jessica Kingsley.

Schokman, C., Downey, L. A., Lomas, J., Wellham, D., Wheaton, A., Simmons, N., & Stough, C. (2014). Emotional intelligence, victimisation, bullying behaviours and attitudes. *Learning and Individual Differences*, 36, 194-200.

Steinberg L. & Morris A.S. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 52, 83-101.

Sutton, J. & Smith, P.K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior*, 25, 97-111.

Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying: social inadequacy or skilled manipulation? *The British Journal of Developmental Psychology*, 17, 435–449.

Yalnızca Yıldırım, S. (2015). *Lise öğrencilerinde yaşam doyumunun yordayıcıları olarak anne-baba tutumu ve duygusal zeka*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Yurtal, F. ve Cenkseven, F. (2007). İlköğretim okullarında zorbalığın yaygınlığı ve doğası. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 1-13.

## Extended Abstract

### Introduction

Bullying, which negatively affects the victim's self-confidence, subjective well-being, academic success and social relationships, has increasingly become an important issue among school-age youth in Turkey and around the world. This situation has resulted in an increase in the number of studies which examine the reasons for bullying, in which environments and age groups it is common, as well as the characteristics of the bully and the victim of bullying behaviors. Emotional intelligence is one of these personal traits. In the literature, the number of the studies analyzing the relationships between emotional intelligence and bullying



### *Ortaokul Öğrencilerinde Zorbalığı Yordamada Duygusal Zekanın Rolü*

behavior is quite limited (Lamos, Stough, Hansen and Downey, 2012; Schokman, Downey, Lomas, Wellham, Simmons ve Stough, 2014). However, the research evidence proves that there are negative and meaningful relations between bullying and empathy, which is an important component of emotional intelligence (Endersen & Olweus, 2001; Espelage, Mebane, & Adams, 2004; Gini, Albiero, Benelli, & Altoe, 2007; Richardson, Hammock, Smith, Gardner, & Signo, 1994). In Turkey, there is no study focusing on whether the level of emotional intelligence has an effect on being a bully or a victim. Thus, this study seeks an answer to the question: "What kind of contributions does emotional intelligence (interpersonal abilities, intrapersonal abilities, stress management, adaptation, general mood and positivity) make on students' being a bully or a victim when gender is controlled?"

#### **Method**

The study was conducted with 545 secondary school students, 285 of whom were females (52.3%) and 260 of whom were males (47.7%) attending three state schools in Nurdağı, Gaziantep. Among these participant students, 167 were 6<sup>th</sup> grade (30.6%), 203 were 7<sup>th</sup> grade (37.2%) and 175 were 8<sup>th</sup> grade (32.1%). The students' age range fell between 11 and 14, and the average was 12.48 (Sd=.96).

A Personal Information Form, which was developed by the researchers, a "Bullying Inventory," developed by Kutlu (2005) and a "Bar-on Emotional Intelligence Inventory, Child and Adolescent Form," which was developed by Bar-on and Parker (2000) and adapted into Turkish by Köksal (2007) were used as data collection instruments of the study.

#### **Discussion and Conclusion**

The study findings revealed that the scores of being a bully and being a victim significantly differed according to gender. Males' scores of being both a bully and a victim were found to be higher than females' scores. In addition, in a result of regression analysis, the contribution of predictors was accounted as 17.4 % for bullying and 7.4 % for victimization. Based on the regression analysis where gender was a control variable, "stress management," "interpersonal abilities" and "intrapersonal abilities" sub dimensions of emotional intelligence had significant contribution to explanation of bullying. Students' victimization levels were predicted significantly by "stress management" and "general mood" sub dimensions.

To the study results, specific factors such as being a male, possessing lower levels of "stress management" and "interpersonal abilities," and possessing higher "intrapersonal abilities" are the predictors of bullying among adolescents. These findings are parallel with the study results indicating that being a male (e.g. Bilgiç & Yurtal, 2009; Cenkseven Önder & Sarı, 2012; Hilooglu & Cenkseven Önder, 2010; Pekel Uludağlı & Uçanok, 2005; Pişkin, 2010; Yurtal & Cenkseven Önder, 2007), having weak "stress management" skills (e.g. Cenkseven Önder & Canoğulları, 2015; Özdoğan & Cenkseven Önder, 2016), failing to have

*Fulya Cenkseven Önder, Sümbül Yalnızca Yıldırım*

"interpersonal abilities" (e.g. Endersen & Olweus, 2001; Espelage, Mebane & Adams, 2004; Gini et al., 2007; Richardson et al., 1994) and being good at "intrapersonal abilities" (Shockman et al., 2014) were in relation with bullying behaviors among adolescents.

The predictors of being a victim were being a boy and having lower scores in "stress management" and "general mood" sub dimensions of emotional intelligence. These findings are parallel with the research results in the literature. In the literature, there are outcomes indicating that victims are generally more lonely and unhappy than their peers and have less friends (Boulton & Underwood, 1992; Nansel et al., 2001), that they have lower levels of life satisfaction (Hiloolu & Cenkseven Önder, 2010) and self-esteem, and higher level of anxiety and depression (Kapçı, 2004), that they tend to display submissive behavior often (Atik, Özmen & Kemer, 2012), that they have problems in emotional self-efficacy (Atik, 2013). Additionally, in accordance with this study findings, in their study Lomas, Stough, Hansen, Downey (2012) found that "emotion management and control" dimension of the emotional intelligence negatively predicted the being a victim behavior.

According to the study results, being a male, having weak "stress management" and "interpersonal abilities" and high "intrapersonal abilities" are the indicators of bullying among adolescents. The indicators of being a victim are being a male and scoring less in "stress management" and "general mood" sub dimensions of emotional intelligence. In this sense, it is thought that delivering trainings to enhance secondary school students' emotional intelligence levels might decrease bullying or victim behaviors. These training programs are essentially suggested to be designed so that they can help students regulate and manage their feelings, behaviors and improve interpersonal skills and relations. Additionally, it can be beneficial to conduct this study with bigger samples and in city centers, because the current study was implemented in a small town. Similar studies can be done with different samples (primary and high school grades), which is thought to contribute to the literature.

## FARKLI ÜLKELERDE OKUL ÖZERKLİĞİ UYGULAMALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ: TÜRKİYE'DE UYGULANABİLİRLİĞİ

Muhammet BAŞ

Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Makale Gönderme Tarihi: 20.04.2017 Makale Kabul Tarihi: 08.07.2017

### ÖZET

*Gelecek nesillere daha nitelikli eğitim imkânı sunarak onların bireysel gelişimine ve dolayısıyla toplumsal, ekonomik gelişime katkı sağlaması her eğitim örgütünün temel hedefidir. Bu doğrultuda bireyleri çağın gereklerine uygun eğitim öğretim işlevlerine yerine getirme yolunda okullar kendilerine tahsis edilen insan ve madde kaynaklarını etkin ve verimli şekilde kullan(a)madıkları görülmektedir (Hanusek, 1986) Toplumsal ihtiyaçları karşılama ve daha da ötesi ortaya çıkan yeni durumlarda (sosyal, ekonomik, siyasal değişimler temelinde) ihtiyaçları belirleme noktasında okulların öğretmen atama, müfredat belirleme, bütçeleme yapma ya da örgütsel yeniden yapılanma gibi temel alt boyutlarda merkezi eğitim otoritesine bağlı kalmadan kendi başlarına karar alma, uygulama ve değerlendirme konularında okulları yetki ile birlikte sorumluluk verilmesi gündeme gelmektedir (Cheng, 2005). Bu bağlamda yapılan çalışmalarda (Bracci, 2010; Eskeland ve Filmer, 2007; Triant, 2001) Güney Amerika'da ve bazı Avrupa ülkelerinde okul yöneticilerine eğitim temel girdisini oluşturan alanlarda (öğretmen- öğrenci seçimi, müfredat ve konu belirleme, kurumsal bütçeleme serbestisi, örgütsel yapılanma, veli katılımı vb.) özerklik verilerek okul kurumunun bireysel inisiyatif olarak öğrenci öğrenme süreçlerine müdahalelerde bulunmak suretiyle öğrenci başarısının arttığını ortaya koymaktadır. Bu literatür taraması kullanılan bu çalışmada okul özerkliğinin alt boyutlarına, tarihsel gelişimine ve farklı uygulama modellerine yer verilmektedir. Otonom okulların öğrenci başarısı üzerinden gerçekten beklenen etkiyi hangi düzeyde sağla(ma)dığı ortaya konarak ve mevcut konjonktürde Türkiye'de uygulanabilirliği sorgulanmaktadır.*

**Anahtar kelimeler:** okul özerkliği, otonomi, yerelleşme, okul merkezli yönetim

## EVALUATION OF APPLICATIONS OF SCHOOL AUTONOMY IN DIFFERENT COUNTRIES: APPLICABILITY IN TURKEY

### ABSTRACT

*One of the key objectives of educational organizations is to contribute to economic and social development of societies and individual development of citizens, by providing quality educational opportunities for future generations. The educational organizations could not offer requirements of appropriate education and training of individuals and could not perform these functions by using human and material resources allocated to them the way the schools effectively and efficiently. Regardless of their own specific situation of each public schools are expected to be successful by using the limited public resources at the highest level of school organization with teacher assigned by the Ministry of Education, apply the package curriculum prepared by the ministry. In this context, studies in South America and some European countries constitute the main input of school administrators in areas of education school autonomy is given to individual initiatives and the institution of school student suggest that interventions in the learning process by making a cast of student achievement. In this study, the lower the size of the autonomy of schools, the historical development and different models of implementation are presented. The effect of autonomous schools on student achievement has been put in effect, applicability of the school autonomy current conjuncture in Turkey has been debated.*

**Keywords:** school autonomy, autonomy, decentralization, school-based management.

### Giriş

Milli Eğitim Bakanlığı Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü'nce 09-10 Nisan 2009'da, Ankara'da icra edilen Okul Liderliğinin Geliştirilmesi Konferansı'nda OECD ülkeleri baz alınarak yapılan araştırmalarda okul liderliği rollerinde önemli değişiklikler olduğu ve okulların özerkliğinde artış eğilimi gözlemlendiği hesap verebilirlik uygulamaları yaygınlaştığı ve eğitim faaliyetleri, öğrenmeye odaklandığı ortaya konulmuştur. Özellikle 1990 yıllardan itibaren AB ülkelerinde ve bazı OECD ülkelerinde okul merkezli yönetim uygulamalarına geçilmiş ve eğitim yönetimi ve denetimi uygulamaları okullarla birlikte yerel yönetimlere ve eğitim alanında yerel otoritelere bırakılmıştır (Bracci, 2010; PISA In Focus, 2011; Principal Autonomy Research Project, 2007). Cumhuriyetin kuruluşundan bu yana özellikle eğitim alanında izlenen politikalar değerlendirildiğinde aşırı bir merkezîyetçilik göze çarpmaktadır. Eğitim ile ilgili en temel politika ve programlardan yerel düzeyde alınabilecek kararlara varıncaya dek bütün direktifler ve uygulamalar bakanlık tarafından belirlenmektedir ancak eğitim alanındaki bu merkezileşme yerel uygulamalar bağlamında birtakım sorunları çözmek şöyle dursun halihazırdaki sorunlara yeni sorunlar eklemektedir. Personel sayısı bakımından ve hitap ettiği kitle bakımından dünyanın en büyük ikinci kamu kuruluşu olan Milli Eğitim Bakanlığı artık bütün merkezi ve taşra örgütleri ile sayısı kırk dört bin civarındaki okulları (Milli Eğitim İstatistikleri; Örgün Eğitim, 2011) bugün sadece merkezden alınan kararlarla sağlıklı şekilde yönetememektedir. Dünyanın hızla değiştiği, bireysel toplumsal beklenti ve ihtiyaçların günden güne farklılık gösterdiği ve bireyselliğin ön plana çıktığı günümüzde, eğitim kurumlarının da kendini bu değişim ve yenileşme hareketine uydurması zorunludur. Milli Eğitim Bakanlığı bu çerçevede yakın gelecekte kamu okullarının da uygulanmak üzere özerk yönetim uygulamalarına geçmesi kaçınılmaz görünmektedir.

### Yöntem

Son yıllarda özellikle Amerika Birleşik Devletlerinde, Avrupa Birliği ülkelerinde ve uzak doğu ülkelerinde etkili okul arayışları çerçevesinde ortaya çıkan ve giderek daha geniş bir uygulama alanı bulan "okul özerkliği" kavramının kuramsal çerçevesini ortaya koymayı, sözü edilen ülkelerdeki okul özerkliği uygulamalarını irdeleyen ve ülkemizde uygulanabilirliğini saptamayı amaçlayan bu çalışma, nitel bir araştırma olup alan yazın taraması niteliğindedir. Alan yazın tarama çalışmalarında belirli bir alanda yapılmış çalışmalar anlamlı bir şekilde sınıflandırılır ve yeni çalışmalar için çıkarımlarda bulunulması amaçlanır (Erkuş, 2005). Bilindiği gibi tarama modellerinde, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemek amaçlanmakta ve araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılmaktadır (Karasar, 2008). Alan tarama (literatür tarama) bir konu hakkında daha önce

yapılan yayınları araştırarak önceden bulunan/öne sürülen bilgilerin ortaya çıkarılma sürecidir. Alan yazın taraması bir bilim dalının çeşitli konularında yazılmış eserlerin tümüne ulaşmak için mevcut bilgi kaynaklarının gözden geçirilmesi ve ilgili yayınlara ulaşılması işidir.

### **Okul Özerkliği Kavramı**

Son yıllarda toplumlarda ve dolayısıyla okullardaki değişim yeni okul yönetim uygulamalarını zorunlu kılmıştır. Bireyselliğin hemen her alana nüfuz ettiği günümüzde okullar da bu bireysellikten nasibini almıştır. Müfredat boyutunda artık öğrenme içeriklerinin, öğrenme- yöntem ve tekniklerinin, değerlendirme ölçütlerinin bireyselleştiği ve genel itibariyle kişilerin beklenti ve ihtiyaçları doğrultusunda, eğitim verme eğiliminin baş gösterdiği günümüz eğitim anlayışında bu doğrultuda eğitim hizmeti verebilmek maksadıyla eğitim örgütlerinin de eğitsel kararlar alma, uygulama ve değerlendirme boyutlarında özerk bir yapıya kavuşması kaçınılmaz görünmektedir (Smithers ve Robinson; Wöbmann, Lüdemann, Schütz ve West, 2007). Okul, eğitsel planlamalar doğrultusunda yerine getireceği eğitim öğretim işlevini bireyin ve toplumun beklentileri doğrultusunda tasarlamak için bazı temel alanlarda esnek hareket etme şansına sahip olmalıdır.

Adem-i merkeziyet, yerinden yönetim ya da desentralizasyon gibi değişik isimlerle anılan yerelleşme; genel anlamda merkezde bulunan yetkilerin karar verme, planlama ve kamu hizmetlerinin yürütülmesi konularında yerel düzeydeki herhangi bir örgüte ya da kuruluşa devredilmesi anlamına gelmektedir (Usluel, 1995 aktaran, Arslan ve Atasayar, 2008). Diğer ifadeyle yerelleşme ilgili literatürde karar verme hakkının merkezden, taşra örgütlerine veya yerel yönetim örgütlerine (Türkiye örneğinde, valilikler, İl Milli Eğitim Müdürlükleri, İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri, İl Özel İdareleri, okul müdürlükleri ve bağımsız yerel örgütler) aktarılması (Atasayar, 2005), nesnelere merkezi (özeksel) bir noktadan uzağa yaymak/dağıtmak ya da nesnelere özekten uzak bir noktaya yerleştirildiği durumlar (Lauglo, 1995; aktaran, Duman, 1998) olarak tanımlanmaktadır. Duman (aktaran; Köksal, 1999) yerinden yönetim (decentralisation), yerel yönetim (localgovernment) ve adem-i merkeziyet terimlerinin eşanlamlı yada birinin diğerinin yerine kullanıldığını, bu yanlışlığın Türkiye ile sınırlı olmayıp uluslararası alanyazında da benzer yanlışlıkların olduğunu belirterek "yerelleşme" kavramı yerine "yerinden yönetim" kavramının daha doğru olacağını belirtiyor. Eğitim alanında ise yönetimin dağıtılması (decentralization) merkezi yetki ve güçlerin, belli oranlarda, hizmeti fiilen veren uç birimlere aktarılması olarak görülen okul özerkliği, eğitim örgütlerinde, kaynakların daha etkin ve verimli kullanılabilmesi ve yönetsel mali ve idari iş ve işlemlerde merkezi otoriteye ait yetki devrini yerel eğitim örgütlerine aktarılması görüşünü savunur (Summak ve Roşan, 2006). Bu bağlamda yerelleşmede, karar verme

*Muhammet BAŞ*

yetkisinin, üst yönetim birimlerinden alt yönetim birimlerine devredilmesi ve yerel yönetimlere özerklik tanınması önem taşımaktadır (Arslan ve Atasayar, 2008).

Dünyada uygulanan örnekleri incelendiğinde genel hatlarıyla özerk okullara genel yasalar çerçevesinde hareket etmek kaydıyla şu alanlarda bireysel hareket etme şansı verilmiştir:

- › Kendi pedagojik öğretim ve organizasyon profilini belirleme ve uygulama yetkisi,
- › Kendi öğretim planını belirleme, temel amaçları belirleme, yorumlama, sınav programları hazırlama,
- › Öğretmen atama, görevlendirme, kariyer gelişimini sağlama ve sınıflara paylaşımını yapma,
- › Finansal kaynakları kullanma yetkisi,
- › Yönetici, öğretmen ve öğrenciyi öğrenme çıktılarının nitelikleri bağlamında sorumlu tutma,
- › Etkin ve verimli kaynak kullanımı hakkını elinde tutma ve gerektiğinde yetkili mercilere ve kamuoyuna kaynak kullanım konusunda hesap verebilir olma,
- › Eğitsel faaliyetlerde ve öğrenme süreçleri (amaç , hedef, kazanım) gibi temel alanlarda şeffaf ve saydamlık ilkelerini benimseme (Dursun, 2008).

Özerklik kavramı yalnızca eğitsel faaliyetleri (müfredat belirleme, uygulama, değerlendirme vb) düzenleme boyutunda değil aynı zamanda okulun fiziki kaynağının belirlenmesi, tedarik edilmesi gibi alt boyutları da içermektedir. MEB'e bağlı ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki bütün kamu okulları kaynakları bakanlık bütçesinden karşılamaktadır. Bir öğrenci için yapılan yıllık harcamaların çözümlenmesi, toplum olarak katlanılan çabayı gösterirken, diğer yandan da eğitim sistemini ekonomik olarak çözümlenmenin bir boyutunu oluşturduğu bilinmektedir (Eurydice, 2009). Ancak okul başına veya öğrenci başına ayrılan kaynak, eğitim faaliyetinin beklentileri karşılayacak düzeyde yerine getirilmesini engellemektedir. Örneğin GSYİH'dan eğitime ayrılan payda olduğu gibi, öğrenci başına eğitim harcamalarında da Türkiye, tüm AB ve OECD ülkelerinden geridedir. Burada diğer önemli sorun ise okul başına ya da öğrenci başına merkezi bütçeden ayrılan kaynağın beklentileri karşılayacak düzeyde kullanılıp kullanılmadığı etkin bir şekilde kontrol edecek denetim mekanizmalarının verimli şekilde çalıştırılmadığıdır.

Eğitimin tüm tür ve düzeyleri itibarıyla AB ülkelerinin öğrenci başına yaptığı harcama, Türkiye’nin (Tuzcu 2006); 1990 yılında 7, 1995 yılında 10, 2000 yılında 10 katıdır. Aynı şekilde OECD ülkeleri ile Türkiye’nin Öğrenci başına cari harcamaları karşılaştırıldığında OECD ülkelerinin genel ortalamasının ilköğretim düzeyinde Türkiye’den yaklaşık altı kat; ortaöğretim düzeyinde üç kat ve yükseköğretim düzeyinde ise yaklaşık beş kat daha fazla olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 1.).

**Tablo 1: OECD Ülkeleri ve Türkiye’de Öğrenci Başına Cari Harcama (ABD \$)**

Ülkeler	İlköğretim	Ortaöğretim	Yükseköğretim	İlköğretimden Yükseköğretime
Çek	3,217	5,307	7,989	5,174
Fransa	5,482	9,303	11,568	8,428
Avusturya	8,516	10,577	15,148	10,895
Macaristan	4,599	3,978	6,367	4,588
İtalya	7,716	8,495	8,725	8,263
Meksika	2,003	2,165	6,462	2,460
Polonya	3,770	3,411	5,224	3,868
<b>Türkiye</b>	<b>1,013</b>	<b>1,834</b>	<b>4,648</b>	<b>1,614</b>
OECD Ortalaması	6,437	8,006	12,336	7,840

**Kaynak:** Eğitim Sen Merkez Yönetim Kurulu’nun 2011 yılı Milli Eğitim Bakanlığı ve yükseköğretim bütçesi rakamları ile ilgili açıklama metni. 16 Aralık 2010

Görüldüğü gibi ülkemizde öğrenci başına merkezi bütçeden yapılan harcama OECD ülkelerinin çok gerisindedir. Bu durumda okul müdürleri merkezi eğitim bütçesinden ayrılan ödeneklere ilave olarak yeni bütçeler yaratmak zorunda ve yönettiği okul için ek kaynaklara başvurmak durumunda kalmaktadır.

Mevcut yasalar çerçevesinde okulun finansman kaynakları kesin çizgilerle belirlenmiş olmakla birlikte okul paydaşlarının yeni kaynak yaratma bakımından birtakım zorluklar yaşanmaktadır.

Okula kendi finansman kaynakları yaratma ve finansman kalemlerinde çeşitlilik sağlama konusunda hem mali hem idari özerklik verilmesi durumunda okul paydaşları, yerel yönetimler, sivil toplum kuruluşları, gönüllü dernekler vasıtasıyla okula adanan bütçede artış sağlanabileceğini öngörmekteyiz.

*Muhammet BAŞ*

Yaklaşık on altı milyon öğrenci ve bir milyon eğitsel, idari ve teknik personelin bulunduğu ve bütün ödeme kaynaklarının tamamına yakınının devlet bütçesinden sağlandığı böyle bir kamu örgütlenmesinden yerel okullara kamudan yeterli kaynak aktarımını öne sürmek ve bu fikri desteklemek günümüz yönetim anlayışıyla bağdaşmamaktadır.

Yalnızca merkezi yönetim tarafından okullara verilen mali kaynakları, eğitsel materyal ve ekipmanları kullanmak yerine okul yönetimine okulun eğitimsel ve idari iş ve işlemlerini yönetme yanında kendi bütçesini hazırlama, uygulama ve bütçe ile ilgili kaynak tahsisatı yaratıldığında ve elde edilen kaynakları kullanma tasarrufu okul yönetimine bırakıldığında, okulun hedeflediği yüksek öğrenci başarısına ulaşmaya yardımcı olacağı iddia edilmektedir (Gunnarsson, Orazam, Sanchez ve Verdisco, 2004; Palmer ve Gau, 2003).

Günümüzde çağdaş devlet anlayışı, kamu kaynaklarının daha iyi ve rasyonel kullanımı konusunu ön plana çıkararak etkin, ekonomik ve verimli bir şekilde kullanılması anlayışını hakim kılmış ve bu anlayış çerçevesinde, kamu kaynaklarının kullanılmasında önceden idarecilere inisiyatif tanıyıp harcama sonrasında denetimin etkinliğinin artırılması hususu dünyada bütçe sistemleri içinde önemli bir yer tutmaya başlamıştır (Kesik, 2005). Avrupa Birliğine uyum yasaları çerçevesinde çıkarılan ve yöneticilere kaynak tahsisatı yaratma ve kullanma bağlamında serbestlik tanıyan 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu ile birlikte kamu yöneticilerine birtakım haklar tanınmıştır. Örneğin okulları belirli dönemler için hazırlayacakları stratejik planlar çerçevesinde öngördükleri stratejik hedeflere ulaşmak için gereksinim duyacağı maddi kaynağın kamu bütçesinden talep etme hakkı tanınmıştır (Gamage ve Sooksomchitra, 2006).

Özerk okul yönetim modelinde okul paydaşlarının hazırlayacağı yıllık yada belirli dönemleri içeren stratejik planlar çerçevesinde ihtiyaç duyacağı kaynakları yalnızca merkezi bütçeden talep etmenin yanında okul yönetimine verilecek birtakım yetkilerle kamu dışı kaynak yaratma serbestliği tanınmaktadır. Hem yetkili mercilerce yapılacak denetimlerle (Türkiye bağlamında Milli Eğitim Müdürlüğü) hem de okul paydaşlarının denetimiyle okula aktarılan kaynakların stratejik önceliklere göre dağıtmak, bu kaynakların etkin kullanılıp kullanılmadığını izlemek ve bunun üzerine kurulu bir hesap verme sorumluluğu geliştirmek suretiyle okul yönetimine yetki verilmesi öngörülmektedir (Kamu İdareleri İçin Stratejik Planlama Kılavuzu, 2006).

Eğitimde yerinden yönetim ve okullara yönetsel özerklik tanıma reformları siyasi ve politik kökeni bulunmaktadır. Örneğin 1990'lı yıllara



kadar demirperde ülkelerdeki (Polonya, Bulgaristan vb.) otokratik yönetim anlayışının doğal sonucu olarak okulun yönetim fonksiyonu genellikle aşırı merkezîyetçi biçimde merkezi otoriteye bağlı durumdaydı (Dünya Bankası, 2010). Ancak 1990’lı yıllardan sonra demokratikleşme hareketlerinin doğal bir sonucu hükümetler, eğitim desantralize etme çabasına girişmeye başladılar. Bu bağlamda devlet kurumları okul örgütlerinde özerk yönetim biçiminin benimsenmesi durumunda eğitim sistemi içerisinde vatandaş, sivil toplum örgütleri, yerel yönetimler vb katılımını artırarak eğitim kalitesini etkinleştirmek için önemli bir mekanizma olduğunu fark ettiler (Gamage ve Sooksomchitra, 2006). Çünkü demokratik yaşam biçimini benimseyen bireylerde ve toplumlarda, devlet tarafından verilen bir kamu hizmetinin nicelik ve niteliğini sorgulama, hesap sorma, yüksek beklentilere sahip olma ve yönetime aktif katılım gibi alanlarda yeni ve farklı tutumlar sergilenmektedir (Sarigöz, 2017). Eğitim örgütlerinden hareketle bu sorgulama biçimi irdelendiğinde büyük kısmı toplumun verdiği vergilerle finanse edilen eğitim örgütlerinde kalite ve nitelik aranması eğitimin temel finansörü olan vergi yükümlüsü vatandaş için sorgulanması gereken bir alandır. Bu bağlamda devletin de demokratikleşme hareketleriyle birlikte toplumdaki gelen bu beklentilere veya tepkilere kayıtsız kalması beklenemez. Benzer biçimde Winkler (1993 aktaran, Gamage ve Sooksomchitra, 2006) merkezi devlet sistemi yerine yerel halkın eğitim sorunları daha iyi çözebileceği düşüncesinden hareketle eğitim örgütlerinde kaliteyi iyileştirmek için yerinden yönetimi ve okullara özerklik verilebilmesini bir hedef olarak sunmaktadır. Dahası yönetsel bazı yetkilerin yerel eğitim örgütlerine (il / ilçe Eğitim Müdürlükleri) ve okullara devredilmesi bugün artık küresel bir fenomen haline gelmiş bulunmaktadır. Örneğin Avustralya, Kanada, Yeni Zelanda, İngiltere, İspanya, Şili, Japonya, İtalya gibi ülkeler uzun yıllardan beri merkezi eğitim otoritesinin bir kısım yetkilerini yerel örgütlere dağıtmıştır.

Okulun topluma kazandırması beklenen nitelikli öğrenci çıktıları yaratması bağlamında okul yöneticilerini en fazla zorlayan alan şüphesiz finansal kaynak yaratma alanıdır. Yetersiz kamu kaynaklarıyla öğrenci öğrenmesini en üst düzeylere çıkarabilmek ve okulun hedeflerine ulaşmak için yeni kaynaklarının bulunması ve bu kaynaklar üzerinden idarenin belirli yasal çerçeve dairesinde şeffaf, saydam ve hesap verilebilirlik ilkesi gözetilerek harcama yapma yetkisi özerk okul yönetiminin temelini oluşturmaktadır (Rodriguez ve Hovde, 2002). Bu bağlamda çalışmanın ilerleyen kısımlarında özellikle finansman yaratma ve kullanma konusunda dünyada başarılı uygulama örnekleri verilmiştir.

#### ***Okul Özerkliğinin Alt Boyutları***

Yerelleşme hareketleriyle birlikte temel eğitsel faaliyetlerin organize edilmesi, eğitsel süreçler sonunda çıktıların değerlendirilmesi ve gelecek için

*Muhammet BAŞ*

yeni eğitsel hedeflerin ortaya konması amaçlanmaktadır. Günümüz çağdaş yönetim örgütlerinde örgütsel başarıyı sağlamak yalnızca veya hiyerarşik biçimde örgüt liderinin ya da yöneticinin tasarrufunda değildir. Örgütsel planlamalar çerçevesinde örgütün hedef ve stratejisi belirlenirken ve eyleme dönük uygulama faaliyetleri belirlenirken örgütsel hiyerarşinin alt düzeyindeki yöneticilere de kendi alt örgüt hedeflerine uygun kararlar alma, uygulama ve değerlendirme serbestisi verilmektedir (Bracci, 2010; Gobby, 2011). Bu durumu Milli Eğitim Bakanlığı'nı örneğinden hareketle irdelersek bakanlığa bağlı yaklaşık kırk dört bin okulun (Milli Eğitim İstatistikleri; Örgün Eğitim, 2011) eğitsel hedeflerini, hedeflere ulaşılma düzeyini, öğrenci başarısını ve idareci/öğretmen performansı değerlendirmesi, okulların mali kaynak ihtiyacını öngörebilmesi ve bu ihtiyacın istenen düzeyde ve zamanında karşılanabilmesi güçtür. Dolayısıyla bakanlık yukarıda ifade edilen alt yönetim ve denetim alanlarında yerel eğitim örgütlerine (il/ilçe Milli Eğitim Müdürlüğü) ve okullara eğitsel faaliyetleri planlama, düzenleme ve denetleme ile kaynak yaratma ve kullanma konusunda yetki devrinde bulunmalıdır.

Merkezleşmenin belirgin şekilde hissedildiği ülkelerde etkin kaynak dağılımı, kaynak kullanımı, eğitsel faaliyetlerinin değerlendirilmesi, etkin performans göstergelerinin denetlenememesi, yerel unsurların ihtiyaçlarına yeterli düzeyde cevap verememesi gibi faktörler okul yönetiminde yerleşme hareketlerini başlatmıştır. Bu yerleşme çabaları ile birlikte küçülme dahil olmak üzere birçok farklı şekillerde örneğin, yerel eğitim örgütlerine merkezi eğitim bürokrasisi ve onun işlevlerini kullanma, değiştirme veya düzenleme yetkisi tanıma, sorumluluğa ve saydamlığa dayalı toplum temelli okul finansmanı yaratma, performansa dayalı finansman programları geliştirme, müfredat belirleme ile ders kitapları ve materyaller sağlama gibi konularda kendini göstermektedir (Gunnarsson, Orazam, Sanchez ve Verdisco, 2004).

Murphy ve Beck (1995 aktaran, Maslowski, Scheerens ve Luyten, 2007) üç farklı temele dayanan okul özerkliği tanımlamaktadır. Bu üç temele dayanan okul özerkliği uygulamaları toplum içinde farklı kontrol seviyesine bağlı olarak ortaya atılmıştır. Kontrol sistemini tabana alan bu üç ayırım:

- › İdari kontrol,
- › Profesyonel kontrol ve
- › Topluluk kontrolüdür.

İdari kontrol okul temelli yönetim uygulamaları konusunda okul yönetim kurulu ile ya da yerel eğitim otoriteleri tarafından daha güçlü ve

yetkili hale getirilmiş okul müdürünün yönetim çabalarını kapsamaktadır. Bu modelde okul yönetim kurulları ile okul müdürü eğitsel hedeflere ulaşma noktasında, planlama, uygulama, değerlendirme gibi alanlarda merkezi otoritenin yetkisinin bir kısmını kendi üzerine almıştır.

Profesyonel kontrol modelinde, okuldaki öğretmenlerden oluşan bir grubun önceki modelde müdürün üstlendiği rolü üstelenmesi söz konusudur. Çünkü öğretmenler, gerçek karar verme gücüne sahip okul konseylerine hakim olduklarından ve okul sorunları, çözüm önerileri ya da alınan eğitsel kararların okul ekibi tarafından uygulanmaya konması bağlamında birincil güç öğretmenlerin üzerindedir. Üçüncü model toplum kontrollü bir durumu ifade eder. Burada karar verme gücü okul yöneticileri, veliler ve eğitim sendikaları, sivil toplum kuruluşları ve yerel yönetimlerce paylaşılır.

Maslowski, Scheerens ve Luyten (2007) tarafından ortaya atılan dördüncü tip sistemde yukarıda açıklanan üç denetim ve kontrol sisteminin birleşimi söz konusudur. (Maslowski, Scheerens ve Luyten (2007)’e göre okul denetimi yalnızca müdürlere, öğretmenlere ve velilere ya da yerel kuruluşlara bırakılmaz. Bunun yerine bu okul paydaşlarının tamamının aktif rol aldığı bir denetleme sistemini önerilmektedir.

Neal (1991) okul temelli yönetim yaklaşımının avantajlarını şu şekilde sıralamaktadır (aktaran, Summak ve Roşan, 2006):

- › Kararlara dair çalışanlara daha fazla söz verilmesi,
- › Paranın nasıl harcanacağına dair daha fazla destek,
- › Profesyonel-mesleki gelişmenin artması,
- › Moralin yükselmesi,
- › Okul yönetim kurulu ve okul toplumunun harcamaları için daha iyi bir bakış açısı elde edilmesi,
- › Sınırlı fonların daha etkili kullanılması,
- › Eğitim ile ilgili uygulamalarda adaletin en yüksek düzeye çıkarılması,
- › Öğrencilere daha iyi bir model oluşturması,
- › Okul müdürleri için daha fazla liderlik fırsatı sağlanması,
- › Okulda topluma karşı daha fazla sorumluluk oluşturması,
- › Öğretmenlerin öğrenci eğitim öğretimine odaklanması için yetkilendirilmesi,
- › Eğitim ve öğretimle ilgili konulara öncelik verilmesi,
- › Öğrenci ve veliler için eğitim seçeneklerini genişletmesi,

Muhammet BAŞ

› Okul temelli yönetimin, her şeyden önce, etkili okul anlamına gelmesi.

### ***Merkezileşmeye Karşı Yerelleşme Hareketleri ve Gerekçeleri***

Son yıllarda baskın devlet merkezli eğitim yönetim sistemleri, yurt dışındaki emsallerine bakıldığında yeni aktörler ve kuruluşlara (örneğin yerel okullar, veliler, özel organizasyonlar, belediyeler ve bölgesel konseyler) doğru yönelen yeni bir yol izlemektedir (Rash ve Benavot, 2009). Ancak Türkiye gibi katı bir merkezi eğitim sistemine sahip ülkelerde genellikle ayrıntılı bir resmi müfredat içeriği, her bir eğitim kademesi için bakanlıkça öngörülen eğitsel hedefler belirleme, idari yönden esnek olmayan bir okul örgütlenmesi, şeffaflığın ve hesap verilebilirliğin sınırlı olduğu bir sistemi denetleyecek doğrudan ve dolaylı yollarla hedeflenen standartlara uygunluğunu ülke çapında kontrol edecek bir sistem artık çalışmayacaktır. Bunun yerine tüm eğitsel faaliyetlerin ve hedeflerin planlanması, planların uygulanması ve süreç sonunda gerekli denetleme ve değerlendirmelerin yapılarak sistemin sürekli daha fazla işlerlik kazanması yönünde iyileştirilmesi sorumluluğu illere verilmelidir.

Artık geleneksel eğitim sistemleri ve eğitim – öğretim metotları bugünün çocuklarının ilgi, ihtiyaç ve beklentilerini karşılamaktan uzaktır. Teknoloji, iletişim gibi alanlarda meydana gelen hızlı değişim ve gelişmelerden okullar kendilerine soyutlayamaz. Dolayısıyla bu değişime ayak uydurmaya çalışan öğrencilere verilecek eğitimin yapısı, içeriği ve veriliş biçimi de bu değişimlere paralel olmak zorundadır. Aşırı merkezîyetçi bir biçimde örgütlenmiş Milli Eğitim Bakanlığı'nda ve bu bakanlığa bağlı okullarda yukarıda ifade edilen gelişim ve değişimin çağın gerektiği biçimde ve senkronize seyretmesi düşünülemez. Bu bakımdan küresel trendlere bağlı olarak eğitsel faaliyetlerin öğrenci başarısı bağlamında beklenen etkiye ulaşabilmesi için daha esnek bir yapıya dönüştürülerek yerel (il bazında) veya bölgesel bazda yetki paylaşımına gidilmelidir. i içinde, okul yöneticileri genellikle idari görevleri yerine getirirken temel okul kaynakları üzerinde çok az kontrol ve yönetme yetkisine sahiptir. Örneğin, öğretmenleri ve okul personelinin işe alma veya işine son verme gibi durumlarda merkezi otorite söz sahibidir (Rodriguez ve Hovde, 2002). Öğretmen ve okul personelinin maaş düzeyleri bakanlık tarafından belirlendiğinden okul yöneticileri iyi ve başarılı öğretmenleri kendi okullarına çekme ya da mevcut nitelikli olanları korumak ve kendi kurumunda tutmak için ek fonların kullanımı konusunda hiçbir takdir hakkı yoktur. Diğer taraftan kitaplar ve diğer öğrenme materyalleri merkezi otorite tarafından (yeterli ya da yetersiz miktarlarda) sağlandığından ve okul binasının bakım, onarım gibi inşaat hizmetleri

bakanlıkça tedarik edildiğinden okul yöneticilerinin ve yerel eğitim örgütlerinin eğitsel faaliyetlerin yürütülmesi sırasında kaliteyi artırma yönündeki çabaları yetersiz kalmaktadır (Sarigöz, 2016). Çünkü kamu okullarında eğitimle ilgili hemen her şey standart bir paket halinde tüm okullara merkezden eşit şekilde dağıtıldığından okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin başarıyı artırma yönünde çaba göstermelerine ihtiyaç duyulmayacak biçimde bir örgütlenme yapısı karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca merkezi sistemlerde okula ayrılan para yıllık "bütçeden," sağlansa bile bu kaynağın okula zamanında ulaşamaması okulların gerçek ihtiyaçlarını karşılamaktan uzak olması ve paranın yerinde kullanılamaması diğer bir sorun alanını teşkil etmektedir (Hendrickson, 2011; Triant, 2001). Oysa okula finansal kaynak yaratma ve bu kaynağı esnek şekilde harcama yetkisi verilmiş olsa, okulun bireysel ihtiyaçları çok daha kısa sürede karşılanarak sağlıklı bir eğitim ortamı sağlanmış olur. Dolayısıyla hem okul kendi özgül ihtiyaçlarını belirlemede ve bunları zamanında karşılamada hem de öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun eğitim süreçleri ve müfredat içeriği üzerinde öğrenme ortamları yaratmada daha esnek bir yönetim anlayışı sergileyebilir.

Ayrıca özerk okul yönetim sürecinin ilk aşamasında çevre analizi bir bütün olarak okulun (tüm ilgili okul paydaşları dahil) iç ve dış çevre güçlü, zayıf yönleri, fırsatlar ve tehditler ile ilgili çok önemli alanlarda bilgi toplanmasını ve bu bilgiler yordamıyla okulun gelişimine katkıda bulunması amaçlanır (Cheng, 2005). Hali hazırdaki 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu ile birlikte okul yönetimine bu alanlarda çalışmalara yapma zorunluluğu getirmektedir. Dolayısıyla her bir okul kendi çevresini referans alarak eğitsel hedefler doğrultusunda her bir öğrencinin gelişimi ve bir üst eğitim kurumuna geçişinin sağlamak amacıyla okulu bir bütün olarak ele alıp eğitsel önceliklerini belirlemek amacıyla analiz yapmak durumundadır. Bu analiz yapılarak, dış ve iç ortam izlenir ve analiz sonuçlarını planlama aşaması için başlangıç noktası olarak hizmet verebilir. Planlama ve yapılanma aşamasında, okul misyonu, politikaları, programları, bütçe, organizasyon yapısı ve çalışma prosedürleri kurar (Hendrickson, 2011). Bu aşamada okulun paydaşlarına karar verme ve alınan kararları uygulama şansı verildiğinde okulun üyeleri arasında yapılan eğitsel faaliyetleri sahiplenme duygusu geliştirmeye yardımcı olabilir. Bu bağlamda okulun paydaşlarınca hazırlanan eylem planlarının başarılı bir şekilde uygulanması, uygun organizasyon yapısı ve çalışma prosedürlerinin oluşturulması, uygun bir iletişim akışı, ilişkileri tarif, iş tanımları ve pozisyon gereklilikleri, diğer ilgili konuları kolaylaştıracaktır (Cheng, 2005). Örneğin, özerk devlet okullarında oluşturulacak konseylere öğretmenler ve okulun fiziksel ve akademik yönden kalitesinin korunması ve artırılması için öğretmen atama, öğretmenin işine son verme, bina, salon derslik vb. kiralama, satın alma, okul ihtiyaçlarını karşılama için kaynak yaratma gibi konularda sorumluluk verilmiştir (King, Orazem ve Gunnarsson, 2003).

*Muhammet BAŞ*

Günümüzde eğitim sorunlarını gidermede en sağlıklı yolun, merkezde toplanan yetkilerin yerine devredilmesi olduğu kamuoyunda giderek önem kazandığından son yıllarda yürütülen çalışmalarla eğitim alanında bazı yetkilerin illere devredilmesi yerinden yönetim konusundaki uygulamaların önemini ortaya koymaktadır (Atasayar, 2005).

Aşırı merkeziyetçi yapılanmış bir eğitim örgütünde her bir eğitim örgütünün veya okulun bulunduğu sosyal çevrenin okuldan beklentisi, öğrencilerden kazanması beklenen hedef ve davranışlar, öğrenme örüntüleri vb gibi eğitim temel alt öğeleri ile mali ve idari yapılanması katı mevzuat kuralları çerçevesinde belirlendiğinden bu alanlarda mahalli düzeyde okulun işlevlerini yerine getirmesi beklenemez. Ayrıca eğitim politikalarının oluşturulması sürecine ailenin ve vatandaşların katılımına fırsat verilmesiyle ihtiyaçların saptanıp çözüm önerilerinin sunulabileceği vurgulanmaktadır (Turan, Yücel, Karataş ve Demirhan, 2010).

#### ***Okul Özerkliği Uygulamalarının Yönetimsel Etkisi***

Özellikle gelişmekte olan ülkelerde görülen hızlı nüfus artışı, kentleşme, sağlık, güvenlik, eğitim gibi alanlardaki talep artışlarından dolayı toplumu merkezi bir yönetim sistemiyle yönetmek artık pek mümkün görülmemektedir (Atasayar, 2005). Bu bakımdan bu çalışmada değinilen eğitim hizmetlerinin yerine getirilmesi sürecinde merkezde toplanmış bir kısım yetkilerin illere ve yerel yönetimlere aktarılması uygun bir seçenek olarak görülmektedir.

Okul özerklik uygulamasının alt boyutlarından birini okullara kaynak tahsisatı yaratma konusunda merkezi hükümetin okullara verdiği yetkidir. Bu yetki ile birlikte yerinden yönetimde eğitim plânlamasının, personel yönetiminin, kaynak ve bütçe dağılımının ve doğru politikanın saptanmasının okul bölgelerine yönlendirildiğini ve karar alma sorumluluğunun okul bölgelerine verildiğini vurgulamaktadır (Turan, Yücel, Karataş ve Demirhan, 2010). Yerel karar vericiler, yerel, bölgesel ihtiyaç ve koşulları hakkında daha fazla bilgi sahibi olduğundan kaynağın doğru yerde ve uygun şekilde yaratılması, dağıtılması ve kullanılması fayda maliyet ya da etkililik açısından daha verimli olacaktır (King, Orazem ve Gunnarsson, 2003). Çünkü merkezi bütçeden her bir okul için ayrılacak kaynak bazı kurumlarda beklentilerin üzerinde olurken bazı kurumlarda ihtiyacın çok altında olabilir. Bu durumda bazı eğitim kurumları için kaynak israfı olurken bazı eğitim kurumları için kaynak yetersizliğinden kaynaklanan bazı problemler ortaya çıkabilmektedir.

Ayrıca, 1980'lerin sonu ve 1990'ların başında merkezden planlanan ekonomilerde yaygın çöküşle birlikte merkezden alınan kararların yetersiz

olduğu yönünde genel bir görüş bulunmaktadır (King, Orazem ve Gunnarsson, 2003). İnsan unsurunun temele alındığı eğitim sektöründe beklenti ve ihtiyaçların sürekli değiştiği, iyi bir örgütsel yönetim ve finansal planlama ve yapılanma için sürekli anlık kararlar verilmesi gerektiği bir dünyada artık merkezileşmekten söz edilemez.

Öğrenci başarısı okul özerkliğinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisine bakıldığında özellikle, öğretmen ve personel maaşları ve teşvikler, öğretmen atama, görevlendirme gibi idari kararlarda okula daha fazla özerklik verildiğinde okullarda öğrenci performansı artırmada daha etkili olduğu görülmektedir (Palmer ve Gau, 2003; Yolcu, 2010). Özellikle gelişmekte olan ülkelerde okul temelli yönetim reform sonuçları incelendiğinde, öğrenme çıktılarına yükseltme bağlamında öğretmenleri ve okul yönetimini daha fazla hesap verebilir ve yönetimi daha şeffaf ve esnek hale getirerek daha etkili olabileceğini görülmektedir (King ve Özler, 2005).

Türkiye gibi çoğu gelişmekte olan ülkelerde, bireylere ilköğretim ve ortaöğretim sağlama sorumluluğu merkezi hükümete bırakılmıştır, ancak dünyanın çeşitli ülkelerinde (Brezilya, Meksika, Bulgaristan, Macaristan) giderek artan sayıda hükümetler (A Review of the Bulgaria School Autonomy in Bulgaria, 2010; King ve Özler, 2005; Maslowski, Scheerens ve Luyten, 2007; Schmelkes, 2003) daha geniş bir reformun parçası olarak yerine getirmeleri gereken eğitim işlevini merkezîyetçilikten uzaklaşarak, bu sorumluluğu bölgesel yönetimlere transfer etmektedir. Bu transfer, kamu okullarını özerk hale getirerek işletimini ve yönetiminin yerel toplulukların katılımını gerektiren bir konseye devretme, toplum finansmanı genişletme, ailelerin okul seçmesini sağlayan düzenlemeler yapma, okullara mali sorumluluk ve yönetim özerkliği de dahil olmak üzere çeşitli şekillerde ele alınmıştır (King ve Özler, 2005).

Eğitim yönetimi ve planlaması Ademi merkezîyetçi bir yapı kazandıkça, okulların müfredat konuları üzerinde daha fazla özerkliğe sahip olacağı varsayılmaktadır (Benavot ve Resh, 2003). Yerel okul yönetimlerine müfredat içeriği oluşturulması sürecinde (ders seçimi, kitap seçimi, içerik seçimi, hedef davranış ve kazanım seçimi vb.) daha fazla takdir yetkisi verildiğinde öğrencilere zengin bir müfredat içeriğinden faydalanma şansı tanınacaktır. Bu durumda, resmi müfredat çerçevesi ile uygulanan müfredat arasında eğitim verilen bireylerin Türk milliyetçiliğine uygun biçimde yetiştirilmesinde örgütsel kısıtlamalar (örn. yetersiz personel, sınırlı kaynakları) bir sorun oluşturmayacak, yerel aktörler tarafından meşru nedenlere (siyasi, ideolojik, pedagojik, ya da pragmatik) yansıtan bilinçli bir karar verilecektir (Benavot ve Resh, 2003). Örneğin bazı ulusal eğitim sistemlerinde (Belçika, Malezya, İspanya), toplumdan gelen eğitim taleplerine yanıt olarak sektörel bölünmeler farklı kültürel, dini, dilsel veya bölgesel gruplar kurulmuştur. Hükümet yetkilileri daha esnek müfredat

*Muhammet BAŞ*

yapılarıyla, özel programlar veya sınıfları kurarak bu grupların beklenti ve ihtiyaçlarını dikkate almaktadır (Rash ve Benavot, 2009). Ayrıca, bu ülkelerde farklı eğitim sektörlerinin ve kurulması sırasında esnek müfredatı yapısının yanı sıra, maddi, ya da insan kaynakları tahsisi kullanımı ve denetimi ile ilgili olarak, yasal düzenlemeler de yapılarak genel eğitim sistemi üzerinden bir bütünlük sağlanmaktadır (Rash ve Benavot, 2009).

Arslan ve Atasayar (2008), yerinden yönetimin olumlu ve olumsuz yanlarına dikkat çekmekle birlikte; bürokratik gecikmelerin azaltılması, merkezin yükünün hafifletilmesi, yöre halkının ihtiyaç duyduğu eğitim hizmetlerinin daha hızlı ve ekonomik bir şekilde karşılanması gibi yararlarının yanı sıra eğitim standartlarının yöreden yöreye farklılık göstermesi, yerel örgütlerde koordinasyon zorluğunun ortaya çıkması, yöre halkından ileri gelenlerin yerel örgütler üzerinde söz sahibi olması, seçimle gelen yöneticilerin halk tarafından daha çok ilgi gören hizmetlere öncelik verip diğer hizmetleri savsaklaması gibi sakıncalarına da dikkat çekmektedir (Atasayar, 2005; Usluel, 1995 aktaran, Arslan ve Atasayar, 2008)

Sürekli büyüyen, kararların alınmasında ve sorunların çözümünde yetersiz kalan Türk Milli Eğitim örgütünün karar alma sürecine yerel yönetimlerin katılmasıyla sorunlara gerçekçi çözümlerin bulunacağı umulmaktadır. Ayrıca, eğitimde yerinden yönetimle, eğitim programlarının çevrenin özelliklerine daha kolay uyum sağlayacağı, kırtasiyeliğin azalacağı, hizmetlerin hızlanacağı ve en önemlisi halkın yerel yönetim düzeyinde yönetime katılması gibi kazanımlar olacağı ifade edilmektedir (Turan, Yücel, Karataş ve Demirhan, 2010).

Dünya çapında eğitim sistemlerinin yeniden biçimlenmesi sürecinden yerinden yönetim reformlarına rağmen, ademi merkezîyetçi yönetim sisteminin öğrencinin öğrenmesini geliştirmede ne kadar etkili olduğu konusunda yeterli ampirik kanıt yoktur. Yerel düzeyde karar alma yetkisini savunanlar, öğretmenler ve okul müdürleri için daha iyi performans, daha sorumlu yönetsel işlevler, iletişim, şeffaflık ve hesap verebilirlik gibi konularda topluma daha açık bir pozisyon yaratarak toplumun eğitim sürecini daha yakından izleyip denetleyebileceğini savunmaktadır (King, Orazem, ve Gunnarsson, 2003; Umansky ve Vegas, 2007).

#### ***Farklı Ülkelerde Uygulanan Otonom Okul Modelleri***

Özerk okul yönetim uygulamalarının dünyada çıkış noktası Amerika Birleşik Devletleri olarak bilinmektedir. Okulların yerel toplum tarafından kontrolü Amerika Birleşik Devletleri'nde yaklaşık 17. yüzyılın ortalarında yeni ve farklı fikir olarak çıkmıştır. Ancak dünya özerk okul yönetim modelleri asıl



genişlemeyi yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren yaşamaya başladı. Özerklik hareketlerinin öncüsü ABD olmasına karşılık, 1970’li yılların başına kadar oldukça merkezi bürokrasi ile sürdürülen Avustralya devlet eğitim sistemi, sivil toplumun kontrolünü, katılımını ve desantralizasyon içeren bir mevzuat değişikliğiyle merkezileşmeden uzaklaşmaya başladı (Gamage ve Sooksomchitra, 2006). 1980’lerin sonlarından bu yana, okul yönetiminde toplum katılımı kavramı önemli bir tema haline gelmiş ve büyük ölçüde eğitim sisteminin önemli bir politika girişi olarak kabul edilmiştir (Gamage ve Sooksomchitra, 2006). 1980’li yıllardan sonra, İngiltere, Yeni Zelanda, Japonya, Çin, Kanada, Çekoslovakya, Hong Kong, Meksika ve Güney Afrika, İtalya, Bulgaristan merkezin eğitim yönetimi ve denetim işlevini yerel eğitim örgütlerine devretmeye başlamışlardır (A Review of the Bulgaria School Autonomy in Bulgaria, 2010; Clark, 2005; Kudomi, Hosogane ve Inui, 2011; Rodriguez ve Hovde, 2002). Bu ülkeler coğrafi konumları incelendiğinde, bütün kıtalarda özerk okul yönetim modellerine geçiş görülmektedir.

1966 yılında başlatılan bir girişimle Avustralya’da eğitimle ilgili kesimlerin öncülüğünde, mevcut bürokratik okul yönetim modeline alternatif bir model önermek için bir temsilci komite kurdu. Komitenin 1967’de Currie Raporu olarak bilinen raporunda: okulda temsili yönetim organları olarak faaliyet gösterecek ve okul müdürü, öğretmenler, veliler, yerel toplum üyeleri ve öğrencilerden oluşacak bir heyetin her okulda kurulması gerektiği tavsiye edildi (Gamage ve Sooksomchitra, 2006). Konuyla ilgili medyada uzun bir kamuoyu tartışması yürütüldükten sonra, 1974 yılında bu yeni konsept kamu okullarında uygulanmaya başlanmıştır. 1976’da, Güney Avustralya’da ilkökul düzeyinde değişen yetki ve derecelerde, kendi okullarını yönetmek için, kurumsal yönetim organlarına bağlı olarak okul konseyleri veya kurulları kurmayı başladı ve 1990’ların sonlarına gelindiğinde, tüm Avustralya okul sistemlerini içeren özerk yönetim reform yasaları kabul edilmiştir (Gamage ve Ueyama, 2003; Zhixin, Gamage ve Mininberg, 2003).

Ekonomide kendini hissettiren serbest piyasa bazlı mekanizmalarla birlikte ortaya çıkan okul yönetim reformları okulların sorumluluğuna dayalı özerk bir yönetime doğru evrilmiştir. Birleşik Krallık, Yeni Zelanda, ABD, Avustralya birçok sanayileşmiş ülkeler ortak ideolojiler ve inançlar çerçevesinde, geleneksel eğitim yapılanmasının verimsiz, savurgan, sorumsuz yönetiminin reforme edilmesi gerektiğine inanmıştır (Bracci, 2010). Örneğin, Yeni Zelanda’da 1988 yılında yayınlanan yönetmeliğe dayanarak, Ekim 1989’dan itibaren geçerli olmak üzere okul temelli yönetime geçişte zorunlu kurumsal yönetim organları olarak okul düzeyinde Mütevelli Kurulları oluşturulması zorunluluğu getirilmiştir. Her okulda eğitim maliyetinin% 90’dan fazlası personel istihdamı, bütçe hazırlanması da dahil olmak üzere çeşitli yönetim fonksiyonları, okul yönetme yetkisine sahip okul

*Muhammet BAŞ*

yönetim kurullarına devredilmiştir (School autonomy and accountability: Are they related to student performance, 2011; Gamage ve Sooksomchitra, 2006) .

Bir Güney Amerika ülkesi olan Nikaragua'da eğitim sisteminin mevcut eğitim sisteminin sorunları çözmek için, Eğitim Bakanlığı büyük ölçüde merkezi bürokrasinin etkisi altında olan okul yönetiminin bürokratik seviyesini azaltarak okul düzeyinde reformlara dönüştürdü. Devlet okullarında alınan kararlara öğretmen ve velilerin daha fazla katılımını teşvik amacıyla ile tüm kamu okullarında Danışma Kurulları kuruldu. Bu meclisler okulun büyüklüğüne göre değişen temsilci sayısına göre, okul müdürü, öğretmenler, veliler ve öğrencilerden oluşturuldu (Gunnarsson, Orazam, Sanchez ve Verdisco, 2004; King ve Özler, 1998; King, Ozler ve Rawlings, 1999). 1993 yılında, bir pilot programla, 20 kamu ortaöğretim okulunda ilk "özerk" Okul Yönetim Kurulları oluşturuldu (King ve Özler, 2005). Bu kurullara yasal statüsü verilerek ve çeşitli alanlarda okul yönetim yetkisi tanındı.

İngiltere'de 1980'li yıllardan sonra devlet okullarına büyük ölçüde kaynak yaratma ve harcama yetkisi verilmiştir (Rodriguez ve Hovde, 2002). İngiliz eğitim sisteminde okullar, her okul için oluşturulması zorunlu tutulan en az dokuz, en fazla yirmi üyeden oluşan ve öğretmen, okul personeli, veli, yerel eğitim temsilcisinin yer aldığı Okul Yönetim Konseyi tarafından yönetilir ve denetlenir. Konsey okul ile ilgili tüm önemli kararların alınmasında, uygulanmasında ve denetlenmesinde topluma ve Yerel Eğitim Otoritesine karşı sorumludur. Yönetimin sorumlulukları şunlardır:

- › Okulun stratejik yön, amaç, hedef ve politikaların belirleme
- › Bütçe, plan ve hedeflerine yönelik ilerlemeyi gözden geçirme
- › Okul bütçesinin oluşturulması, onaylanması ve harcama denetimi yapılması
- › Topluma ve yetkili organlara gerektiğinde hesap verme ve şeffaflığı sağlama
- › Müdür ataması. (Eurydice, 2007).

Avrupa Birliği ülkelerine baktığımızda okulların özerkliğin bir alt boyutu olan mali yönden özerk yönetimine sahip olduğunu görmekteyiz. İngiltere'de örneğin, devlet okulları yaptıkları eğitsel harcamalarda tam yetkiye sahiptir ancak harcamalar konusunda topluma ve yetkili organlara karşı gerektiğinde hesap verme sorumluluğu vardır (Rodriguez ve Hovde, 2002). Hem kaynak yaratma konusunda hem eldeki kaynakların kullanılması sürecinde okullara tam yetki verilerek her bir okul yaptığı eğitim harcamasında serbest bırakılmıştır. Diğer bir ifadeyle okullara merkezi

hükümet tarafından verilen bütçe, yerel yönetimlerin okullara katkısı ve ailelerden gelen bağışlar kullanma konusunda okul yönetim organları tam yetkilidir (Wöbmann, Lüdemann, Schütz ve West, 2007).

2007 yılında Avrupa Birliği üyesi olan Bulgaristan birlik üyesi diğer ülkelerin gelişmişlik seviyesine ulaşmak için ilk değişimi eğitim alanında yaptı. Eğitim sisteminde kapsamlı yerelleşme reformu ile verimlilik artışı ve yerel ihtiyaçlara daha iyi uyum sağlama amacıyla 2007 yılında hükümet okul özerkliğini teşvik edici bir eğitim planı hazırladı (A Review of the Bulgaria School Autonomy in Bulgaria, 2010; Eurydice, 2007). Bulgaristan'da Ademi merkezîyetçi yapılanmanın bir parçası olarak 1998'de okullara belediyeler ve yerel toplum örgütleriyle birlikte kendi bütçesini planlama, sağlama ve kullanma yetkisi verildi (Eurydice, 2007). Bu çerçevede merkezi hükümet tarafından eğitime ayrılan bütçeden kayda değer tasarruf sağlandı. Örneğin 2007-2008 eğitim döneminde reform ile tahakkuk edilen toplam tasarruf 100 milyon Bulgar Levasının üzerindedir. Böylece 2006 ve 2008 yılları arasında eğitim sektöründe reformla sağlanan tasarruf sermaye yatırımları için daha fazla kaynak tahsisi ile personel ücretlerin artışında % 46'lık bir iyileşme sağladı (Eurydice, 2007).

#### **Otonom Okul Modelinin Ülkemizde Uygulanabilirliği**

Yeni dünya düzeninde emek yoğun dünyadan bilgi yoğun dünyaya geçilmesi ve buna paralel olarak, bilgiye ulaşma yollarının gittikçe kolaylaşması, internetle dünyanın birçok yerine rahatlıkla ulaşabilme kolaylığı ve eğitim teknolojilerinin baş döndürücü bir hızla gelişmesi eğitim örgütlerinin örgütsel performanslarını koruyabilmek ve yükseltebilmek için yapısal değişikliklere doğru her gün biraz daha fazla zorlanmaktadır (Töremen, 2002). Dolayısıyla sosyal devlet anlayışı çerçevesinde topluma nitelikli eğitim hizmeti vermekle yükümlü olan MEB'in verdiği eğitim hizmetinin niteliğinin de değişmesi kaçınılmazdır. Değişimin her alanda ön plana çıktığı günümüz dünyasında bakanlığın da kendini değişen koşullara adapte etmesi bir zorunluluktur. Eğitim yönetimi bağlamında aşırı merkezîyetçi bir yapıya sahip merkezi yönetimin yerel düzeyde; gereksinimleri, öncelikleri, sorunları ve çözümleri saptama, eyleme geçme, yerel topluluklarla yakın ilişkiler kurma, yerel sorunların çözümüne katkıda bulunma konusunda yetersiz kaldığı ve eğitim sisteminin işlevini etkili bir şekilde yerine getiremediği vurgulanmaktadır (Kurt, 2006).

Bir ülkenin hedeflediği toplumsal, teknolojik ve ekonomik düzeye ulaşmasını sağlayacak en önemli öge insan kaynağı olduğundan (Ereş, 2004) siyasal erk toplumun ve ekonominin ihtiyaç duyacağı nitelikli insan kaynağını sağlamakla yükümlüdür. Ülkemiz bağlamında değerlendirildiğinde, temel eğitim, orta öğretim, mesleki eğitim ve yükseköğretimin büyük ölçüde finansmanını sağlayan Milli Eğitim Bakanlığının sunduğu eğitim hizmetinin niteliği sorgulanmaya açıktır. Son derece hiyerarşik bir yapılanmaya sahip

*Muhammet BAŞ*

bakanlık yerel düzeyde ortaya çıkan ihtiyaçlara cevap vermekten uzaktır. Daha işlevsel bir kurumsal örgütlenme için merkezle yerel yönetimlerin dengelenmesi gerektiğini belirten Başaran (aktaran; Kurt, 2006)), eğitimin niteliğinin ve eğitmenlerin niceliğini olabilecek en yüksek düzeye çıkarmak için, yerel örgütten ve yönetimden gelebilecek engelleri en aza indirmek ve bunların katkısını en yüksek düzeye ulaştırmak için yerinden yönetimin gerekli olduğunu bildirmektedir.

Yerel yönetimlere eğitim yönetimi ile ilgili görev ve sorumluluklar vermek suretiyle MEB, daha çok eğitimin genel ilkelerini, amaçlarını belirleme ve rehberlik yapıcı kurallar koyarak bütün yerel eğitim kurumları üzerinde etkili bir denetim ve kontrol yetkisi sağlayabilir (Kurt, 2006).

Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu aracılığıyla ülke çapında verilecek eğitimin genel hatlarını kanunlarda belirtilen şekilde devletin siyasal duruşuna paralel şekilde ortaya koyacak genel bir çerçeve oluşturmalıdır. Bu çerçeve içinde bölgesel eğitim örgütleri (il düzeyinde) ve okullar kendi müfredatını belirleme, okutulacak derslere karar verme, ders içeriklerinin belirleme, öğretmen görevlendirme gibi okulun eğitsel alanları ile eğitsel materyal sağlama, iyi bir eğitim için gerekli fiziki mekânın sağlanması, araç gereç teçhizat gibi idari alanlarda ve bütün bunları uygun şekilde yerine getirebilmek için gerekli olan maddi kaynağı yaratma konusunda mali alanlarda özerkliğe kavuşmalıdır. Kalkınma planları ve milli eğitim şuralarında enerji, para ve zaman kaybına neden olan kırtasiyeciliğin yaygın olması, eğitim sisteminde koordinasyon zayıflığının olması ve yetkilerin üst yönetim biriminde toplanmış olması, merkezi yönetimin olumsuzlukları arasında yer almaktadır (Taşçı, 2008). Dolayısıyla bu olumsuzlukların giderilebilmesi için eğitim yönetiminin yerinden yönetime uygun şekilde düzenlenmesi gerektiği savunulmaktadır.

Okul özerkliğinin bir alt boyutu olan mali özerklik konusunda devlet okullarına kendi bütçelerini planlama, hazırlama ve kullanma yetkisi verilebilir. Mevcut durumda okulların bütçeleri merkezi teşkilat tarafından belirlenerek çeşitli kalemlerde hazırlanan bütçeler il/ilçe milli eğitim müdürlükleri aracılığıyla okullara transfer edilmekte ve bu durum zaman kaybına yol açmaktadır. Bu durumda okulların kaynak ihtiyacı ya yetersiz bir şekilde karşılanmakta ya da geç karşılanmakta ve sonuçta etkin bir kaynak kullanımı mümkün olamamaktadır. Kamu okullarına kamudan ayrılan bütçeye ilave olarak örneğin yerel yönetimlerden, sivil toplum kuruluşlarından, mahalli eğitim örgütlerinden, ailelerden ve gönüllü vatandaşlardan alınacak bağış, destek ve hibeler yardımıyla yeni kaynak tahsisatı yapılabileceği öngörülmektedir.

### **Tartışma ve Sonuç**

Arslan ve Atasayar (2008) Milli Eğitim Bakanlığı taşra örgütünde görev yapan eğitim yöneticileri ve denetçilerinin Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütünün elinde bulunan bir kısım yetkilerin yerel örgütlere devredilmesi durumunda ortaya çıkacak yarar ve sakıncalar ile yerel örgütlere devredilmesi öngörülen eğitim hizmetleri konularına ilişkin görüşlerini değerlendirmeyi amaçlayan bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre eğitim yöneticileri ve denetçileri eğitim sisteminde yaşanan sorunların Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütünde bulunan yetkilerin için yapıldığı yerel örgütlere devredilmesi ile çözümlenebileceği yönünde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca Eğitim yöneticileri ve deneticilerinin %70’ten fazlası Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütünün elinde bulunan yetkilerin yerelleştirilmesinin yararlı olacağı görüşündedir (Arslan ve Atasayar, 2008).

Ampirik bir araştırma olarak desenlenen ve 2005-2006 öğretim yılında Gaziantep ilinde görevli yönetici ve öğretmen örneklemini üzerinde gerçekleştirilen, bir çalışmada, denetim, eğitim-öğretim, katılımcı karar alma, bütçe, özerklik ve genel yönetim alt ölçekleri temelinde katılımcı görüşleri çözümlenmiştir. Deneklerin Okul Temelli Yönetim yaklaşımının ilköğretim okullarında uygulanmasının “iyi olacağı” düşüncesinde oldukları gözlenmiştir. Denekler, okul temelli bütçe ve finansmanın uygulanabilirliği konusunda görece olarak daha düşük olumlu görüş belirtmişlerdir ve bu konuda yönetici ve öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir (Summak ve Roşan, 2006).

‘Kamu Yönetimi Temel Kanunu Yasa Tasarısı’ ile gündeme gelen eğitimin yerinden yönetimi konusunda eğitim yöneticilerinin eğitimle ilgili alınan kararlara ilişkin görüşlerini incelendiği ve eğitimin yerel birimlere devri sürecindeki uygulamaların etkililiğinin yönetici algılarına göre saptanması amaçlan çalışmada eğitim yöneticilerinin bölge, ilçe ve belediyelerin yerleşme konusunda pek fazla etkin olmasını istemedikleri; bu birimleri birer karar düzeyi olarak kabul etmedikleri görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre eğitim yöneticilerinde, eğitimin yerinden yönetimi konusunda ortak kültür oluşturma eksikliği ve bilgi yetersizliği olduğu görülmüştür (Turan, Yücel, Karataş ve Demirhan, 2010).

Atasayar, (2005) tarafından yapılan çalışmada eğitim yöneticileri ve denetçilerinin %70’ten fazlası Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütünün yetkilerinin bir kısmını yerel örgütlere devretmesi ve eğitim sisteminin yeniden yapılanması ve sistemde yaşanan sorunların Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütünde bulunan yetkilerin için yapıldığı yerel örgütlere devredilmesi ile çözümlenebileceği yönünde görüş bildirmişlerdir (Atasayar, 2005).

Milli Eğitim Bakanlığında merkez örgütünün sahip olduğu bazı yetkilerin yerel örgütlere devredilmesi konusunda bakanlık taşra örgütünde

*Muhammet BAŞ*

görev yapan eğitim yöneticileri ve denetçilerinin dikkate alınması eğitimde yerleşme çabalarının başarıya ulaşmasını sağlayacaktır (Atasayar, 2005).

Eğitim yönetiminin yerleşmesine ilişkin yerel yöneticilerin ve okul müdürlerinin kendilerini hazır görmelerine yönelik görüşlerinin ele alındığı bir çalışmada yerel yöneticilerin ve okul müdürlerinin eğitim yönetiminin yerleşmesine ilişkin görüşleri olumlu yönde paralellik gösterdiği ortaya konmuştur. Ayrıca para kaynağının yönetiminde; yerel yöneticilerin eğitim için öncelikli ihtiyaçları daha doğru bir şekilde tespit edebileceklerini ve bütçeyi buna göre tanzim edebileceklerini, halkın eğitime katkısının aratacağı, ihtiyaca yönelik öğrenci istihdamı sağlanarak işsizlik oranında düşeceği savunulmuştur (Taşçı, 2008).

Tuncer (2007) kamu ilköğretim okullarında görevli okul yöneticilerinin yönetsel özerklik, mali özerklik, öğretimsel özerklik, örgüt içi özerklik, örgütsel özerkligi kısıtlayan etkenler ve örgütsel özerkligi artırıcı öneriler ile ilgili görüşlerini aldığı çalışmada çalışmaya katılan yöneticilerin mali kaynak yaratmada ve kullanmada daha çok yetkili olmak istediğini ortaya koymuştur.

### Kaynakça

- Arslan, M. M., ve Atasayar, H. H. (2008). “Milli Eğitim Bakanlığı Taşra Örgütü Yöneticilerinin Yerelleşme Konusundaki Görüşleri”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 59-79.
- Atasayar, H. H. (2005). *Milli Eğitim Bakanlığı Taşra Örgütü Yöneticilerinin Yerelleşme Konusundaki Görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, Kırıkkale: Türkiye.
- Benavot, A., ve Resh, N. (2003). “Educational governance, school autonomy, and curriculum implementation: A comparative study of Arab and Jewish schools in Israel”. *Journal of Curriculum Studies*, s. 171-196.
- Bracci, E. (2010). “Autonomy, responsibility and accountability in the Italian school system”. *Critical Perspectives on Accounting*, 293-312.
- Cheng, Y. C. (2005). *New Paradigm for Re-Engineering Education: Globalization, Localization and*. Hollanda: Springer Publications.
- Clark, D. (2005). *Politics, Markets and Schools: Quasi-Experimental Evidence on the Impact of Autonomy and Competition from a Truly Revolutionary UK Reform*. Berkeley: Center for Labor Economics University of California.
- Duman, A. (1998). “Eğitimin Yeriden Yönetimi”. *Çağdaş Yerel Yönetimler*, 83-93.
- Dursun, H. B. (2008). “Hollanda’da okulların özerkliği ve Yönetimin yeterliliği”. *Eğitim Bülteni Dergisi*, Sayı: 21.
- Dünya Bankası. (2010). A Review of the Bulgaria School Autonomy in Bulgaria.
- Ereş, F. (2004). “Eğitim Yönetiminde Stratejik Planlama”. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21-29.
- Eskeland, G. S., ve Filmer, D. (2007). “Autonomy, Participation and Learning: Findings from Argentine Schools, and Implications for Decentralization”. *Education Economics*, 103-127.
- Eurydice. (2007). School autonomy in England.
- Eurydice. (2007). School Autonomy in Europe Policies and Measures.
- Eurydice. (2009). Türk Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi 2009/2010.
- Gamage, D., ve Sooksomchitra, P. (2006). “Decentralisation And School-Based Management in Thailand”. *Decentralisation and Privatisation in Education* (s. 151-167). Hollanda: Springer.
- Gamage, D., ve Ueyama, T. (2003). Profiles and Preparation of School Principals on Professional Development in Australia and Japan. *Annual Conference of the NCPEA. Arizona*.

Gobby, B. (2011). *The Governmentality of School Autonomy and Self-Management: A Foucauldian Analysis*. Murdoch University.

Gunnarsson, V., Orazam, P. F., Sanchez, M., ve Verdisco, A. (2004). Does School Decentralization Raise Student Outcomes?: Theory and Evidence on the Roles of School Autonomy and Community Participation. (Internet- 05.05.2012.)

<http://econ2.econ.iastate.edu/faculty/orazem/School%20Autonomy%20final.pdf>

Hanusek, E. (1986). "Economics of schooling: production and efficiency in public schools". *Journal of Economic Literature*, 1141-1177.

Hendrickson, P. (2011). AEU – ACT Branch Briefing The School Autonomy Agenda.

Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (18. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kesik, A. (2005). "5018 Sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu Bağlamında ve AB Sürecinde Türk Kamu İç Mali Kontrol Sistemi". *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 94-114.

King, E. M., Orazem, P. F., ve Gunnarsson, V. (2003). Decentralization and Student Achievement: International Evidence on the Roles of School Autonomy and Community Participation. *Fourth Annual Global Development Conference Globalization and Equity*. Kahire: Mısır.

King, E., ve Özler, B. (1998). What's Decentralization Got To Do With Learning? The Case of Nicaragua's School Autonomy Reform. *Annual Meetings of the American Educational Research Association*. San Diego.

King, E., ve Özler, B. (2005). What's Decentralization Got To Do With Learning? School Autonomy and Student Performance. *Interfaces for Advanced Economic Analysis*. Kyoto Üniversitesi.

King, E., Ozler, B., ve Rawlings, L. R. (1999). "Nicaragua's School Autonomy Reform: Fact or Fiction?". *The World Bank Development Research Group*.

Köksal, K. (1999, Mayıs 12). *Yerinden Yönetime Evet Ancak...* (Internet-12.05.2012.) [www.pegem.net/dosyalar/dokuman/816-2012022118920-koksal.pdf](http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/816-2012022118920-koksal.pdf)

Kudomi, Y., Hosogane, T., ve Inui, A. (2011). "The participation of students, parents and the community in promoting school autonomy: Case studies in Japan". *International Studies in Sociology of Education*, 177-193.

Kurt, T. (2006). "Eğitim Yönetiminde Yerelleşme Eğilimi". *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 61-72.



Maslowski, R., Scheerens, J., ve Luyten , H. (2007). “The effect of school autonomy and school internal decentralization on students' reading literacy, School Effectiveness and School Improvement”. *An International Journal of Research, Policy and Practice*, 303-334.

Milli Eğitim İstatistikleri; Örgün Eğitim. (2011). T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı: Ankara.

Palmer, L. B., ve Gau, R. (2003). *Charter School Authorizing: Are States Making the Grade?* Thomas B. Fordham Institute.

PISA In Focus. (2011). School autonomy and accountability: Are they related to student performance?

Principal Autonomy Research Project. (2007). Educational Transformations.

Rash, N., ve Benavot, A. (2009). “Educational governance, school autonomy and curriculum implementation: diversity and uniformity in knowledge offerings to Israeli pupils”. *Journal of Curriculum Studies*, 67-92.

Rodriguez, A., ve Hovde, K. (2002). The Challenge of School Autonomy: Supporting Principals. Dünya Bankası.

Sarıgöz, O. (2016). An Examination of Vocational School Students’ Perceptions toward Mobile Learning. *The Journal of International Social Research*, 9(43), 1485-1491.

Sarıgöz, O. (2017). An Analytical Study on Views of Teacher Candidates About Cooperative Learning Approach. *The Journal of International Social Research*, 10(49), 491-497.

Schmelkes, S. (2003). School Autonomy and Assesment İn Mexico. Decentrilization and School Autonomy.

Smithers, A., ve Robinson, P. (tarih yok). HMC Schools A Quantitative Analysis.

The Headmasters’ and Headmistresses’ Conference (s. 1-63). Buckingham: University of Buckingham Carmichael Press.

Summak, M. S., ve Roşan, Ş. (2006). Okul Temelli Yönetimin İlköğretim Okullarında: uygulanabilirliğine ilişkin Öğretmen ve Yönetici Tutumlarının İncelenmesi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 317- 334.

T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı. (2006). Kamu İdareleri İçin Stratejik Planlama Kılavuzu. Ankara.

Taşçı, H. (2008). *Yerel Yöneticiler ve Okul Yöneticilerinin Eğitimde Yerelleşmeye İlişkin Kendilerini Hazır Görme Durumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Bilim Dalı Çanakkale: Türkiye.

Töremen, F. (2002). "Eğitim Örgütlerinde Değişimin Engel ve Nedenleri". *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 185-202.

Triant, B. (2001). *Autonomy and Innovation: How Do Massachusetts Charter School Principals Use Their Freedom?*

Tuncer, F. (2007). *Ankara İli İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Örgütsel Özerkliğe İlişkin Görüş ve Önerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara: Türkiye.

Turan, S., Yücel, C., Karataş, E., ve Demirhan, G. (2010). "Okul Müdürlerinin Yerinden Yönetim Hakkındaki Görüşleri". *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1-18.

Umansky, I., ve Vegas, E. (2007). *Inside Decentralization: How Three Central American School-based Management Reforms Affect Student Learning Through Teacher Incentives*. Oxford University Press.

Wöbmann, L., Lüdemann, E., Schütz, G., ve West, M. R. (2007). *School Accountability, Autonomy, Choice, and the Level of Student Achievement International Evidence from PISA 2003*. OECD Education Working Papers.

Yolcu, H. (2010). Neo-Liberal Dönüşümün Yaşandığı Ülkelerde Yerelleşme Ve Okul Özerkliği Uygulamaları. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 253-273.

Zhixin, S., Gamage, D. T., ve Mininberg, E. (2003). "Professional Preparation and Development of School Leaders in Australia and the USA". *International Education Journal*, 42-59.

### **Extended Abstract**

*One of the key objectives of educational organizations is to contribute to economic and social development of societies and individual development of citizens, by providing quality educational opportunities for future generations. In this respect the educational organizations could not offer requirements of appropriate education and training of individuals and could not perform these functions by using human and material resources allocated to them the way the schools effectively and efficiently . In point of identifying new and emerging social needs, but more than that welcoming (social, economic, political, on the basis of changes in) them, schools must be redesigned by giving schools the authority with responsibility for implementation and evaluation for teacher assignment, curriculum setting, budgeting, such as making or basic sub-dimensions of organizational restructuring on their own without depending on centralized decision-making authority in education. Regardless of their own specific situation of each school (the school's location, the number of students, etc.) public schools are expected to be successful by using the limited public resources at the highest level of school organization with teacher assigned by the Ministry of Education, and again apply the package curriculum prepared by the ministry. In this context, studies in South America and some European countries constitute the main input of school administrators in areas of education (teacher-student selection, curriculum and subject identification, freedom of enterprise budgeting, organizational structure, parental involvement, etc.) school autonomy is given to individual initiatives and the institution of school student suggest that interventions in the learning process by making a cast of student achievement. In this study, the lower the size of the autonomy of schools, the historical development and different models of implementation are presented. The effect of autonomous schools on student achievement has been put in effect, applicability of the school autonomy current conjuncture in Turkey has been debated.*

**NECİP FAZIL'IN FİKİR DÜNYASINDA YAKIN DÖNEM TÜRK TARİHİ:  
KAVRAM, OLAY VE KİŞİLİKLER<sup>1</sup>  
Hatice MUMYAKMAZ**

Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, hatice.guzelmumyalmaz@gmail.com  
Makale Gönderme Tarihi: 03.05.2017 Makale Kabul Tarihi: 12.06.2017

**Özet**

*Necip Fazıl, Yakın Dönem Türk Tarihini değerlendirirken, aşırı Batı hayranlığı, Türk'ün ruh kökünden ve tabiatıyla İslâmdan uzaklaşma, ihtilal, ordu gibi kavramları kullanmıştır. Olaylara yaklaşımını, durduğu çizginin yanı sıra ferdi ilişkileri de belirleyebilmiştir. O'na göre, Türk Tarihinde Tanzimat, doğu ve batı arasındaki muhasebe ve murakabeye girilmediği, batıyı yüzeysel manada aldığı için ideal getirici değil, ideal götürücü olmuş ve Türk'ün ruh köküne zarar vermiştir.*

*Necip Fazıl, ihtilâli, bir bünyenin kendi içinde kendi öz nizamını sarsıcı ve yeni bir nizama yol arayıcı bir hareket olarak tanımlamış, vasıtalık ettiği gayeye göre kıymetlendirmiştir. Ordu, dışarıya başka milletlere doğru ve dışarıdan geleceklere karşı milletin dimağ emrindeki yumruğudur. Türk tarihinde, ordu muvazenesi bildikçe şevket ve şehamet artmış, muvazene bozuldukça, alçalma ve çürüme derinleşmiştir.*

*Necip Fazıl, gerek Cumhuriyet öncesi gerek Cumhuriyet dönemi gelişmelerini yukarıdaki kavramlar ışığında tahlil ederek değerlendirmiştir. Ruh ikilemi ve bohem hayatından, İslami bir hayat anlayışına dönüşünün ardından, olay ve kişilerin muhasebesini İslam algısı çerçevesinde yapmıştır. O'na göre, İslâm, Türkiye'nin ve doğunun kurtuluşu için yegâne vasıta. Yakın dönem Türk Tarihinde, ilerleme, hep Batılılaşmada görülmüş, meselelerin özü değil, kabuğu ile uğraşmıştır.*

*Çalışma, Necip Fazıl'ın Yakın Dönem Türk Tarihine bakışını, bu çerçevede kullandığı temel kavram, olay ve kişileri incelemeyi amaçlamaktadır.*

**Anahtar Kelimeler:** Necip Fazıl, Yakın Dönem Türk tarihi, ihtilal, ordu, İslam, siyaset, siyasi şahsiyetler.

**THE RECENT TURKISH HISTORY IN THE OPINION OF NECİP FAZIL:  
CONCEPTS, EVENTS AND PERSONALITIES**

**Abstract**

*While evaluating the recent Turkish history, Necip Fazıl has used the concepts of extreme western admiration, distance from Turk's spirit root and Islam, revolution and army. His approach to events was determined by considering the framework of his perspective on life as well as individual relationships.*

*Necip Fazıl has defined the revolution, as an act of self-determination within itself as a movement that seeks a new way of searching and evaluated it according to purpose. The army is the fist in the mind of the nation against the other nations towards the outside and the from outside of the forthcoming. When the army became aware of the establishment of equilibrium, the glory and heroism increased. On the other hand, when the balance deteriorated, the descent and decay deepened.*

*Necip Fazıl assessed both the pre-Republican and Republican period developments in the light of the above concepts. After turning from spiritual dilemma and bohemian life to an Islamic sense of life, he made the accounting of events and persons within the framework of Islamic perception. According to him, Islam is the only means for the salvation of Turkey and of the East. In the recent Turkish history, progress has always been seen in Westernization, not the essence of the issues, but on the shell.*

*This study aims to examine Necip Fazıl's view of the recent Turkish history and the basic concepts, events and people he used in this framework.*

**Key Words:** Necip Fazıl, Recent Turkish history, revolution, army, Islam, politics and political figures.

---

<sup>1</sup>Bu makale, 02-05 Mart 2017 tarihinde Yozgat Valiliği, Yozgat Belediye Başkanlığı ve Bozok Üniversitesi tarafından "Necip Fazıl Yılı Etkinlikleri" çerçevesinde düzenlenen "Kaldırımlardan Sakarya'ya Necip Fazıl Sempozyumu"nda kısmen sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

### **NECİP FAZIL'IN HAYATINDA DOĞU BATI, MADDE VE RUH**

Necip Fazıl, 26 Mayıs 1904'te, Çemberlitaş'tan Sultanahmet'e inen sokaklardan birinde yirmi odalı bir konakta dünyaya geldi. Dadı, mürebbiye ve hizmetçiler arasında büyüyen Necip Fazıl'ın ruh dünyasında babaanne ve dedenin hayat tercihlerinden kaynaklanan ikilem daha çocukluk yıllarında başlamıştı. Mecelleyi kaleme alan heyet içerisinde yer almış olan ve II. Abdülhamid'e düzenlenen suikast girişiminin mahkeme reisliğini yapmış olan Maraşlı Mehmet Hilmi Efendi, Necip Fazıl'a ilk dini telkin ve terbiye ile okuyup yazmayı öğreten kişiydi. Dedesinden divan şiirleri ve menkıbeler dinlemişti(Kısakürek, 1999:3-4; Okay, 2002:485; Boz, 2013:7).

Büyükannesi Zafer Hanım ise, armonikli piyanosu, elmasları, ziyafetleri, alafranga tutum ve davranışlarıyla öne çıkan bir İstanbul hanımefendisiydi. Beş altı yaşlarından on iki yaşına kadar okumuş olduğu çok sayıda çeviri eser, büyükannesinin seçimiymi(Kısakürek, 1999:12; Boz, 2013:17-20).

Öğrenciliği Mahalle Mektebinde başlayıp, Fransız Papaz Mektebine oradan Amerikan Kolejine, Rehber-i İttihad'a, Büyük Reşit Paşa Numune Mektebine, Mekteb-i Fünun-ı Bahriye'ye ve Darü'l Fünun Felsefe Şubesine doğru çeşitlenmişti. Bahriye-i Şahane, İngilizce vasıtasıyla Batı Edebiyatıyla ilgilendiği, aruz ile hece arasında gidiş gelişler yaşadığı bir zaman dilimiydi. Dönemin edebiyat gündemini oluşturan mecmualarda hikâye ve şiirleri yayımlanırken Maarif Vekâletinin Avrupa'ya gönderilecek talebeler için açtığı sınavı kazanmıştı. 1924'te Sorbone Üniversitesinin burslu Felsefe Bölümü öğrencisi olarak, Paris'e gitmiş, bohem hayatı ile günlerini geçirerek ülkeye zorunlu dönüş yapmak zorunda kalmıştı(Okay, 2002:485.; Boz, 2013:24-32).

1925'te Türkiye'ye dönmüştü. 1927-1929 çeşitli fasıllarla geçimini sağlamak için bankacılık yapmıştı. 1928'de "Kaldırımlar" adıyla ikinci şiir kitabını yayımlamış, bohem hayatı ve iç huzursuzluklardan kurtulamamıştı (Kısakürek,1999:68-72). Büyük ruh ıstırapı, "crise intellectuelle" diye tanımladığı huzursuzluklarında, Seyit Abdülhakim Arvası'yi tanınmasıyla birlikte 1935'ten sonra, maddeden manaya doğru bir dönüşüm başlayacaktı. Bu etki içerisinde verdiği ilk eseri Tohum'du. Tohum'da Maraş'ın Milli mücadeledeki öncü rolü işlenirken, maddeye ruhla karşı çıkmanın veciz bir anlatımı gerçekleştirilmekteydi(Kısakürek,1999:82-83.,95-103.;Boz, 2013: 61-67).

Necip Fazıl'ın kendi hayatındaki doğu batı, madde mana, pozitivizm metafizik kavgasını hayatının daha sonraki sürecinde yazdığı eserlerde ve tarihi anlama biçiminde görmek mümkündür<sup>2</sup>.

Necip Fazıl'a göre, Doğu Batı fikrinin sahibi Garplıydı. Garplı, eski Yunan ve Roma'da olduğu gibi, Rönesans'tan sonra ve bugüne kadar, Şark deyince, hep belli başlı ve kabahatli bir insan soyunu

---

<sup>2</sup> Tanzimat'la birlikte Osmanlı aydınlarından bir kısmı ülkenin nasıl düzeleceği, batının nasıl yakalanılabileceği sorusuna akıl ve kanunla cevabını vermişti. Eşitlik ve dil gibi tartışmalar akıl ve kanunun ardından gelmişti. Öyle ki çağın, akılcı, hürriyetçi, terakkici, ilimci bir çağ olduğu Tanzimat'la anlaşılıyordu. Comte, İslâm'ın gerçeklik anlayışının Osmanlı İmparatorluğuna insanlık dinine, intisap etmede kolaylık sağlayacağını ve metafizik devre yaşanmadan pozitif din devresine geçilebileceğini ifade etmişti. Eyüp Bekiryazıcı, Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Osmanlı'da Felsefe Üzerine Bir Değerlendirme, *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Tetkikleri Dergisi, izudergiparkgov.tr.255-256.*; Pozitivizm, deneyle doğruluğu ortaya konulamamış her türlü bilgiyi geçersiz saymaktadır. Düşüncenin metafizik kayıtlardan ve her türlü metafizik problemlerden tamamıyla kurtulmasını isteyen bilginin ampirik bir biçimde elde edilmesini hedef alan bir akımdır. Bu dönemde pozitivizmin yanı sıra materyalizm de karşılık bulmuştu. Materyalizm, yegâne varlığın madde olduğunu iddia etmekte, maddi ve manevi gerçekliğin özünün madde olduğunu, zihinsel ve tabiat üstü hiçbir şey olmadığını, her şeyin hareket halindeki maddeyle veya madde ve enerji ile açıklanabileceğini savunmaktadır. Beşir Fuad, Ahmet Mithat, Abdullah Cevdet Baha Tevfik, Celâl Nuri pozitivizm ve materyalizm çerçevesinde düşünen aydınlar arasında sayılabilir. Mehmet Akgün(1999),1839- 1920 Yılları Arasında Türkiye'de Aydınlanmanın Uzantısı Olarak Temsil Edilen Felsefi Akımlar, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C:40, S:1, 486,489, 493-495.

Hatice MUMYAKMAZ

anlamıştı. Doğu, bir zamanlar dünyayı altın varaklarla zarflamak isterken, Batı, yalnız kendisini ve lâyık gördüğü kadar bir insanlık sahasını duman renginde madenle kaplamış, bu iki madde ve mânânın çarpıştığı hudutlarda, güneşin doğduğu ve battığı istikametlere doğru, iki dünya Doğu ve Batı meydana gelmişti(Kısakürek, 1968:25).

Şarklı okur yazar alt grup, iki dünya arasındaki muhasebe zaruretinin doğduğu durumlarda, dostunu düşmanını hesaba çekememiş, garpli okur yazar alt grubunun tesiri altına girmiş, dünyayı ve kendisini onun anlayış aynasından seyretmeye başlamış, onun çizdiği daire içinde haps olmuş, bu durum nefsinin iptale kadar gitmişti. Doğu dünyasının asırlardır giriştiği kısır ve köksüz ıslâhat hamleleri, okur yazar alt grubun, "çeyrek münevverlerin" eseri olmuştu. Garpli okur yazar alt gruba göre, şarklı garbın makine ve madde âlemini ne kadar ustalıklarla benimsemeye kalkarsa kalksın, davayı bizzat ruhu ve usulüyle kavrayamayacağı için daima satıhta ve âciz kalacaktı(Kısakürek, 1968:27).

Şarklı, saf ilimden, teknikten, dış dünyadan, akıldan, fert ve cemiyet münasebetlerinden, sistemli hak ve nizamdan, her türlü riyazî ölçüden, güzel sanatlardan, edebiyattan mahrum ve bunlara sahip olmak istedikçe garbın gülünç ve miskin taklitçiliğine mahkûm bir insan tipini oluşturacaktı(Kısakürek, 1968:28).

O'na göre Doğu, hiçbir zaman ve mekânda, kuru aklın maddeyi avlama hakkını ruhuna sindirememişti. Doğu, ruha, batı da maddeye, dürbünün doğru tarafıyla bakmış; doğu maddeye, batı da ruha, aynı dürbünün tersini çevirmişti. Neticede bugün Batı dünyası, haksızlığını, hak diye gösteren hünerli bir gözbağcı, doğu dünyası ise bu gözbağcıya mahkûm ve ana hazinesinin anahtarını, ceketinin astarında kaybetmiş bir sarsaktan başka bir şey değildi(Kısakürek, 1968:34-35).

Esasen doğu, batının 15. ve 16. asırda ayak bastığı akıl hakları sınırını 8. asırda aştığı hâlde kazancını sistemleştirmeden geriye dönmüş, 18. ve 19. asırdan sonra doğu, artık batının gözünde, bütün cins ve mezheplerini birleştiren bir miskinlik, davasızlık, mahkûmluk ve gerilik yeri olmuştur(Kısakürek, 1968:40).

Türkiye'nin içinde bulunduğu buhran, Tanzimat'tan Meşrutiyet'e, Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e ve Cumhuriyet'ten İkinci Dünya Harbine gelinceye kadar üç merhalede, ufak tefek kemmiyet farklarıyla, hesapsız ve kitapsız batıya hayranlık, dünyayı ve nefsinin müşahede altına alamamak hastalığının yek pareleştirdiği bir bütündü(Kısakürek, 1968:42).

Tanzimat öteden beri eksik olan sâf ve büyük tefekkür adamları yerine, sığ ve basit politika kuklaları; taklitçi, ruhu ve maddesi hasta, Türk'e deri üstü bir kopya plânında kurtuluş aramaları hengâmesiydi.

Meşrutiyet; elinde bir de "Hasta Adam!" kırbağı, "Düyun-ı Umumiye" leri, Kapitülasyonları, Bankerleri, mektepleriyle Avrupalı karşısında duyulan ferdî ve içimaî illiyetlerin aksülâmeliydi.

Cumhuriyet ise, tek cümle halinde, Türk'ü mekân plânında tasfiyeye gelen Batı dünyasına karşı, binlerce yıllık bir tarihin asıl vârisi sıfatıyla millî kurtuluş iradesinin şahlanışiydi. Bununla beraber bu şahlanış, sadece mekân plânında kurtuluşu idrâk etmiş; ruh plânında Garbın daha maharetli, fakat daima satıh üstü kopyacılığından başka bir oluştan şahit olamamış, maddesini Batının pençesinden kurtarabilmesine karşılık, ruhunu topyekûn muhasebesiz ve murakabesiz, Batı üstünlüğü ukdesine teslim etmişti. Öyle ki büyük hamlesinin sanat ve ideolocyasından öksüz yaşamış ve ruh plânının, belli başlı bir zümre elinde büsbütün harap edildiğini görmüştü(Kısakürek, 1968: 50-51). Avrupalı kendi öz ruhunu terki eden cevherlerden hiçbir şey kaptırmaksızın, şapkasını, ceketini, pantolonunu muâşeret edeplerini ve ideolocyalarının posalarını, âletlerinin ihraç malı beylik mamûllerini vermiş ve sırrını kendisine saklamıştı(Kısakürek, 1968:51).

Tanzimatı, bir kurtuluş hamlesi sananlar, öz Türklerden ziyade garp müverrihleri ve yanaşmalarıydı. Tanzimat hürriyeti, ekalliyetlerin malı olmuştu. Bu hürriyetle, devlet bünyesine giren ekalliyetler, Osmanlı bünyesindeki Türk milli ruhunu yok etmiş, devlet sırrı bırakmamışlardı. Düyun-u Umumiye ve Kapitülasyonlar ile devlet içinde devlet kurulmuş, vergiler gasp edilmişti. "Kızıl Sultan" lakabını verdikleri Abdülhamid'i devirmek için çalışanlar yanaşmalar ve mühtedilerdi. Bu mühtediler, garp ve dünya teşkilatını gizlice idare etmekteydi. Moskof Muharebesinden sonra gırtlığına kadar borca gömülü olarak devletin başında kalmıştı. Hıristiyan azanın Meclis-i Mebusan'daki maskeli hürriyet hegemonyasına son vermişti. Masonluğun devlet idaresindeki bağlarını kesip atmıştı. Otuz dört sene fasılasız borç ödemiş ve dışarıdan borç almamıştı. Hürriyet, adalet, uhuvvet, müsavat Türk İmparatorluğunu mezara gömmüştü(Kısakürek, 1964:12-13).

Tarih boyunca Şark ve Garp medeniyetleri, Garbın, akıl ve madde hâkimiyetiyle Şarkın boynuna, müstemleke ve istismar boyunduruğunu geçirmeye muvaffak olmuştu. Bütün medeniyet unsur ve âletlerini Garplı imal edecek ve Şarklı, sadece müstehlik sıfatıyla bunları kullanacak ve mukabilinde tarlalarını Garplı hesabına ekip biçecek ham maddelerini onun emrine verecekti. Bu arada Şarklının Garplıya yaklaşma haddi, sadece iradesiz bir hayranlık ve ipin ucu daima efendide kalmak şartıyla satıhtan taklitti(Kısakürek, 1964:53).

### **İHTİLAL, İNKİLÂB VE TÜRK TARİHİ**

Necip Fazıl'a göre, Türkiye inkilâpları, bir fikir ve gaye uğrunda ve ihtilal çapında ciddi bir hareket olmamıştı. Tanzimat'tan beri yapılan inkilâplar, halk vicdanına girilmeksizin ve cemiyete aşılansızın, zabita marifetiyle evlere dağıtılan emr-ü fermanlardan ileriye geçememişti(Kısakürek, 2015:360).

Türkiye'de, artık tokmak inkilâbına değil, fikir inkilâbına sıra geldiğini kafalara tokmakla ihtar günü gelmişti. Ordu, bir oktu, kullanan şuur merkezi ise subaydı. Bağlı olduğu kafa, fikir ve hakikatti. Kafaya yön verici ruh, millet ve cemiyetti. Ordu, cemiyetin yumruğuydu. Gömülü olduğu eti acıtmayan bir tırnak gibi, başıyla ahenk halinde buldukça, o baş salim, o baş aziz ve o yumruk mübarekti. Bu yumruk başıyla ihtilafa düşer ve kendisini kendi zatıyla imtiyazlandırmaya kalkarsa o milletin başını dövmesinden başka bir netice doğamazdı (Kısakürek, 2015:360).

O'na göre, Türk ve Türkiye ihtilâli diye bir şey yoktu. Tanzimat'tan sonra ihtilâle benzer hareketler mevcuttu. Bunlar; Sultan Abdülaziz'in tahttan indirilmesi ve öldürülmesi, Abdülhamid'e karşı İttihat ve Terakki Darbesi, Milli Kurtuluş Hareketi ve Mayıs 1960 Gece Baskını.

Abdülaziz'in hal'i ve katli, kindar, asi ve gözü kara bir seraskerin, sözde hürriyet mücahidi paşalarla anlaşıp, harbiye talebesini peşine takma, birkaç kara ve deniz birliğini kandırabilme marifetinden ibaretti. Bu olay, basit, kısır ve ileriye doğru her fikirden mahrumdu.

İttihat ve Terakki, Fransız İhtilâlinden işportaya düşmüş bir kelime olup, komitacılık ruhu Balkan çetelerinden, yönetimi ise Mason Yahudi fikir kurmaylarından idareliydi. Sade batıya ve batılıya hayran, doğunun sefalet ve felaket sebeplerini anlamaktan acizdi. İrfansız ve murakabesiz bir çeyrek aydınlar hareketiydi. Eğer Sultan Abdülhamit "evliya" yapılı bir insan olmak yerine onları yok etseydi, I. Dünya Savaşına girilmez, dünya petrol sahalarının en zengini elinde olarak, Türk milletine maddi ve manevi hayat hakkını miras bırakmış olurdu(Kısakürek, 2015a:357-358).

Milli Kurtuluş Hareketi, İttihat ve Terakki'nin topyekûn uçuruma attığı İmparatorluktan, yorgun ve kısır kaynaklı Anadolu'yu kurtarma işiydi. Türk'ün bir iç oluş şahlanışı değil, dışa doğru kendini koruyuşuydu (Kısakürek, 2015a:359). 27 Mayıs 1960, "operet ihtilâlleri" diye vasıflandırılan Arap ve Afrika hükümet darbeleri arasında en şaşkın ve en komiğiydi. Daha ertesi sabah, ne kadar boş ve gayesiz olduğu ortaya çıkmıştı (Kısakürek, 2015a:359). İhtilâller böyle olurmuş gibilerden sehpalı kurulmuş,

*Hatice MUMYAKMAZ*

asılanlar asılmış, profesörlere fetvalar ismarlanmış, ihtilâlcılara tabii senatör unvanıyla muhafaza hisarları kurulmuş sonra çekilip gidilmiştir. Yoğurttan bir hükümete mukavvadan bir hançer saplanmıştı.

### **SİYASETE BAKIŞI VE SİYASİ PARTİLERLE İLİŞKİSİ**

Necip Fazıl'ın siyasetle olan ilişkisi pragmatisttir. Usta bir yazar olarak siyasetçiler kaleminden destek almak istemişler, kendisi de eserlerinin yayımlanması için desteklenmeyi ve fikirlerinin siyaseten karşılık bulmasını istemiştir. Siyasetle ilişkisi Cumhuriyet Halk Partisi(CHP) ile başlamış ve Milliyetçi Hareket Partisi (MHP) ile son bulmuştur. Siyasi partilerin liderlerine hitaben yazdığı açık mektuplar, engelleme ve desteklenmeye dair çok sayıda anıları ve görüşmeleri mevcuttur.

O'na göre Türkiye'de partililik Sultan Abdülaziz döneminde başlamıştır. Türk'ün bölünüp parçalanması için zehirli bir ithal malı olarak Türkiye'ye girmiştir. Nispeten canlı olan partiler ise, İttihat ve Terakki, Halk Partisi ve Demokrat Partiydi. İttihat ve Terakki Osmanlı İmparatorluğunu kumardaki tek zara bağlamış ve kaybetmişti. Hürriyet ve İtilaf, milli kurtuluş hamlesine karşı durmuştu ve İttihat ve Terakki'nin antiteziydi. Hâlbuki her iki Partinin de insan, cemiyet ve dünya görüşleri yoktu.

Cumhuriyet Halk Partisi ise mekân yani madde planında kurtardığı ülkeyi zaman yani ruh planında batırmış ve ceberut bir yönetim sergilemişti.

Demokrat Parti, bir teze sahip olmadan, anti tez olarak doğmuş, pasif halk ihtilâlini amacına ulaştıramamıştı. Gerçekleştiremediği halk ihtilâline ve sağlaştıramadığı varlık hikmetine karşılık kendisi kadar ucuz bir harekete kurban gitmişti. Zira ona ya "hep", ya "hiç" olmanın yolu gösterilmişti. Hep'e gidilemeyince hiç'e yuvarlanmak mukadderdi.

Türk Tarihinde Genç Osmanlılardan başlamak üzere, haysiyetli bir dünya görüşüne sahip bir kadrolaşma hareketi yoktu. Eşya ve hadiseleri kucaklayacağı bir ideali olmadığı için kendisini millete benimsetemedi. Sultan Abdülaziz'den Cemal Gürsel dönemine kadar, teşekkül eden fikir hizipleri ve partiler tek farika çerçevesinde toplanıp birleşmişti. Doğu geri, batı ileri idi. Milleti ilerletmek için batıyı kopya etmekten başka çare yoktu. Fransız İhtilâlinde kalma, demokrasi, liberalizm, uhuvvet, hürriyet, müsavet, adalet bir çalar saat monotonluğundaki nakarattı. Kurtuluşu dışarıda arayan bir dış şekildi. Bu partilerin kahramanları ise, Türk cemiyetinin, geçmişi bugünü ve tarih muhasebesi için tek damla ter dökmüş değillerdi. Başına ne geldiyse bu partilerden çekmiş olan Türk milleti, henüz gerçek bir ideoloji partisine kavuşmuş değildi. Kavuşmak bir yana kavuşmanın imkânlarına sahip değildi. Türkiye'de partiler tam bir asır, bekleneni kendi eksiklerinde göstermek ve milli hasreti derinleştirmekten başka bir işe yaramamıştı(Kısakürek,2015b:76-79). Daha önce CHP ceberutluğu varken, daha sonrasında çok parti hercümerci vardı(Kısakürek, 2015b: 84).

### **Cumhuriyet Halk Partisi'ne Bakışı**

Halk Partisi, vatan kurtarıcılığını, sonradan tegallübe çevirmiş, kendi kurdurduğu Serbest Fırka da dâhil hiçbir muhalefet tecrübesine yer vermemişti. Düşman elinden kurtardığı Türkiye'nin ruhunu ve maddesini kendi eliyle batırmıştı. Necip Fazıl bu durumu, Başvekilliğinden Cumhurreisliğine kadar İnönü iktidarına izafe etmişti. Bu parti anlayışı, kendisinden sonraki hiçbir partiye ümit bırakmamıştı. Tek parti döneminde Müslümanlara yapılan zulüm de CHP eleştirisinin sebepleri arasındaydı.

Tek Parti döneminde, Necip Fazıl'ın Refik Saydam ve Memduh Şevket Esenal'ın desteği ile iki defa milletvekili adayı gösterilmesi söz konusu olmuş ancak İsmet İnönü tarafından reddedilmişti(Kısakürek,2016:27).



Necip Fazıl, Son Telgraf gazetesinde "Çerçeve" yazılarını yazdığı dönemde İsmet İnönü'yü öven birçok yazı kaleme almıştı. Bu yazılarından birinde, devlet idaresinin başına geçen İnönü'nün, halk tarafından, her derde deva bulabilecek kudrete malik bir insan olarak görüldüğünü söylemişti. Onun idaresinde Türk inkılâbı kıvamını bulup, artı ve eksilerini görerek, en olgun hâlini alacaktı. İnkılâpların ortaya çıktığı toplumla barışma vakti gelmişti ve onu halkla barıştıracak olan İnönü'yü. İnönü, Anadolu çocuğuydu, etrafındaki tufeylileri temizlemek durumundaydı(Beyaz, 2012:55-56; Şehsuvaroğlu, 2012:135).

1939 seçimleri öncesinde yazdığı "Yeni Meclis" adlı yazısında, İnönü'nün milletvekillerini gençleştirme planlarından bahsetmişti. Bu gençleştirme aynı zamanda "kalitelileştirme" anlamına da geliyordu.

Necip Fazıl, milletvekili namzedi olmak konusunda isteksiz olduğunu sözlü olarak ifade etse de, yazdığı yazılarda milletvekilliği beklentisi açtı(Beyaz, 2012:29).

Necip Fazıl'ın CHP ile ilgili ferdi tecrübeleri sadece milletvekilliği tecrübesi ile bitmiyordu. Başvekâlet Basın Yayın Umum Müdürlüğü İç Yayın Dairesinin 18.02.1944 tarih ve 4376/1275 sayılı raporunda, Büyük Doğu Mecmuasında İslâmî propaganda yapıldığı, kurtarıcılığın ancak Atatürk'e ait olduğu, O'nunla olabileceği, hesapsız ve kitapsız batıya hayranlık söylemi ile yönetimi eleştirerek kabahatini örtmeye gidildiği, şiir fıkra, karikatür, fotoğraf ve hacmi ile Türk milleti ve gençliğini rejime inanmaktan uzaklaştırıldığı ifade ediliyordu (BCA, 030.10.86.570.4.).

1947 yılında CHP Sanat Mükâfatı Piyas Müsabakasında Necip Fazıl'ın "Sabır Taşı" adlı eseri birinciliğe layık görülmüş ancak CHP Genel İdare Kurulunca bu birinciliğin şartnamenin bir ve üçüncü maddelerine aykırı olduğu eserlerin 1940 yılından sonra yazılması istenmesine rağmen, başlangıç tarihi olarak 1 Ocak 1940 yılının başlangıç kabul edildiği, son müracaat tarihi olarak 15 Ocak 1947 kabul edilmesine rağmen müracaat edenlerden bazılarının bu tarihten sonra müracaat ettikleri dolayısıyla jürinin mükâfata layık gördüğü iki eserin bu durumda olduğu ve şartnameye harfi harfine uyulması isteniyordu(BCA, 490.01.1423.700.1.16.).

Yarışma jürisi, birinciliği ittifakla Necip Fazıl'a vermişti. Jüri, bu iki eser yarışma dışı kabul edilse dahi diğer eserlerle ilgili kanaatinin değişmeyeceğini ifade etmişti(BCA,490.01.1423.700.1.18.;BCA, 490.01.1423.700.1.21.;BCA,BCA490.01.1423.700.1.22.;BCA,490.01.1423.700.1.141.). İnönü, olaya müdahil olmuş ve sonucun zorla değişmesini istemişti fakat jüri kararından vaz geçmemişti. Birincinin Necip Fazıl'ın eseri olduğu daha önce radyodan ilan edilmişti. Ahlaki ve iktisadi çözümeden bahsettiği "Para" adlı piyesinin de, geçtiği yer Türkiye olduğu iddiası ile eserin oynanmasına izin verilmemişti. Gerekli izni alabilmek için Ankara'ya Umum Müdürlüğe gitmiş, Refik Saydamla karşılaşmış ve 1942'de yayın temsil izni kazanmıştı(Kısakürek, 2016a:30-32.; Beyaz,2012.:22-23.) Celal Bayar'ın himayesi ile çıktığı bilinen Ağaç mecmuası, İnönü'nün gözünde Necip Fazıl'ın "Bayar'ın adamı" olarak bilinmesine sebep olmuştu.

Necip Fazıl'ın, İnönü ile ilgili eleştirileri, milli şef olarak adlandırılması, paraların üzerine kendi resimlerini bastırması, kendi heykellerini yaptırma arzusu ile başlamakta, ülkeyi maddi ve manevi manada zayıflattığına doğru ilerlemekteydi. Başta İspanya gibi harbe girmeyen memleketler, en üstün refah seviyesine ulaşırken; dışarıya zirai ürün ve hammadde satacak bir ülke olarak Türkiye, aç ve her şeyden yoksun kalmıştı. Toprak ve köylünün arası bu devirde açılmaya başlanmıştı. İrtikap, irtişa, karaborsa, gecekondu, kefen bezine değin ihtikâr, emir altında adalet, mahdut ellerde servet terakümü eleştirileri arasındaydı(Kısakürek, 2016a:43.; Şehsuvaroğlu,2012:135).

1946 Büyük Doğu'nun üçüncü yılı ve ikinci devresiydi. Örfi idare tarafından kapatılmıştı. Sebebi, kapağına konulan kocaman bir kulak resmiydi ve üzerinde "Başımızda Kulak İstiyoruz!" yazıyordu. Bunun manası, milletin dertlerini dinleyecek bir devlet kulağına muhtacız demektir(Kısakürek,2016a:9.).

Hatice MUMYAKMAZ

Necip Fazıl, çocuklarının süt parasını ödeyemez olduğu aynı yıllarda bir gün postacının kendisine bir ihbarname imzasının ardından 400 lira getirdiğini anlatmaktaydı. Postaneye gittiğinde paranın Başvekâlet Hususi Kalem Müdürü Fuat Bayramoğlu'ndan yani başvekilden gönderildiğini öğrenmişti. Akşama doğru Nafia Vekili Cevdet Kerim İncedayı aramış, havaleyi alıp almadığını sormuş ve Başvekilin kendisi ile görüşmek istediğini söylemişti. Gönderilen para yol harçlığı ve Ankara'ya gelişi içindi. Bu dönem Demokrat Parti'nin kurulduğu ve Meclise 60 küsur mebus getirdiği dönemdi. Akşam saat 18:00 civarı İncedayı ile Başvekâlet dairesine gitmişler ve Başvekil ile görüşmüşlerdi. Başvekil, "Sır" isimli piyesinde milleti kanlı ihtilale tahrik ettiği ancak tutuksuz yargılanacağı için şükretmesini söyleyerek ihtar veriyordu. Bir bir buçuk saat eserlerinden bahsettikten sonra çekmecesinden Merkez Bankasının bandajı ile sarılı bir deste binlik çıkararak masaya koymuştu. Yüz bin liralık desteye yumruğunu dayayarak bu parayla günlük gazete çıkarabilirsiniz. DP'nin aleyhinde olduğunuzu biliyorum, bizi unutup onlarla uğraşın, din bağınızı insanları bize karşı harekete geçirecek şekilde açığa vurmayın demişti. N.Fazıl, kendisine nasıl böyle bir sualin sorulabildiğini söylemişti. Peker, mademki karşılığı budur öyleyse tevki bekleyin demişti. 1947'deki hapis günlerinde, durumu hâkimlere ifşa etmiş, Peker'den ise tezip ve yalancılık ithamı gelmemişti(Kısakürek, 2016a:15-19).

Necip Fazıl'ın Celal Bayar'a bakışı, hem İş Bankası Umum Müdürlüğü'nden hem de İktisat Vekilliği'nden etrafına karşı himaye ve ağa tavrından dolayı hissi bir noktaya hitap ediyordu. O yıllarda Necip Fazıl, Bayar'ı her tavrında efendilik ve insanlık olan bir devlet adamı bilmişti. Kendisi ise bir sanatkar ve banka memuru olarak himayeye layık görülmüştü. Birinin Demokrat Parti'yi kurması, diğerinin Büyük Doğu'yu çıkarması birbirlerini anlamalarını sağlamıştı ancak 1952'den 1960'a kadar birbirlerine aykırı yabancılar olmuşlardı(Kısakürek, 2016a:55-64).

#### **Demokrat Parti'ye Bakışı**

İkinci Dünya Savaşı sonrasında Halk Partisi'nde kaynaşmalar olmuştu. Halk Partisi içinde ıslahat yapma konusu gündeme gelmişti. Hükümete ilk defa güvensizlik oyu verenler arasında Recep Peker gibi nefsanî bir irtikâp ile hareket edenlerle birlikte Celal Bayar, Adnan Menderes, Refik Koraltan ve Fuad Köprülü gibi basit bir anti tezle hareket edenler de vardı. Dörtlü Takrir, Demokrat Parti'nin tohumunu atmış ve ilk kadrosunu çerçevelemişti. Anayasaya dayalı olarak, vatandaş hesabına daha geniş hak ve hürriyet isteyen takrir, 12 Haziran günü Grupta müzakereye konulmuştu. İnönü, bunun üzerine 19 Mayıs törenlerinde ve Amerikan dürtüsüyle demokrasi prensiplerinin daha geniş tatbik edilmesi lüzumundan bahsetmişti(Kısakürek, 2016a: 47-49.).

DP'nin kurucu kadrosundan Celâl Bayar'ı, senyörvârî bir tavır ve dış görünüş içinde Halk Partisi ile ihtilafı, fert hürriyeti ve halk iradesinden ibaret, Türk'ün ruh kökü İslâm nizamına yabancı biri olarak tanımlıyordu. Fuat Köprülü, İlme doymayan, politika açlığı içinde kıvranan, basit, temel görüşten mahrum, kafası haris ve ruhu haris insandı. Refik Koraltan, Tenkit ve tahlil mevzuu olamayacak kadar sıradan, depo müdür seviyesinde bir adamdı. Adnan Menderes, o yıllarda silik bir CHP mebusu olarak Sarı Çizmeli Mehmet Ağaydı. Demokrat Parti adı bile isimleri sıfat yerine kullanan Türk dilinin dehasını inciten bir parti adıydı. Tüzüğü, liberalizm, fert hürriyeti ve halk idaresi fikirlerini iç içe kaba çizgilerini benimseyici CHP ile hiçbir temel ölçüde bir aykırılık belirtmeyen beylik bir nâmeydi. Demokrat Parti'nin ne halkın ruh temelini yol açmak ne de onu kendi tefekkürüne çekmek gibi yeni bir düşünce ve hareket belirleyici vasfı vardı (Kısakürek, 2016a: 55-57, 61). Demokrat Parti'nin muhalefet devresi dört yıl ve iktidar safhası on yıl boyunca Bayar'ı telkin altına alacak her hangi bir dünya görüşü ve kişi parti kadrosundan çıkmamıştı(Kısakürek, 2016a: 107).

Necip Fazıl, Demokrat Parti iktidarını, 1954 seçimlerine kadar dört sene, "Hedefsiz Gayret Devresi". İkinci devre, 1957 seçimlerine kadar, "Boşuna Zahmet Devresi". Üçüncü Devre, 1960 baskınına kadar üç sene, "Boyuna Gaflet Devresi" olarak tanımlamıştır (Kısakürek, 2016a:181).

Adnan Menderes ise, başlangıçta bir muammaydı. Sonrasında, O, içindeki her tezin bir anti tezini içinde kuvvetle yaşatan, havaya göre birinden birine yol veren, gayet girift görünüşlü, mekanizması ele geçince son derece basit, ruhî mânâda bir merkeziyetsizlik tablosuydu. Nadide bir saat makinesine benzeyen bu ruhun çarkları arasında sabit bir ahenk, merkezi fikre bağlı bir vahdet, bir iş insicamı yoktu(Kısakürek, 2016a:231). Maddi manada kıyafetine son derece düşkün bir şehirli tiptiydi. Sesi daima kısık, gözleri hüzünlü, elleri pamuk ve narindi. Mahçup, sıkılgan, aşırı alingandı. Konuşurken koca karı ağzının hususi klişeleriyle süslü konuşmaktaydı(Kısakürek, 2016a:415-416;Kısakürek, 2013:10).

Sabit fikirleri üzerine gitmiş, murakabe melekesini her gün kaybetmiş, muhalefete karşı artan bir nefis kontrolsüzlüğü içine girmişti(Kısakürek,2016a:378). Necip Fazıl, ezanın asliyle okunduğu vakit, O'nu bir kurtarıcı gibi görmüş, Demokrat Parti içinde yine de O'ndan ümidini kesmek istememişti (Kısakürek, 2016a:). Öyle ki yüz yirmi yıldır (1839-1959) sökün eden sahte kahramanlar arasında, Türk Tarihinin beklediği müspet vasıflar ve fevkalade fırsatlar temsilciliğinin ilk örneğiydi. O'nu tek bir silkiniş, nefis murakabesi ve oluş hamlesi bekliyordu. 1960'da O'na "Ya ol! Ya öl!" demişti(Kısakürek, 2016a:360; Şehsuvaroğlu, 2012:137.). 1959-1960 arasında artık vakit kalmamıştı. Ne yapacaksa artık yapmalıydı. Mart Nisan Mayıs ayları her türlü iftira, tehdit, fısıltı, hırsızlık hikâyeleri ile karşı karşıyaydı. Etrafındakiler, şaşkın ve telaş içindeydiler(Kısakürek,2016a:389-390.) Yarım tedbirlerle büsbütün muhalefeti azdırmak yerine, millet gençlik ve ordu destekli bir hareket üstlenmeli ve muhalefeti öldürmeliydi. Onun yerine, Meclis'te Tahkikat Komisyonu kurma zaafına düştü. Hâlbuki tahrik ve tedhişten başka bir işe yaramayacaktı. Bununla Anayasayı ihlal kabul edilecek, Halk Partisi ve İnönü'nün önu açılacaktı(Kısakürek, 2016a:401.)

İnönü'nün, Menderes'e karşı tavrı, polisi çıldirtan bir fantoma rolüydü. Hükümet Menderes, İnönü fantomaydı. Ters görevlerde olsaydılar, Adnan Bey asla O'nun yaptığını yapamazdı. Kabiliyeti ve asaleti müsaade etmezdi. İnönü Menderes'e, izini gösterir, üzerine çullanıp kaçiverirdi. Hiç enselenmedi. Menderes boyuna açık vererek örselendi. Adeta sinir hastası oldu(Kısakürek, 2016a:336.).

Menderes, dış politikada, Sovyetlere karşı, ne yaparsan yap, beni hedef alma diyen idare-i maslahattandır. Büyük demokrasilere karşı NATO üyeliğine bürülü "efendim sensin, ne dersin ve ne dilersen eyvallah!" tavrıydı. Bağdat Paktına rağmen, Arap ve İslam dünyası üzerinde nazım bir rol oynamamış, kazanacağı imtiyazları bile takdir edememişti. İsrail'e karşı Büyük Demokrasilerin çizdiği Yahudi lehtar hareket hattının dışına çıkamamıştı. Daima Amerikan diktasına tabiiydi. Kıbrıs meselesi, bahadırılığın ve celadetin gösterilebileceği tek yerken yüzüne gözüne bulaştırdı. Kıbrıs'a bir millî dava hissiyatı ve dikkati ile yanaşılmalı havadan ve denizden zapt edilecek günün müsait şartları aranmalıydı. Kıbrıs Davası, Menderes'in çıkardığı ve üstesinden gelemediği bir mesele olarak siyasilerin her gün yüzüne gözüne bulaştırdığı bir iş mahiyetindeydi. Eğer bu davayı neticeye erdirici hamlenin adamı olsaydı kahraman olurdu (Kısakürek, 2016a:357-362.) Menderes, dış şekillere bağlı bir medeniyet ve hürriyet sevdalıydı. İnkılâbı ne fikirde ne de aksiyonda tamamlayıcı kudretten eser yoktu(Kısakürek, 2016a:186.).

Necip Fazıl, Büyük Doğuyu çıkarmak ve yayın sürdürmek için Menderes döneminde, örtülü ödenekten yararlanmış ve korunmuştu. Kendisinin başvekile yazdığı mektuplar ve ödeme makbuzları da bunu göstermektedir(BCA, 010.09.175.531.1.7.; BCA 010.09.175.531.1.8.; BCA 010.09.175.531.1.9.). Ayrıca kendisi de örtülü ödenekten para aldığını ancak bunu hükümet meddahlığı vazifesi için almadığını, aklını, ruhunu Batıda değil, Doğu'da ve İslam'da tutmanın gereğine inanmış ve bunun için çalışan biri olarak Adnan Menderes'i bu fikre istidatlı biri olarak görmüş, yardımını davasının hakkı olarak görmüştü. Aslında Adnan Menderes, örtülü ödenek desteği ile Necip Fazıl'ı kullanmış değil, Necip Fazıl Menderes'i kullanmıştı. Necip Fazıl bu cümleleri, darbe mahkemesinde söylemiş, böylece ardından Sarı Zeybek şiirini yazdığı Başvekili korumayı amaçlamıştı(Kısakürek, 2016a:464-465). Başvekil'e gösterilmesi ricasıyla

Hatice MUMYAKMAZ

kaleme aldığı yazıda, benim yaptığımı yapanlara, hükümetler ve rejimler servetlerini verir ve nimetlerini yağdırır demektedir(BCA, 010.09.175.531.1.)

#### **Adalet Partisi'ne Bakışı**

27 Mayıs sonrasında işler kanun, nizam ve usul adı verilen bir sahaya aktarılınca, millete hiç olmazsa nazariyede dilediği fikir ve partinin etrafında halkalanmak izni verildi. Adalet Partisinin kuruluşu normal şartlarda olsaydı, değil birkaç dakika, birkaç asır bile böyle bir partinin adını işittirmeye yetmezdi fakat günün şartları buna yetmişti. 27 Mayıs Hareketinin ardından koşar adım harekete geçen muhalefet, parçalara bölünmek ve bütünleşmesine engel olunmak istendiği ve daha nice baskılara girilmek istendiği halde yine de Adalet Partisinin desteğini almıştı. CHP'ye kırk yıllık mazisi ve ihtilâlin desteğini görmemiş olmasına rağmen galip gelmişti. CHP, bütün olup bitenlere rağmen hükümeti kurmamalı ve milleti temsil yetkisini kendisinde görmemeliydi ancak bu şekilde milletin kalbinde yerleşebilirdi. CHP'nin başında kökten gelen bu mânâları süzebilecek bir kulak yoktu(Kısakürek, 1964a: 10-11).

Adalet Partisine düşen borç, hiçbir koalisyon tertibine aldanmamalı, palyatif tedbire bağlanmamalıydı. Bununla beraber Adalet Partisi'nin hükümetten çabuk çekilmeyi bilmesi, prestijini ayakta tutmasını sağladı. Adalet Partisi'nin "varım ve karşınızdayım" demesi gereken nice vesilelerde hiç sesi çıkmamıştı. Çıkardığı sesler ve tavırlar oldukça acemiceydi. Belli başlı bir ruh dayanağı ve idealden izler görünmemişti. Bu kargaşalıklar, daima İnönü'nün ekmeğine yağ sürmüştü(Kısakürek, 1964a:11).

1961'de Ragıp Gümüşpala tarafından kurulan Partide, 1964'te Gümüşpala'nın ölümünün ardından liderlik kavgası başlamıştı. Necip Fazıl, Saadettin Bilgiç'in kazanmasını destekliyordu. Mukaddesatçı Bilgiç yerine, partinin Demirel'in eline geçmesi, masonların kazanması anlamına geliyordu. Süleymanname isimli şiiri ile Demirel'i eleştirmişti. Demirel'i günü birlik siyasetçilikle, makamını bırakmamakla eleştiren Necip Fazıl, ilerleyen zamanlarda CHP'nin karşısındaki tutumu sebebiyle desteklemişti. Demirel, lokum kadar yumuşak ve elastikiydi, kurnazdı. Nitekim Parti, zamanla Türk'ün ruh köküne düşman insanların eline geçmişti. Adalet Partisi fidanını kurutup, muvazaacı, kollayıcı bir nebat çıkarmışlardı. Karanlık, gayr-i milli sermayeye gıda hazırlayan, Amerikanizm ve siyonizm emellerine uygun bir vasıta haline getiren Süleyman, Muhteşem Süleyman rolüne girmişti. 1969 seçimleri, halkı hayal kırıklığına uğratmasına rağmen, son bir şans vermişti(Beyaz, 2012:46.; Kısakürek, 2014:142-145.; Kısakürek, 2014:275-277).

#### **Milli Nizam ve Milli Selamet Partilerine Bakışı**

Necmettin Erbakan, Adalet Partisi içinde, mukaddesatçıların gereği gibi yer bulamadığı düşüncesi ile 1969 seçimlerinde Konya'dan bağımsız olarak aday olmuştu. Kendisi gibi bağımsız olarak aday olan on yedi arkadaşı ile Milli Nizam Partisini kurmuştu. Necip Fazıl, Partinin içinde bir yer almamakla birlikte başlangıçta Partiden ümit var olduğunu ifade etmişti ancak hiçbir partide Büyük Doğu ruhunu görememişti(Beyaz, 2012:47.)

Milli Nizam'ın adı, milli ruh kökünden gelen bir vaattir. Bununla beraber Milli Nizam'a tam destek de vermemişti. Yirmi yedi yıllık davanın çilesinden teçizat devşiren Milli Nizam rüyalarındaki şeklin renk ve çizgilerini hadiselere nakşedebilecek, istediği ve beklediği Parti olabilecek miydi? Necip Fazıl, siyaseti bir araç olarak görmekle beraber milletin ve gençliğin kurtuluşunu eğitimde görmüştü(Şehsuvaroğlu,2012:145-146).

1971'de Milli Nizam Partisi laikliğe aykırılık sebebi ile kapatılmıştı. 1972'de Milli Selamet Partisi kurulmuş, Partinin başına Süleyman Arif Emre getirilmiş, 1973 seçimlerinde %11 oy almıştı. 1974'te ise CHP ile koalisyon kurulmuştu. Necip Fazıl, Erbakan ve arkadaşlarını üç sebepten eleştirmişti. Kendisinin o güne kadar getirdiği mücadeleyi, onlar kullanmıştı. Kendisi hapiste yatarken bu kişiler, O'nun yanında bulunmamıştı. İkincisi, Necip Fazıl bu Partiye yaklaştırılmadığı gibi istediği hiçbir kimse aday

*Necip Fazıl' ın Fikir Dünyasında Yakın Dönem Türk Tarihi: Kavram, Olay ve İlişkiler* gösterilmemişti. Üçüncü olarak, Erbakan'ın 1973 seçimlerinden sonra CHP ile koalisyon kurmasıydı. Bu hareketle Erbakan, köşeye sıkışan CHP'yi kurtarmış, CHP'nin yaptığı bütün yanlışlardan MSP'de etkilenmişti. MSP, Büyük Doğu ile yüksek tahsilini tamamlamış bir neslin aceleyle kurulmuş partisiydi. Koalisyon kurmak yerine, 1977 seçimlerine kendisini hazırlamalıydı ve MSP tam bir hayal kırıklığıydı (Beyaz,2012:48).

Esasen Necip Fazıl, 1977 seçimleri için bütün makamların kendisine kapalı olduğu ancak vereceği listenin değerlendirilmesini istemiş, MSP'ye 1015 kişilik bir liste vermişti. Bu liste, en güçlü oldukları yerde aday gösterildiğinde MSP'yi istediği kuvvete getirecekti. Kendisi de Edirne'den Van'a çalışmalara katılacaktı ancak talebi, kabul edilmemişti. Bu hareket, O'na göre, öz davaya ihanetti (Şehsuvaroğlu,2012:149.; Beyaz,2012:126).

#### **Milliyetçi Hareket Partisi'ne Bakışı**

Necip Fazıl, ümidini MSP'den kestikten sonra, Milliyetçi Hareket Partisi'ne ve ülkücü gençliğe yaklaşmıştı. Ülkücülerin komünizmle mücadelesi, aktif olmaları ve kendisine gösterdikleri saygı, ideolojiden uzak olmalarına rağmen, bu partinin ıslah edilebilir olduğunu göstermişti. Milli Türk Talebe Birliği ile ülkücü gençliği bir araya getirmek istemiş, birincisiyle beyin ve kalp, ikincisi ile enerji ve hamle yeteneği kazandırılarak mükemmel bir gençlik inşa edilecekti. Ülkücülerin, ırkçı ve kavmiyetçi taraflarını yok ederek, milletlerine olan sevgilerini İslâm'a dayandırmak istiyordu (Beyaz,2012:49.)

Necip Fazıl, 1977 seçimleri için MHP'ye bir metin hazırlamıştı. Bu metni kabul ederlerse onlara yardım edecekti. Aslında Türkeş de Necip Fazıl'ın birkaç slogan yazmasını ve seçimlerde konuşmasını istiyordu. Nitekim bir Kayseri mitingine, MHP Kongresine katılmış, slogan da yazmıştı. Taha Akyol'un aracı olduğu ve katıldığı bu görüşmelerde Necip Fazıl, Erbakan ve ekibini ağır sözlerle eleştirmiş ve İttihatçıların gözü karalığında Büyük Doğucuların varlığını arzuladığını ifade etmişti. İlki Necip Fazıl'ın, ikincisi Türkeş'in evindeki bu görüşmelerden ikincisinde, Necip Fazıl Türkeş'in ordudaki gücünü merak edip sorgulamış, Türkeş ise, yuvarlak cümlelerle geçiştirmişti. Fazıl, Akyol'a görüşmeden sonra, orduda gücü varsa da yoksa da ifşa etmiyor, demişti (Akyol, <http://www.hurriyet.com.tr/yazarlar/taha-akyol/necip-fazil-ve-turkes-27518667>, Erişim Tarihi: 5.11.2014).

Necip Fazıl, 1960 darbesinin milli iradeye karşı yapıldığını söylerken, 1980 darbesinin milletin çağrısı üzerine gerçekleştiğini söylemiştir. Necip Fazıl'ın, ülkedeki sağ sol çatışmasından doğan kaotik ortam ve komünizme karşı duyduğu nefretten dolayı, 1980 darbesine daha farklı yaklaşmıştır (Beyaz, 2012:51.)

Necip Fazıl, komünizmi Allah, milliyet, mukaddesat ve Türk tarihi üzerinden değerlendirmişti. Peygamberler, hasta ve mütereddi insanlar; mukaddesat avanakları avlamaya memur ökse; milliyet, bir derebeylik vehmiydi. Milli tarih, efsane; milli hatıra hastalık; milli kin ve öç duygusu ise irticaydı (Kısakürek, 2013:194-195).

#### **Sonuç**

Necip Fazıl, doğduğu aile ve eğitim hayatı itibarıyla, Tanzimat'tan beri Türkiye'de var olagelen (doğu-batı, madde-metafizik karşıtlığı) ikil yapının yaşantısında kriz haline dönüştüğü bir aydındır. Bohem hayatından kurtuluşu, "ruhunun huzur buluşu" ise İslâm'a yönelmesi ve Seyyit Abdülhakim Arvasi'yi tanınmasıyla. O'nun ruh dünyasındaki bu çatışma ve tercih, bundan sonra aynı üslupla eserlerine de yansımış; eserlerini çatışmacı, bir anti tez biçiminde, mübalağa ve sert bir dille kaleme almaya başlamıştır.

Bu manada Doğu'nun ve Türkiye'nin içinde bulunduğu, batı mukallitliğinden kurtulması, ruh dünyasının yeniden canlanması ancak İslâm'a sarılışla olabilecektir. Yakın Dönem Türk Tarihi, hatta Klasik Dönem bile yapılan düzenlemelerin içinin boş bırakılması, meselelerin özü yerine, dış kabuğu açısından

*Hatice MUMYAKMAZ*

değerlendirilmesi, düzenlemeleri planlayan bürokrat ve ordu mensuplarının yanlış bakış ve duruşları sebebiyle amacına ulaşamamış, yanlış istikamete kaymıştır. Zaten inkılâpçı bir kişilik diye, tanımlanabilecek olan Necip Fazıl, bu manada yakın dönem Türk Tarihini batıdaki inkılâp hareketleriyle mukayese ettiğinde Türkiye’de halkın dâhil ve destek olmaması açısından bir ihtilalin ve inkılâbın olmadığını ifade etmiştir. O yalnız, iman adamı değil imanla aksiyonun bir arada olduğu insan tipini yetiştirmek, kendi kurguladığı aydın, “medeni Müslüman toplum yapısını” görmek istemiştir. Öyle ki bu bir yandan eğitim yolu ile gerçekleştirilirken, diğer yandan kurumlarını tasnif ve tarif ettiği bir yönetim biçimi ile olacaktır.

İslâm olduğu ve İslâmın sancaktarlığı için kendisi ile övünmesi gereken millet, emperyalizm karşısında sınavı kazanmakla beraber, tercihleri ve yaptıkları sebebiyle kendi ruh kökünü çürütmüştür. Bu çürüme esasen Tanzimat’tan beri var olagelmıştır. Cumhuriyet döneminde de Müslüman kimliğini taşıma, ya da yapılan inkılâpların dış vechesine karşı İslâmî bir eleştiri getirme, Müslümanların zulüm görmesine ve mazlum olmasına sebebiyet vermiştir. Esasen bu zulümler, Cumhuriyet ya da bizatihi eleştirdiği İnönü devrinden çok önce başlamıştır. Tek bir dünya görüşü olmaması, dönemlerine ve Milli Mücadeleye katkıları görülmeksizin, İttihatçılar, mason ve siyonistlerle iş birliği yapmış bir grup olarak Müslümanların hâmesi ve istikbali Sultan II. Abdülhamid’i tahttan indirmişler, Türkiye’yi I.Dünya Savaşına dâhil etmişlerdir.

Bu değerlendirmelere, Necip Fazıl’ın İslamcı bir yazar olarak, İslâm’ı merkez alan, batı taklitçiliği ve materyalizme karşı bir duruşla kendi dünya görüşünü ya da “ideolocyasını örmeye çalıştığı” hakikati çerçevesinde bakılmalıdır. Öyle ki bu dünya görüşüne inanan nesiller yetişmiş ve siyasi mânâda karşılığını da bulmuştur. Necip Fazıl, Türk Devletinin ve İslâm dünyasının dirilişini, İslâm’ın özüne sarılmakta görmüş, Cumhuriyet dönemi siyasî parti ve kişilikleri de bu anlayışa yaklaşabildikleri çerçevede değerli görmüştür. Bu sebeple, ümit var olduğu, Menderes’e “Ya ol, Ya öl” diyebilmiştir. İdeolocyasını anlatmaya, olayları değerlendirmeye, insan yetiştirmeye bir vasıta olan Büyük Doğu’ya ve yayın hayatına destek olmuş olan Menderes kişisel hayatında bir liberal dahi olsa bunun için kıymetlidir.

Ancak O’nun kitapları ve düz yazıları, O’nun hayat felsefesi, olaylara bakışı ve anlamlandırmalarını ifade etmektedir. Aksi halde tartıştığı konulardan birçoğu akademik olarak tartışmalıdır. Mesela ilk dönem İslamcılar ve hatta O’nun din mazlumları olarak gördüklerinden bazıları dahi Sultan II. Abdülhamid’e muhalefet etmiş ve dönemin hürriyet ve kardeşlik sloganından aydınların büyük kısmı etkilenebilmiştir. İttihat Terakki sadece pozitifizmin ve materyalizmin hâkim olduğu tek başına bir dünya görüşünü mü ifade etmiştir? Mondros sonrasında Talat, Enver ve Cemal yurt dışına giderken, İttihatçıların geride kalanlarının Milli Mücadeledeki rolü ne olmuştur?

Türk Tarihinde halkın irade ve katılımıyla yapılmış bir ihtilal olmamakla beraber, Cumhuriyet’in kendisi başlı başına bir inkılâptır. Mustafa Kemal’in etkisinde kaldığı iki dünya görüşü, Cumhuriyeti, Çağdaşlaşma(Batıcılık) ve Türkçülük çerçevesinde tasavvur etmiştir. II. Meşrutiyet’in üç güçlü fikir akımından İslâmcılığın bu mânâda, Cumhuriyet’in yukarıdan aşağıya şekillenmesi açısından kuruluş ve gelişiminde etkisi olmamıştır. Atatürk’ün “Hayatta en hakiki mürşit ilimdir, fendir” sözü, hurafelerden, gerilikten kurtarmak istediği bir toplumun ilerlemesi için ilmi tek vasıta olarak değerlendirmekte, bu söz O’nun ve çağdaşlarının pek çoğunda var olan pozitifizmin etkisini de göstermektedir.

Her fikir, her olay ve kişiliği döneminde anlamak ve yorumlamak, genellemelerden kaçınmak, tarih ilminin temel prensiplerindedir. Objektif tarih yazımı, Abdülhamid’e hayran ya da İttihatçılara düşman, Osmanlıyı öven ya da Cumhuriyet’e karşı nesiller üretmeyi değil, olanı olduğu gibi dönemde anlayarak değerlendirmeyi öngörmektedir. Bu açıdan Necip Fazıl’ın yazdıkları, İslamcı bir şair ve mütefekkirin Türk Tarihine bakışı ve ideolojik tanımlamaları olarak değerlendirilmelidir.

### **Kaynakça**

- AKGÜN, M. 1839- 1920 yılları arasında Türkiye'de aydınlanmanın uzantısı olarak temsil edilen felsefi akımlar, *Ankara Üniversitesi İlahiyat fakültesi dergisi*, C:40, S:1,1999, ss.475-497.
- AKYOL,T.(2014). Necip Fazıl ve Türkes, <http://www.hurriyet.com.tr/yazarlar/taha-akyol/necip-fazil-ve-turkes-27518667>, (Erişim Tarihi: 05.11.2014).
- BARDAKÇI,M.(2010). Meclis'te İkinci 'Peygamber' Kavgası, <http://www.haberturk.com/yazarlar/murat-bardakci/225214-mecliste-ikinci-peygamber-kavgasi>, (Erişim Tarihi: 04.02.2010).
- BEYAZ, Y. (2012). *Nesir yazılarına göre Necip Fazıl'ın düşünce dünyası*, Edirne, Yayımlanmamış Doktora Tezi.
- BOZ, D.(2013). *Büyük Doğu'nun ruhu Necip Fazıl Kısakürek*, Konya, Konya Büyük Şehir Belediyesi Yay., Mayıs 2013.
- ÇOBAN, F.(2015), İslamcılığın Fikri Taşıyıcısı Olarak Türkiye Siyasi Hayatında Necip Fazıl, *Mülkiye dergisi*, 39(3), 59-87.
- DURAN, B.(2015), Cumhuriyet Dönemi İslamcılığı, *İslamcılık*, 6, İstanbul, İletişim, 129-135.
- ENGİN, İ.(1992). "1860-1908 Yılları Arasında Osmanlı Devleti'ndeki Pozitivist ve Materyalist Akımlarda "Kültürel Değişim" Olgusu". *Osmanlı Tarihi araştırma ve uygulama merkezi dergisi*, S:3, 179-191.
- KISAKÜREK, N.F. (1968), *İdeolocya örgüsü*, İstanbul, Büyük Doğu Yay.
- KISAKÜREK, N. F.(1999). *O ve Ben*, İstanbul, Büyük Doğu Yay.
- KISAKÜREK, N.F.(2003). *Ulu Hakan İkinci Abdülhamid Han*, Büyük Doğu Yay. 12.Basım.
- KISAKÜREK, N.F.(2008)., *Son devrin din mazlumları*, Büyük Doğu Yay.,26.Basım.
- KISAKÜREK, N.F. (2008), *Yahudilik, masonluk ve dönmelik*, (Yay. Haz. Suat AK), İstanbul, Büyük Doğu Yay., 2.Basım.
- KISAKÜREK, N.F.(2009a). *Savaş yazıları I(1939-1943)*, İstanbul, Büyük Doğu Yay., 2.Basım.
- KISAKÜREK, N.F.(2009b). *Savaş yazıları II(1939-1943)*, İstanbul, Büyük Doğu Yay., 2.Basım.
- KISAKÜREK, N.F.(2012). *Müdafaalarım*, İstanbul, Büyük Doğu Yay.,10. Basım.
- KISAKÜREK, N.F.(2013). Günün Büyük Tehlikesi Komünizma; Bunlar Kimdir? (1), *Başmakalelerim 1*, Büyük Doğu Yay. 4.Basım.
- KISAKÜREK, N.F.(2014a). *Başmakalelerim 2*, İstanbul, Büyük Doğu Yay., 4.Basım.
- KISAKÜREK, N.F. (2014b). Süleyman Bey, *Başmakalelerim 3*, İstanbul, Büyük Doğu Yay. 4. Basım.
- KISAKÜREK, N.F. (2014b). Demirel'e Mektup, *Başmakalelerim 3*, İstanbul, Büyük Doğu Yay., 4. Basım.
- KISAKÜREK, N.F.(2014c). *Hesaplaşma*, İstanbul, Büyük Doğu Yay., 12. Basım.
- KISAKÜREK, N.F. (2015a). *İhtilâl*, İstanbul, Büyük Doğu Yay., 13.Basım.
- KISAKÜREK, N.F.(2015b). *Türkiye'nin manzarası*, İstanbul, Büyük Doğu Yay., 12. Basım.
- KISAKÜREK,N.F.(2015c). *Çepeçevre Sosyalizm, Komünizm ve İnsanlık*, İstanbul, Büyük Doğu Yay., 14.Basım.
- KISAKÜREK, N.F.(2016a). *Benim Gözümde Menderes*, İstanbul, Büyük Doğu Yay.,10. Basım.

Hatice MUMYAKMAZ

- KISAKÜREK, N.F.(2016b). *İman ve aksiyon.*, İstanbul, Büyük Doğu Yay., 25.Basım.
- KISAKÜREK, N.F.(1964).Türkiye'deki Sımsarlarına Kendinden Bir Fert Gibi Değil Kazuratu Gözüyle Bakan Avrupalı, *Büyük Doğu*, Y:21, S:3, 12-13.
- KISAKÜREK, N.F.(1964). Adalet Partisi, *Büyük Doğu*, Y:21, S:3,10-11.
- KORLAELÇİ,M.(2014). *Pozitivizmin Türkiye'ye girişi*, İstanbul, Kadim.
- HANİOĞLU,Ş.M.(2001) İttihat ve Terakki Cemiyeti, *İslam Ansiklopedisi*, İstanbul,TDV Yay.,476-484.
- OKAY, O.(2002). Necip Fazıl Kısakürek, *İslâm ansiklopedisi*, Ankara, TDV Yay., 2002, 485-488.
- ÖZDENÖREN, R. (2005), Necip Fazıl Kısakürek, *Modern Türkiye'de siyasi düşünce İslamcılık*, İstanbul, 2. Baskı. C:6, 136-156.
- ÖZKAN,K.(2014). *Türk modernleşmesinde pozitivizmin bilim algısı*, Belgi, 7, 923-951.
- ŞEHSUVAROĞLU, L.(2012). *Ordusunu arayan kumandan Necip Fazıl Kısakürek ve Büyük Doğu'su*, Ankara, Elips.
- YAZICI,E.B.(2003).Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Osmanlı'da Felsefe Üzerine Bir Değerlendirme, *Atatürk Üniversitesi İlahiyat tetkikleri dergisi*, [izu.dergipark.gov.tr](http://izu.dergipark.gov.tr), S:19, 247-276.,(Erişim Tarihi: 30.4.2017).

#### **Sürelî Yayınlar**

- KISAKÜREK, N.F.(1950). *Büyük Doğu*, Y:6, S:23.
- KISAKÜREK, N.F.(1950). *Büyük Doğu*, Y:6, S:25.
- KISAKÜREK, N.F.(1954). Bir Zamanlar ve Şimdi, *Büyük Doğu*, S:7.
- KISAKÜREK, N.F.(1959). *Büyük Doğu*, Y:6, S:40.
- KISAKÜREK, N.F.(1964). *Büyük Doğu*, Y:21, S:5.
- KISAKÜREK, N.F.(1964).*Büyük Doğu*, Y:21, S:8.
- KISAKÜREK, N.F.(1964). *Büyük Doğu*, Y:21, S:1.
- KISAKÜREK, N.F.(1964). *Büyük Doğu*, Y:21, S:9.

#### **Arşiv Kaynakları**

- BCA 030.10.86.570.4.
- BCA, 490.01.1423.700.1.16.
- BCA, 490.01.1423.700.1.17.
- BCA, 490.01.1423.700.1.18.
- BCA, 490.01.1423.700.1.21.
- BCA, 490.01.1423.700.1.22.
- BCA, 490.01.1423.700.1.141.
- BCA,490.01.1423.700.1.237.
- BCA. 490.01.1423.700.1.238.
- BCA, 010.09.175.531.1.7.
- BCA, 010.09.175.531.1.8.
- BCA, 010.09.175.531.1.9.
- BCA, 010.09.175.531.1.



#### **EXTENDED ABSTRACT**

*Necip Fazıl's relation with politics is pragmatist. As politicians wanted to get his support as a masterwriter, he desired Politicians' support for the publication of his works and he also wanted his ideas to be applicable in policy. His relationship with politics started with Republican People's Party (CHP) and ended with Nationalist Movement Party (MHP). He has lots of letters, memories and negotiations which include supporting and inhibiting ideas to the politicians.*

*According to him, there was no movement of a cadre with honorable World view, since the Young Ottomans in Turkish History. Although The Republican People's Party (CHP) rescued Turkey from the enemies, they destroyed the Turkish Nation's soul and governed the country in a totalitarian way. Necip Fazıl criticized İnönü, in terms of being called as national chef, suppressing his paintings on the surface of the money, making his own sculptures, maintaining the country socially, economically, culturally weak.*

*The Democratic Party, was born without a thesis, as an anti-thesis and become unable to achieve the goals of the people's passive revolution. The Democratic Party hasn't got a new idea or movement that would neither lead the people to create a new soul, nor attract their own appreciation. Celâl Bayar, the founding member of the DP, was stranger and far to the Soul of Turks and the Islamic View, except from his ideas of individuals' freedom and public's desires. At the beginning, Adnan Menderes was a mysterious. Then he had an antithesis of every thesis in his soul. Nevertheless, Necip Fazıl did not wanted to give up him as a person and advised him to "govern or leave".*

*Necip Fazıl had benefited from the secret funds in order to publish and to maintain the publishing of Great East (Büyük Doğu) Magazine and he was guarded during the Menderes Period. Payment receipts and letters he wrote to Prime minister, also show this. As the product of 27 May, 1960, the debt to the Justice Party (AP) was not to be deceived any conspiracy of coalition and not connected to any palliative precautions. The capturing of the party by Demirel, instead of the moralists, meant that Masons would win. Although Necip Fazıl did not place in the party at the beginning, he had initially conveyed that he was hopeful about The National Nizam Party. But he had not seen the Soul of the Great East at any of the party. Necip Fazıl regarded politics as a tool, at the same time he had seen the liberation of the nation and youth in education. Necip Fazıl had criticized Erbakan and his friends for three reasons. First reason they had used the struggle that he brought himself to that day. While he was in prison by himself, they were not side with him. Second reason, Necip Fazıl was not brought close to the Party, no one Necip Fazıl wanted, was nominated. The third reason was that Erbakan had to form a coalition with the CHP after the 1973 elections. With this movement, Erbakan had saved the CHP and Necip Fazıl cutted his hope from MSP and approached the MHP also the idealistic youth. The struggle of the nationals against communism, their activeness and their respect to Necip Fazıl, showed that even the Nationalist party was away from ideology, this party could be reformed and improved. Necip Fazıl had evaluated communism in the scope of the conservative concepts such as God, nationality, holy things and Turkish history.*

*In the Turkish History, although a revolution which was made without the participation and will power of the society, proclamation of the Republic is a revolution in itself. Two World views, that influenced the opinions of Mustafa Kemal, had conceived Republic within the framework of Modernization (Westernism) and Turkism. One of the three strong ideas of the Second Constitutional Monarchy, Islamism, has not been any impact on its establishment and development, in terms of the downward shaping of the Republic. Atatürk had evaluated science as only mean to saving society from superstition and restraint. A fact that can not be ignored, Influence of positivism which is the prevailing*

*Hatice MUMYAKMAZ*

*tought of the period was dominant in his and in many of his contemporarie's ideas, lives and management styles.*

*One of the basic principles of the science of history is to understand and interpret every idea, event and personality in it's own period and avoid generalizations. The writing of objective history, is not to produce generations who are fan of Sultan Abdulhamid II or enemies of the unionists or praising the Ottoman Empire or being against the Republic, but writing of the objective history predicts to write as it is. Necip Fazıl's interpretations should be understand as an ideological description of Turkish history from Islamic master of poetry and prose. Besides it is certain that Necip Fazıl's ideas and opinions become a source of reference and it was found a response by politicians who prefer to do politics with "Islamic discourses".*

Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi  
Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute  
Yıl/Year: 2017 ♦ Cilt/Volume: 14 ♦ Sayı/Issue: 38, s. 185-211

## DAĞITIM KANALLARINDA PERFORMANS, SADAKAT ve BENZERLİK ARASI İLİŞKİLER: ÖRGÜTSEL YETENEKLERİN DÜZENLEYİCİ ROLÜ<sup>1</sup>

**Hanifi Murat MUTLU**

Gaziantep Üniversitesi, İktisadi İdari Bilimler Fakültesi, Uluslararası Ticaret ve  
Lojistik Bölümü. mmutlu@gantep.edu.tr

Makale Gönderme Tarihi: 19.04.2017 Makale Kabul Tarihi: 13.06.2017

### Özet

*Bu çalışmanın ana amacı, dağıtım kanallarında, güven, memnuniyet, özgün yatırımların sadakat ve performans üzerine etkilerinin incelenmesidir. Ayrıca çalışma kaynak bağımlılığı görüşüne (KBG) dayalı olarak, örgütsel yeteneklerin sadakat-performans/benzerlik-performans arası ilişkilerdeki düzenleyici rolünü de araştırmaktadır. Dolayısıyla çalışmada hem doğrudan hem de dolaylı ilişkilere yönelik hipotezler test edilmektedir. Araştırma hipotezlerini test etmek için kullanılan veriler anket yöntemi ile akaryakıt istasyonlarından toplandı. Örneklem kapsamına alınan akaryakıt istasyonlarının belirlenmesinde kolayda örneklem yöntemi kullanıldı. Çalışmada araştırma hipotezleri regresyon ve korelasyon analizleri ile test edildi. Analiz sonuçları değişkenler arası güçlü ilişkilere işaret etmekte olup, çalışma, elde edilen sonuçların teorik ve yönetsel bulgularının tartışılması ile son bulmaktadır.*

**Anahtar Kelimeler:** Performans, Sadakat, Benzerlik, Örgütsel Yetenek.

### THE RELATIONSHIPS AMONG PERFORMANCE, LOYALTY, AND SIMILARITY IN DISTRIBUTION CHANNELS: THE MODERATING EFFECT ORGANIZATIONAL CAPABILITY

#### Abstract

*The main aim of this study is to investigate the effects of trust, satisfaction, transaction specific investments and similarity on loyalty and firm performance in distribution channels. Therefore, based on resource dependence theory, the study was also explored the moderating effect of organizational capability on the relationships between loyalty-performance/similarity-performance. The study tested the hypotheses and investigated both direct and indirect effects among the research variables. For testing our hypotheses, questionnaires were given to gas station firms by face to face. We used convenience sampling method. The research hypotheses were tested by correlation and regression analyses. The results indicated that there were strong relationships among the research variables. Finally, theoretical and managerial implications of the study findings are discussed.*

**Keyword:** Performance, Loyalty, Similarity, Organizational Capability.

---

<sup>1</sup> Bu çalışma 20. Ulusal Pazarlama Kongresinde, Yapılandırılmış Özet kategorisinde sunulan “Bayi Sadakati ve Örgütsel Yetenekler” isimli çalışmanın tamamlanmış ve genişletilmiş halidir.

### Giriş

Pazarlama yazını, ilişki pazarlaması paradigmasının doğuşuna kadar hem teorik hem de pratik çalışmalarında, üretici-tedarikçi, alıcı-satıcı, ana firma-bayi, hizmet alan-hizmet veren gibi iki ve/veya daha fazla taraf arasında gerçekleşen ilişkileri rekabetçi bir bakış açısıyla ele almaktaydı. Böylesi bir bakış açısı, ilişkinin taraflarını birbirlerinden farklı amaç ve stratejilere sahip firmalar olarak görmelerinin yanı sıra, sadece değişim ilişkisinin işlemsel doğasına odaklanmalarına neden oluyordu. Oysaki taraflar sürdürülebilir bir rekabetçi başarıyı, ancak değişim unsurlarının, birbirlerini "taraf" değil "ortak" gördükleri ve "işlemsel değişimden" "ilişkisel değişime" yöneldiklerinde elde edebileceklerdir. İlişki pazarlaması, uzun dönemli ilişkilerin yaratacağı fırsatlar ve bu fırsatların önem düzeylerinin hem akademisyenler hem de uygulayıcılar tarafından dikkate alınmasını sağladı. Bu alanda yapılan çalışmalar, taraflar arasındaki ilişkinin uzun dönemli doğasını oluşturan ve sağlayan değişkenlerin neler olduğunu anlamaya ve açıklamaya yönelikti (Morgan & Hunt, 1994; Berry, 1983; Gummesson, 1987; Ganesan, 1994). İlişki pazarlamasının odağındaki bu değişkenler aynı zamanda güçlü ve benzersiz bir rekabetçi avantaj kaynağının taşıdığı kolaylıkla taklit edilememeye, nedensel belirsizlik içermeye ve herhangi bir pazarda alınıp satılmama gibi özellikleri de bünyesinde bulundurmaktaydı. Dolayısıyla konu edilen bu değişkenler, hem ilişkilerin hem de rekabetin yönetimi noktasında akademisyenlerin olduğu kadar uygulamacıların da dikkatini çekmekteydi. İlişki pazarlaması yazını, taraflar arasında uzun dönemli, güvene dayalı, memnuniyet düzeyi yüksek ve bağlılık içerisinde bir ilişki sürdürmenin taraflara hem sürdürülebilir bir rekabetçi avantaj sağlayacağı hem de performanslarını olumlu bir biçimde etkileyeceğini gösteren bulgular içermektedir.

İşletmelerin mal ya da hizmetlerinin pazara sunulmasında ve nihai tüketiciye ulaştırılmasında hem aracı hem de yardımcı aracı kuruluşlar, üretici işletmenin finansal ve pazar performansını belirleyen temel kurumlar dizisi içerisinde yer almaktadır. Dolayısıyla, üreticilerin bu kurumlarla uyumlu ilişkiler geliştirmeleri, işletmelerin rekabet gücünü ve pazar paylarını arttırmaları adına son derece önemlidir. Kotler ve arkadaşları (2012, 101-102), "Pazarlama 3.0" adlı eserlerinde bu konuya vurgu yaparak, kanal üyelerinin, işletmenin diğer çalışanları gibi bir müşteri ara yüzü olduğunu, kanal yönetiminde zorluk çeken işletmelerin kendilerine uygun ortaklar seçip seçmediklerini tekrar gözden geçirmeleri gerektiğini ve bu seçim sürecinde de anahtar ölçüt olarak şirketlerin kendileriyle özdeş Amaç-Kimlik-Değerlere sahip ortaklara yönelmeleri gerektiğine vurgu yapmaktadır.

Bu araştırmada, işletmelerin iş ilişkilerinde Amaç-Kimlik-Değer özdeşleşmesinin anahtar mekanizmaları olarak, taraflar arasındaki güven, ilişkiden duyulan memnuniyet, ilişkiye yönelik yapılan özgün yatırımlar ve

*Dağıtım Kanallarında Performans, Sadakat ve Benzerlik Arası İlişkiler: Örgütsel Yeteneklerin Düzenleyici Rolü*

taraflar arasındaki benzerlik algıları incelenmektedir. Bu mekanizmaların hem ilişkinin uzun dönemli yapısının bir göstergesi olarak sadakat ilişkisine hem de firma performansına etkisinin belirlenmesi de amaçlanmaktadır. Çalışma, organizasyonlar arası performans farklılıklarını sahip olunan kaynak ve yeteneklerdeki farklılığa dayandıran, kaynak bağımlılığı görüşünü (KBG) temel alarak, örgütsel yeteneklerin sadakat oluşumuna, firma performansına ve araştırma değişkenleri arasındaki ilişkilerdeki doğrudan ve dolaylı etkilerini de açığa çıkarmayı hedeflemektedir. Dolayısıyla, çalışma dağıtım zinciri içerisinde yer alan firmalar arası ilişkilerde, firma sadakati ve performansı üzerine güven, memnuniyet, özgün yatırımlar, taraflar arası benzerlik algısı ve örgütsel yeteneklerin etkilerini ortaya koyan kavramsal bir modeli analiz edecektir. Güven, memnuniyet ve özgün yatırımlar ile bayi sadakati ve performansı arasındaki ilişkiler pazarlama kanal yazınında görece daha çok incelenmiş olmasına rağmen, tarafların birbirlerine yönelik benzerlik algısının etkisi ve örgütsel yeteneklerin bu ilişkisel değişkenler üzerine rolünün ne olduğu daha az ele alınmıştır. Çalışma aşağıda belirtilen araştırma sorularının yanıtlanması ile iş ilişkilerinde sadakat ve firma performansına etki eden araştırma değişkenlerine ilişkin güçlü bir araştırma modelini yazına kazandırma hedefindedir.

Güven, memnuniyet, özgün yatırımlar, benzerlik algısı ve örgütsel yetenekler firmalar arasındaki sadakat ilişkisini ve firma performansını nasıl etkilemektedir? Bu değişkenlerin görece etkileri nedir?

Örgütsel yeteneklerin, araştırma kapsamında ele alınan ilişkisel değişkenler ve bu değişkenlerin görece etkileri üzerinde düzenleyici rolü nedir?

İlişki pazarlaması, başarılı değişim ilişkilerinin tesis edilmesi, geliştirilmesi ve sürdürülmesine yönelik tüm pazarlama eylemlerine atıfta bulunmaktadır (Morgan & Hunt, 1994). Bu paradigmanın temel amacı, taraflar arası güçlü ilişkileri her zaman desteklemek ve kayıtsız/ilgisiz tarafları sadık paydaşlara dönüştürmektir (Rauyruen & Miller 2007). İlişki pazarlamasını konu eden araştırmacılar, firmaların çıktılarını etkileyen ilişkisel değişkenleri tanımlama ve bu değişkenlerle çıktılar arasındaki nedensel ilişkiler ortaya koymaya çalışırken sıklıkla ilişki kalitesi değişkenlerini farklı kapsam ve boyutta kullanmışlardır (Hennig-Thurau vd. 2002). İlişki kalitesinin bu çok boyutluluğu ve boyutların hem birbirlerinden farklı hem de son derecede ilişkili bileşenleri içermesi (Rauyruen & Miller 2007; Tektaş & Kavak, 2010) nedeniyle bir tanım birliğinden söz etmek mümkün olmamaktadır. İlişki kalitesi, genellikle dağıtım kanallarında kanal

üyeleri arasındaki ilişkinin gücü ve dayanışmanın bir göstergesi olarak görülmektedir (Alejandro vd., 2011). Selvi (2007: 102) ilişki kalitesi yaklaşımını “büyük ölçüde müşteri bakış açısı ile ilişkinin uygunluk derecesini yansıtan sınırlı sayıda yapının belirlediği müşteri sadakati temeline dayanan (Hennig-Thurau & Klee, 1997: 751)” bir kavram olarak ele almaktadır. Bu bakış açısıyla ilişki kalitesi, tek taraflı olarak müşterinin bu ilişkiden beklentilerinin karşılanma derecesidir (Selvi, 2007). İlişki pazarlaması, iş ilişkilerinin uzun soluklu doğasının temelinde mal, para ve bilgi aktarımını kapsayan ticari ilişkilerden daha çok güven, işbirliği, bağlılık, empati gibi toplumsal ilişkilerin önemli rol üstlendiğine işaret etmektedir. İlişki kalitesi değişkenlerinin sadakatin hem tutumsal hem de davranışsal yönü üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmalar yer almaktadır (Rauyruen & Miller, 2007; Bell, Auh & Smalley, 2005; Liu, Guo & Lee, 2011; Mutlu & Taş, 2012). İşletmelerin iş ilişkilerinde sadakat ve ilişkisel değişkenler ile firma performansı arasında meydana gelen etkileşimi dikkate almaları, kanal üyeleri arasında işbirlikçi davranışları artmasına yol açarak, genel kanal performansını daha üst seviyelere taşıyacaktır. B2B ilişkilerde yürütülen çalışmalardan elde edilen bulgular, ilişkisel elementlerin müşteri sadakatini etkilediğini göstermektedir.

İş ilişkilerinin yönetilmesinde kullanılacak en önemli mekanizmalardan biri güvendir. Pazarlama alanında yürütülen gerek teorik gerekse deneysel çalışmalar güven ve sadakat arasında bir bağ olduğunu (Sirdeshmukh vd., 2002) ve güvenin sadakatin bir öncülü (Chaudhuri & Holbrook, 2001) olarak değerlendirilebileceğini göstermektedir. Spekman (1988: 79), güven kavramının, uzun dönemli ilişkilerin temeli ve köşe taşı olduğunu belirtmektedir. Birçok kavramsal (Gundlach & Murphy, 1993; Nootboom vd., 1997) ve deneysel (Garbarino & Jonson, 1999) çalışma güveni ilişkisel bağlılığın anahtar belirleyicisi olarak varsaymaktadır. Urban, Sultan & Qualls (2000), güveni, güçlü müşteri ilişkileri ve sürdürülebilir bir pazar payı elde etmek için temel bir element olarak görmektedir. Güven, kanal üyeleri arasındaki ilişkinin geliştirilmesi ve devamının sağlanabilmesi için kritik bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Moorman, Deshpande & Zaltman (1993: 82) iki taraf arasındaki güveni; tarafların birbirlerinin dürüstlüğüne, doğruluğuna, ticari ahlaklarına ve dolayısı ile bilerek birbirlerine zarar vermeyeceklerine olan inançlarından gelen risk alma eğilimi olarak tanımlamışlardır. Morgan & Hunt (1994: 23) ise güveni, bir grubun diğer grubun doğruluğuna ve dürüstlüğüne inanması olarak tanımlamışlar ve ilişkilerde karşılıklı olarak risk alma eğilimini, güven unsurunun doğal bir sonucu olarak görmüşlerdir. Güven, işlemsel maliyetler üzerinde yarattığı negatif etki ile oluşturduğu müşteri yararı sayesinde müşteri sadakatini olumlu etkilemektedir (Garbarino & Johnson, 1999). İş ilişkilerinde yüksek düzeyde bir güvenin varlığı, taraflar arasındaki paylaşılan değerlerdeki ortaklık düzeyini artıracak, daha açık bir iletişim yapısı

*Dağıtım Kanallarında Performans, Sadakat ve Benzerlik Arası İlişkiler: Örgütsel Yeteneklerin Düzenleyici Rolü*

sağlayacak ve ilişkiyi daha üst seviyelere taşımaya yönelik davranışları destekleyecektir (McDonnell vd. 2011). İlişkinin uzun soluklu olabilmesi ve tarafların karşılıklı çıkarları doğrultusunda faaliyet gösterebilmeleri için, karşılıklı güvenin oluşmuş olması gerekmektedir. Güven, tarafların ilişkiyi uzun dönemli görmesine ve uzun dönem yararlarına odaklanarak kısa dönemli kazançlar peşinde koşmasının önünde engel olarak, ilişkideki fırsatçı davranışları minimize edebilmektedir (Morgan & Hunt, 1994). Dolayısıyla, güven ile sadakat arasında pozitif bir ilişki beklenmelidir.

H<sub>1</sub>: Güven (GVN) sadakati (SDKT) pozitif yönde etkilemektedir.

Müşteri sadakati üzerinde doğrudan veya dolaylı etkiye sahip önemli bir diğer değişken ise memnuniyettir. Rauyrue & Miller (2007), B2B müşteri sadakati üzerine yaptıkları çalışmalarında, hem tutumsal sadakat hem de davranışsal sadakat üzerinde genel memnuniyet algısının anlamlı bir etkisinin olduğunu bulguladılar. Araştırma sonuçları sadakat üzerinde en önemli iki değişkenin algılanan hizmet kalitesi ile genel memnuniyet algısı olduğunu göstermektedir. Yine bu bulguya paralel bir şekilde Burton ve arkadaşları (2003) da memnuniyetin yeniden satın alma niyeti ve müşteri sadakati ile pozitif bir biçimde ilişkili olduğunu gösterdiler (Alejandro vd. 2011). Ittner & Larcker (2008), memnuniyet ve sadakat arasındaki bağın, herhangi bir iş ilişkisinin uzun soluklu olmasını sağlayacak en güçlü mekanizma olduğunu vurguladılar. Dolayısıyla, yazınla paralel bir biçimde memnuniyet ile sadakat arasında pozitif bir ilişki beklenmektedir.

H<sub>2</sub>: Memnuniyet (MEMN) sadakati (SDKT) pozitif yönde etkilemektedir.

Sadakât üzerine etkisi değerlendirilecek bir diğer değişken özgün yatırımlardır. Özgün yatırımlar sadece bir alıcı-satıcı ilişkisini destekleyen, ikame edilemeyen yatırımlardır (Williamson, 1985). Bu yatırımlar somut (üretim yerleri, özel araç geçler) ya da soyut olabilir (zımni bilgi, özel bir teknoloji ya da yetenek). Özgün yatırımların ikame edilememesi, onların başka ilişkilere aktarılamaması anlamına gelmekte ve bunun sonucu olarak da ilişkinin bitirilmesi durumunda değerlerini kaybetmelerine sebep olmaktadır. Bu yatırımlar ilişkinin sürdürülmesinde ve güvenilir bağlılıkların oluşmasına katkıda bulunurlar (Anderson & Weitz, 1992; Williamson, 1985). Dolayısıyla, bu tip yatırımlar taraflar arasında sadakat oluşumunda anahtar değişkenlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Özgün yatırımlar, mevcut iş ilişkisini desteklemek için gerekli olan, bu ilişkiye özel, fiziksel ve beşeri kaynaklardır; mevcut iş ilişkisi sona erdiğinde, bu yatırımlar, başka alanlarda ve başka ortaklarca kullanılması mümkün olmayacaktır (Heide & John,

1988). Başka iş ilişkilerine transfer edilemeyen özgün yatırımlar tarafların bir yandan yeni bir mübadele ilişkisini araması ve hayata geçirmesini kısıtlarken öte yandan mevcut iş ilişkisine olan bağlılığı artırarak daha sadık bir ortak olmalarına neden olmaktadır. Özgün yatırımlar, mevcut ilişkiye güvenileceğine ilişkin somut kanıtlar sunmaktadır. Bu, ilişkinin istenildiğini ve tarafların fedakârlık yapmaya gönüllü olduğunu göstermektedir. Özgün yatırımlar ilişkideki paydaşlar tarafından, o ilişkiye özgü yatırımlar olduğu için karşılıklı olarak sadakat üzerinde etki yaratmaları beklenmelidir.

H<sub>3</sub>: Özgün yatırımlar (ÖY) sadakati (SDKT) pozitif yönde etkilemektedir.

Yazında sadakat ve performans üzerine ilişkisel değişkenlerinin etkileri ağırlıklı olarak incelenmesine rağmen taraflar arasındaki benzerlik algısının etkisi görece daha az araştırmalara konu edilmiştir. Benzerlik kavramı, işletme ile nihai müşteri ilişkisi bakış açısıyla incelendiğinde, “sosyal kimlik teorisi” ve “örgütsel özdeşleşme” teorisine bağlı olarak müşteri işletme özdeşleşmesini sağlayan oldukça önemli bir faktör olarak görülmelidir. Müşteri-işletme özdeşleşmesinin işletmeye sadakat sağlamasının yanı sıra, işletme ile ilgili olumsuz bilgilere direnç, işletmeyi sahiplenme ve işletme adına gönüllü çabalara girişme, yüksek düzeyde işbirlikçi davranış sergileme gibi değişkenler üzerinde etkisi olabileceği de tartışılmaktadır (Korkmaz Devrani & Kalemcı Tüzün, 2008; Ceylan & Özbal, 2008). Müşteri-işletme arasındaki ilişkilerde sıklıkla tartışılan benzerlik kavramı, işletmeler arası ilişkilerde daha az konu edinilmiştir. Bu görece azlığın nedenini, karar vericilerin rasyonelliğine, iş kültürleri arasındaki farklılıklara ve/veya sektöre ilişkin farklılıklara dayandırmak yeterli değildir. Çünkü benzerlik algısının özellikle taraflar arasında güven tesis etmenin (Coote vd., 2003) yanı sıra, tarafların düşünme ve davranış biçimlerindeki benzerlikler sayesinde de işlem etkinliklerinin iyileştirilmesine yol açtığı (Costa e Silva, Bradley, & Sousa, 2012), özellikle küresel pazarlarda hem ulusal hem de kurumsal kültür anlamındaki benzerliklerin, taraflar arasındaki işlemsel maliyetleri azalttığı ve öğrenme, bilgi paylaşımı ve güven inşa etme süreçlerine katkı sağladığı böylelikle de taraflar arasındaki ilişkiyi güçlendirdiği bulgulanmıştır (Bianchi & Saleh 2010). Bu nedenle benzerlik algısı, aslında bu çalışmanın odağı ve alana olan ana katkısını oluşturmaktadır. Çalışma uzun dönemli ilişkilerin oluşumu ve sürdürülmesine yönelik olarak ilişkisel kalite değişkenleri, özgün yatırımlar ve özellikle taraflar arasındaki benzerlik algısının Türk iş hayatındaki rolünün açığa çıkarılması ile de katkı vermeyi hedeflemektedir. Algılanan benzerliğin değerlendirilmesi psikolojik, sosyal ve ekonomik özelliklere dayalı olabilir. Çoğu zaman benzerlik değişim ortağıyla ortak değer ve ilgileri paylaştığına ilişkin bir inanıştır (Doney & Canon, 1997). Benzerliğin etkileri üzerine araştırma sonuçları karışıktır; ancak benzerliği güven ile doğrudan ilişkili



*Dağıtım Kanallarında Performans, Sadakat ve Benzerlik Arası İlişkiler: Örgütsel Yeteneklerin Düzenleyici Rolü*

olduğunu destekleyecek kanıtlar bulunmaktadır (Coote vd, 2003). Benzerlik güven algısını beslemektedir, çünkü eğer taraflar ortak bir geçmişe sahipse her iki tarafa diğerinin niyetini öngörme yeteneğine sahip olacak ve böylelikle kendini güvende hissedecektir (Doney & Canon, 1997). Doney & Canon (1997) 200 satın alma yöneticisi üzerine yapmış oldukları çalışmalarında güven üzerine satış personeline ilişkin benzerlik algısının pozitif etkisini açığa çıkarmışlardır. Crosby ve ark. (1990) ilişki kalitesi üzerine benzerlik algısının pozitif etkilerine yönelik kısmi destekler buldular (örn güven). Son olarak Morgan & Hunt (1994), üretici bayi ilişkisine yönelik çalışmalarında paylaşılan etik değerler ve güven arasında ciddi bir korelasyon rapor ettiler. Eğer kanal ortakları benzer kurumsal kültüre, kurumsal değerlere, yönetim stiline ve süreçlere sahip iseler bu ilişki daha yaşanabilir olur (Bucklin & Sengupta 1993). Benzerlik, ortakların problemlere benzer yaklaşım sergilemelerine ya da en azından birbirlerinin yaklaşımlarına toleranslı davranmalarını önermektedir. Leonidou ve arkadaşları (2013), özellikle uluslar arası ticarete, uyumlu bir iş ilişkisinin gelişiminin aslında birçok değişken tarafından sekteye uğratıldığını ve bu sorunun temel nedeninin ithalatçı ve ihracatçı arasındaki coğrafik ve kültürel mesafenin büyüklüğü ile ilişkili olduğunu (Nes, Solberg & Silkoset, 2007); ayrıca tarafların sahip olduğu ulusal, kurumsal ya da kişisel düzeydeki değerler farklılığının (Lee, Lee & Sulh 2007) bir diğer temel neden olarak sayılabileceğini belirtmişlerdir. Yine aynı çalışma içerisinde benzer olmayan değerlerin, iş kaynaklı sorunların tamamen farklı bir biçimde anlaşılmaya ve yorumlamaya neden olduğunu (Scholtens & Dam, 2007) dolayısıyla benzerliğin sorun çözme yaklaşımında bir birlikte düşünme ve ortak akıl yarattığı söylenebilir. Nichholson, Compeau & Sethi (2001) benzerliğin, tarafların davranış sebeplerinin daha kolay anlaşılmasına, ilişkisel belirsizliğin azaltılmasına ve ilişkiye yönelik daha pozitif bir bağ yaratılmasına yol açabileceğine işaret etmektedir. Palmatier (2008), taraflar arasında ilişkinin gelişimi için bazı benzer noktaların olması gerektiğine işaret etmekte olup, bir ilişkide benzer referans noktalarının olmamasının ilişkiyi işlemsel bir yapıya taşıyacağını ve sadece ekonomik çıktılara yöneltileceğini belirtmektedir. Dolayısıyla, benzerliğin hem ilişkiye yönelik sadakati hem de firma performansını pozitif yönde etkilemesi beklenmektedir.

H<sub>4</sub>: Benzerlik algısı (BENZ) sadakati (SDKT) pozitif yönde etkilemektedir.

H<sub>5</sub>: Benzerlik algısı (BENZ) firma performansını (PERF) pozitif yönde etkilemektedir.

Sadakat, iş ilişkisinin uzun dönemli bir yönelime sahip olduğunun güçlü bir göstergesidir. Oliver (1997, 34), sadakat kavramını “daha önce tercih edilmiş bir ürün ya da hizmeti gelecekte de tutarlı bir biçimde yeniden satın almaya ya da müşterisi olmaya yönelik derin bir bağlılığa sahip olmayı” ve dolayısıyla pazarda meydana gelen her türlü pazarlama çabalarına ve durumsal faktörlere karşı kayıtsız kalarak aynı markaya devam etmenin temel nedeni olarak tanımlanmıştır. Dolayısıyla kavram bir ilişkiyi sürdürmek için bir bağlanmayı ve/veya ürün ve hizmetleri tekrar satın almaya yönelik adanmayı içermektedir. Dolayısıyla sadakat, hem yeniden müşterisi olmayı hem de olumlu bir tutum beslemeyi içeren (Dick & Basu, 1994), davranışsal olduğu kadar tutumsal bileşenleri de barındıran önemli bir ilişkisel değişkendir. Ancak sadece tekrar satın alma ya da yeniden satın alma isteğinin olması zihinlerimizde oluşan ilişkisel sadakat kavramı için yeterli olmayabilir. İlişkisel pazarlama yazınında özellikle Doney & Canon (1997), Ganesan (1994) ve Morgan & Hunt (1994) gibi başat çalışmalarda B2B ilişkilerde sadakatin, tarafların uzun dönemli kazançlara odaklanmalarına ve her iki taraf için yarar sağlayacak işbirlikçi eylemlere angaje olmalarına yol açarak bir yandan tarafların rekabet edebilirlik düzeylerini arttırırken öte yandan ilişkinin işlemsel maliyetlerini azalttığı vurgusu göze çarpmaktadır (Lam vd., 2004). Bu açıdan iş ilişkilerinde sadakat, bir ilişkiyi tesisi etme ve geliştirmeye yönelik niyetleri yansıtan davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Singh & Sirdeshmukh, 2000). İlişki yazını incelendiğinde, sadakat ilişkisinin tarafları, fırsatçı eylemlerin kısa dönemli kazançlarından daha çok uzun dönemli çıkarları maksimize eden işbirlikçi eylemlere yönelttiği ifade edilmektedir (Augustin & Singh, 2005). Dolayısıyla sadakat bir yandan mevcut iş ilişkisini koruma altına alırken öte yandan taraftarlık düzeyini arttırarak geleceğe yönelik iş ilişkilerini genişletmeyi de sağlamaktadır (Rauyruen & Miller, 2007). Yi & Jeon (2003), alıcı ve satıcı ilişkilerinde sadakat kavramının her firma için pazarlama stratejisinin oluşumunda merkezi bir rol üstlendiğine dikkat çekmişlerdir. Dolayısıyla sadakat, bir rekabetçi avantaj kaynağına dönüşerek, firmaların pazarlama stratejisinin en tepe noktasında yer tutan bir kavram haline gelmektedir. Dağıtım kanalı üyeleri arasında sadakat ilişkisinin oluşumuna etki edecek olası faktörlerin tespit edilmesi önemli bir sorundur. Çünkü sadık müşteri ya da kanal ortağı bir yandan mevcut iş ilişkisine katkı sağlarken öte yandan taraftarlık düzeyini arttırarak geleceğe yönelik iş ilişkisini genişletmeyi içeren yatırımlar yapacaktır (Rauyruen & Miller, 2007). Sadakat kavramı üzerine yapılan son çalışmalar incelendiğinde, sadakatin oluşumunda ilişki kalitesi unsurlarına ağırlık verildiği ve sadakatin performansı olumlu yönde etkilediği görülmektedir (Alejandro vd., 2011; Biong 1993; Chumpitaz Caceres & Papparoidamis 2007; Cater & Cater 2010; Davis-Sramek vd., 2009; Flint vd., 2011; Lam vd., 2004; Sánchez vd., 2011; Selnes & Gonhaug, 2000; Rauyruen & Miller 2007).

*Dağıtım Kanallarında Performans, Sadakat ve Benzerlik Arası İlişkiler: Örgütsel Yeteneklerin Düzenleyici Rolü*

H<sub>6</sub>: Sadakat (SDKT) firma performansını (PERF) pozitif yönde etkilemektedir.

İşletmeler için önemli bir diğer rekabetçi avantaj kaynağı da sahip oldukları örgütsel yeteneklerdir. Wook Kim (2006), aynı pazar bölümünde çalışan ve benzer stratejileri uygulayan işletmeler arasındaki performans farklılıklarının nedenini işletmelerin gerek kurumsal gerekse fonksiyonel düzeydeki yetenek farklılıklarına dayandırmaktadır. Bu yetenekler örgütsel rutinlerin, iş süreçlerinin ve örgütsel bilgi ve hafızanın içine gömülü varlıklar olup (Peng vd., 2008) ilişkisel değişkenler üzerindeki etkilerinin (Chong Tan vd., 2011) ve firma performans farklılıkları üzerindeki rolünün birlikte değerlendirilmesinde yarar vardır. Dolayısıyla çalışma bu yararı gözetenek örgütsel yetenekleri araştırma kapsamına almış ve firma yetenekleri, güven, memnuniyet, özgün yatırımlar, benzerlik algısı, sadakat ve performans değişkenlerini bütünleştirici bir yaklaşım ile değerlendirerek alana katkı sağlamayı hedeflemektedir. Ayrıca farklı düzeylerde sahip olunan örgütsel yeteneklerin hem firma performansı hem de sadakat ilişkisi açısından incelenmesi sayesinde örgütsel yeteneklerin ilişkisel pazarlamadaki rolünün belirginleşmesine de katkı sağlanacaktır. Örgütsel yetenekler ise kolaylıkla alınıp satılamayan, taklit edilemeyen ve örgütsel rutin ve uygulamaların içine gömülü kavramlardır (Theodosiou vd., 2012). Örgütsel yetenekler örgütünüzün sahip olduğu varlıkları, kaynakları, bilgileri ve süreçleri benzersiz bir biçimde bir araya getiren ve tüm örgütsel uygulamaların içerisine derinlemesine yerleşmiş ve bu nedenle taklit edilmesi, ticaretinin yapılması, ikame edilmesi ve bulunması zor becerileri içermektedir (Day, 1994). Örgütsel yeteneklerin sahip olduğu bu özellikler aynı ilişkisel değişkenler gibi onu kusursuz bir rekabetçi avantaj kaynağı haline getirmektedir. Chong Tan ve arkadaşları (2011), işletmelerin rakiplerinden ayırt edilmesini sağlayan ve kendilerine öz önemli bir yeteneği olarak görülen ilişki kalitesi yeteneği ile örgütsel yetenekler ve performans arasındaki ilişkilerin bütüncül bir bakış açısıyla yeterince ele alınmadığına işaret etmişlerdir. Oysaki ilişkisel değişkenler tam da KBG öngördüğü gibi taklit edilmesi ve kopyalanması zor, firmalar arası geçişkenlik düşük ve nedensel belirsizliği yüksek bir yetenek olarak ciddi bir rekabetçi üstünlük kaynağı olarak, Day' in (1994) tanımında belirttiği gibi "özgün ve karmaşık bir bilgi ve beceri demeti" oluşturacaktır.

Bu çalışma, örgütsel yetenek kapsamında operasyonel ve pazarlama yetenekleri araştırma kapsamına almaktadır. Operasyonel yetenekler, ürün kalitesi, maliyet kısıtları, hacim ve üretim esnekliği, teslim bağlılığı ve hızı,

üretim teknolojisi, malzeme akışı gibi üretimle ilgili temel yeterliliklerin karmaşık bir demeti olarak tanımlanabilir (Boyer & Lewis, 2002; Terjesen vd., 2011). Pazarlama yeteneği, karmaşık müşteri ihtiyaçlarının anlaşılmasını, rakiplerle görece güçlü bir ürün farklılaştırmasının yapılmasını ve daha iyi bir marka değerine ulaşılmasını sağlayan soyut ve somut kaynaklarının bütünleştirilmesinin (Day, 1994) yanı sıra doğru ve yeterli müşteri bilgisi ile bölümlendirme ve hedeflendirmenin yapılması ile tüm pazarlama aktivitelerinin doğru bir biçimde bütünleştirilmesini sağlayan eylemleri özgün bir biçimde bir araya getirilmesidir (Song et al, 2007). Taraflar arasında uzun soluklu ilişkiler kurma isteği karşılıklı edinilen faydalar ve katlanılan fedakârlıkların oranlanmasının (Tektaş & Kavak, 2010) bir sonucu olduğu dikkate alındığında tarafların sahip oldukları örgütsel yetenekler fayda ya da fedakârlık yaratan bir kavram olarak sadakat üzerindeki rolünün açıklanması önem arz etmektedir. Bu noktada örgütsel yeteneklerin hem sadakat hem de sadakat-performans arasındaki ilişkiye etkisinin incelenmesi kritik önem arz etmektedir. Ayrıca çalışmada KBG dayalı olarak, her firmanın kendine öz sahip olduğu kaynak ve yeteneklerin firma performansı üzerine etkisi de araştırılacaktır. Firmaları, kaynak ve yeteneklerinin bir bileşimi olarak gören KBG, firmalar arası performans ve rekabetçi avantaj farklılıklarının açıklanması ve anlaşılmasında önemli bir çerçeve teori sunmaktadır (Yu vd., 2014). Nath ve arkadaşları (2010) kaynak temelli yaklaşımın firmalar arası performans farklılıklarını açıklayabilmek için yoğun bir biçimde kullanıldığını (Dutta vd., 1999; Liebermann & Dhawan, 2005) ve performans üzerine pazarlama ve diğer fonksiyonel yeteneklerin hem doğrudan hem de etkileşimli etkileri olduğunu (Song vd., 2007; Song, Droge, Hanvanich, & Calantone, 2005; Song, Nason & Benedetto, 2008) belirtmişlerdir.

H<sub>7</sub>: Firma Yeteneği (FYET) firma performansını (PERF) pozitif yönde etkilemektedir.

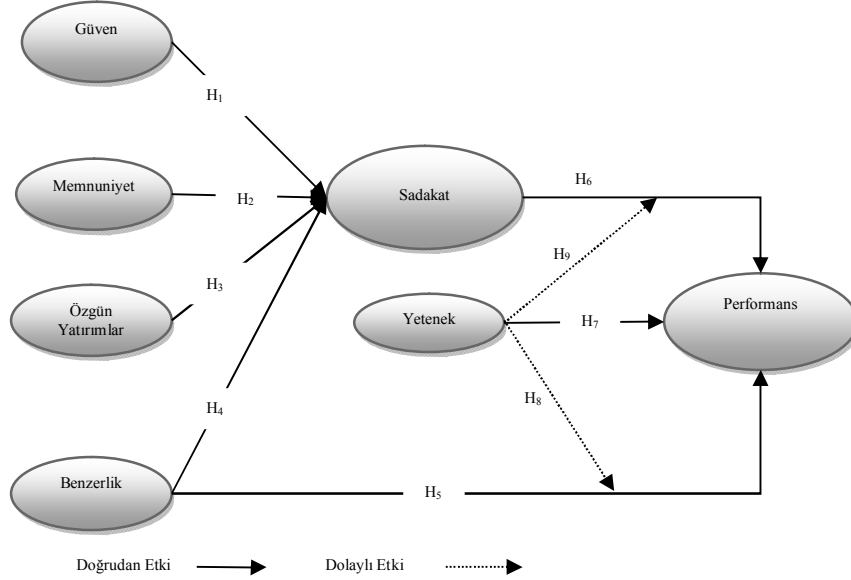
H<sub>8</sub>: BENZ ile PERF arasındaki pozitif ilişkiye firma yeteneğinin (FYET) düzenleyici etkisi vardır.

H<sub>9</sub>: SDKT ile PERF arasındaki pozitif ilişkiye firma yeteneğinin (FYET) düzenleyici etkisi vardır.

Çalışma kapsamında incelenen araştırma değişkenlerine ilişkin olarak yukarıda yapılan değerlendirmeler ışığında oluşturulan kavramsal model Şekil 1'de gösterilmektedir.

**Şekil 1: Araştırmanın Kavramsal Modeli**

*Dağıtım Kanallarında Performans, Sadakat ve Benzerlik Arası İlişkiler: Örgütsel Yeteneklerin Düzenleyici Rolü*



## 1. Yöntem

Çalışmanın ana kütlesi olarak Türkiye’ de faaliyet gösteren akaryakıt istasyonları seçilmiştir. Enerji Piyasaları Düzenleme ve Denetleme Kurumu (EPDK) verilerine göre ülkemizde lisanslı toplam 56 adet firma akaryakıt ana dağıtıcısı olarak çalışmakta ve bu ana dağıtıcılara bağlı 12.886 adet bayi istasyonlu-istasyonsuz çalışma prensibine bağlı olarak bulunmaktadır.

Araştırma hipotezlerinin test edilebilmek için gerekli veriler Gaziantep ve çevre illerde faaliyet gösteren akaryakıt istasyonlarından araştırmaya katılmayı kabul eden firmalardan kolayda örnekleme yöntemi ile elde edildi. Görüşmelerde tam yapılandırılmış bir anket formu kullanıldı. Araştırma, ana akaryakıt dağıtım firması ile olan ilişkileri ve firma performansını ölçümlemeye çalıştığı için anahtar yanıtlayıcı olarak akaryakıt istasyonu sahibi ve/veya sorumlu yöneticiler ile görüşülmeye özen gösterildi. Toplam 106 firma ile yüz yüze görüşüldü.

Araştırma değişkenlerini ölçmek için yazında yer alan ve Tablo 1’ de kaynakları belirtilen çalışmalardan yararlanıldı ve ilgili ifadeler geliştirildi. Çalışmada kullanılan ölçekler önce İngilizceden Türkçeye tercüme edilmiş daha sonra konusunda uzman akademisyenler ve uygulayıcıların görüşlerine başvurulmuş Türkçeye uyarlanmıştır. Araştırma değişkenlerinden bazıları

çok boyutlu olarak incelenmiştir. Özgün yatırımlar, ana firma tarafından yapılan özgün yatırımlar ve bayi tarafından yapılan özgün yatırımlar olarak iki boyutlu; yetenek kavramı hem operasyonel hem pazarlama yeteneği olarak değerlendirilmenin yanı sıra ana firmaya yönelik ve bayinin kendi yetenek algılamaları olarak dört boyutlu incelendi. Ölçeklerin derecelendirilmesinde 5'li Likert tipi ölçek kullanılmıştır. Derecelendirmede kullanılan ifadeler " 1-Kesinlikle Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Kararsızım, 4-Katılıyorum, 5-Kesinlikle Katılıyorum" şeklindedir. Performans (PERF) kavramı pazar ve finansal performans boyutlarıyla ele alınmış ve yanıtlayıcılardan en yakın gördükleri rakiplerle kıyaslamaları istenmiştir (1 Rakiplerimizden çok düşük, ..... 5 Rakiplerimizden çok yüksek). Tablo 1, ölçeklere ilişkin kaynakları, ifade sayılarını (i.s.), değişkenlere ilişkin ortalama (ort.) ve standart sapma (s.s.) değerlerini ve güvenilirlik analizi (Cronbach  $\alpha$ ) sonuçlarını içermektedir. Son olarak yanıtlayıcılardan yaş, cinsiyet ve eğitim düzeylerine ilişkin demografik bilgilerin yanı sıra katılımcı firmalardan da ana firma ile ilişki süreleri (IS), sektör tecrübeleri (ST) ve daha önce bir başka dağıtım firması ile çalışıp çalışmadıkları soruldu. ST, akaryakıt dağıtım işine girdikleri yıl, IS ise şu an ki dağıtım firması ile çalışmaya başladıkları yıl ölçümlendi.

**Tablo 1. Araştırma Değişkenlerine İlişkin Güvenilirlik Analizi**

Değişken	Boyutları	Kaynak	i.s.	ort. (s.s.)	$\alpha$
Güven (GVN)	GVN	Doney & Canon, 1997	5	3,83 (,78)	,80
Memnuniyet (MEMN)	MEMN	Geykens & Steenkamp 2000	5	3,82 (,73)	,82
Sadakat (SDKT)	SDKT	Zeithaml, Berry, & Parasuraman, (1996).	4	3,67 (,86)	,80
Özgün Yatırımlar (ÖY)	(a) AFÖY (b) BFÖY	Anderson & Weitz (1992)	2 2	3,69 (,84) 3,45 (,97)	,79 ,70
Benzerlik (BENZ)	BENZ	Coote, Forrest, & Tam, (2003).	4	3,31 (0,91)	,84

*Dağıtım Kanallarında Performans, Sadakat ve Benzerlik Arası İlişkiler: Örgütsel Yeteneklerin Düzenleyici Rolü*

Firma Yeteneği (FYET)	(a) Fopyet	Liu, Grant, McKinnon, & Feng, (2010). Vorhies, & Morgan, (2005).	2	4,15	,79
	(b) AFpzy		2	(,75)	,73
	(c) BFopy		4	3,89	,84
	(d) BFpzy		3	(,74)	,83
				3,99	
				(,71)	
				3,94	
				(,82)	
Performans (PERF)	PPERF	Wu, Yenyurt, Kim, & Cavusgil, (2006). Seggie, Kim, & Cavusgil, (2006).	4	3,78	,78
	FPERF		3	(,73)	,81
				3,81	
				(,69)	
PERF: Performans; GVN: Güven; MEMN: Memnuniyet; AFÖY: Ana Firma Özgün Yatırım; BFÖY: Bayi Firma Özgün Yatırım; BENZ: Benzerlik Algısı; AFopy: Ana Firma Operasyonel Yetenek; AFpzy: Ana Firma Pazarlama Yetenek; BFopy: Bayi Firma Operasyonel Yetenek; BFpzy: Bayi Firma Pazarlama Yetenek; IS: İlişki Süresi; ST: Sektör Tecrübesi					

## 2. Bulgular

Katılımcılar, 20 ile 64 yaş aralığında değişmekte olup ortalama yaş 38 civarındadır. Sektör, çalışma saatleri, işyeri konumları ve bazı iş gerekleri gibi kısıtlar nedeniyle erkek egemen bir yapıya sahip olmasının bir yansıması olarak katılımcıların %98 erkektir. Eğitim düzeyleri %36,8 ilköğretim, %41,5 lise, %21 üniversite ve %1,9 lisansüstü eğitime sahiptir. Akaryakıt ana dağıtıcısı firma ile ilişki süresi ortalama 8,12 yıldır. Son dönemde yapılan düzenlemeler hariç sektör, geleneksel olarak uzun süreli iş akitlerini bünyesinde barındırmaktadır. Firmaların sektörde bulunma süreleri ortalama 11,31 yıldır. Firmaların %58'i daha önce bir başka ana dağıtıcı firma ile çalışmıştır. Araştırmaya katılan akaryakıt istasyonlarının dağıtıcı firmalara dağılımları yaklaşık pazar paylarına uygundur.

**Tablo 2. Araştırmaya Katılan Bayi Firmaların Ana Dağıtıcı Firma Dağılımları**

Ana Firma	f	Ana Firma	f	Ana Firma	f	Ana Firma	f
PO	15	Kadooğlu	4	Total	2	Milan	2
Shell	18	TP	5	Lukoil	8	Diğer	4
OPET	30	Termopet	1	Aytemiz	2		
BP	13	Balpet	1	Akpet	1		

Araştırmada ele alınan değişkenler arası birebir ilişkileri görmek için korelasyon analizleri yapılmıştır. Tablo 3'de yer alan korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde PERF değişkeni ile MEMN ( $r=0,371$ ), SDKT ( $r=0,302$ )

AFopy( $r=0,426$ ), AFpzy( $r=0,485$ ) ve BFopy ( $r=0,580$ ) ve BFpzy ( $r=0,462$ ) değişkenleri arası korelasyon katsayılarının 0,01 düzeyinde, GVN ( $r=0,197$ ), AFÖY ( $r=0,211$ ) değişkeninin 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı korelasyon katsayılarına oldukları görülmektedir.

**Tablo 3. Korelasyon Tablosu**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
	PERF	GVN	MEM	SDKT	AFÖY	BFÖY	BENZ	AFop	AFpz	BFop	BFpz	IS	ST
			N					Y	Y	Y	Y		
1	1												
2	,197*	1											
3	,371*	,636*	1										
4	,302*	,720*	,627**	1									
5	,211*	,471*	,566**	,504*	1								
6	,127	,534*	,330**	,558*	,333*	1							
7	,111	,556*	,443**	,469*	,199*	,326*	1						
8	,426*	,305*	,212*	,354*	,190	,317*	,262*	1					
9	,485*	,286*	,467**	,195*	,258*	,012	,357*	,398*	1				
10	,580*	,400*	,365**	,402*	,251*	,269*	,377*	,532*	,522*	1			
11	,462*	,384*	,376**	,429*	,280*	,401*	,439*	,579*	,341*	,573*	1		
12	-,018	,253*	,173	,124	,109	-,127	,197*	-,067	,201*	,109	-,021	1	
13	,000	,235*	,217*	,194*	,137	-,115	,161	-,033	,139	,166	,003	,747*	1

\*\*: $p<0.01$ ; \*:  $p<0.05$ .

Araştırma modelini ve hipotezlerini test edebilmek için bir dizi regresyon analizi yapıldı. İlk olarak SDKT bağımlı değişken IS, ST, GVN, MEMN, AFÖY, BFÖY ve BENZ bağımsız değişken olarak modele girildi. Sonuçlar modelin istatistiksel olarak anlamlı ( $F=23,915$ ;  $p<0,001$ ) ve bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni açıklama gücü olan  $R^2$  değerinin 0,633 olarak hesaplandığını göstermektedir. GVN ( $\beta=0,449$ ;  $p<0,001$ ), MEMN ( $\beta=0,289$ ;  $p<0,005$ ) ve BFÖY ( $\beta=0,287$ ;  $p<0,001$ ) değişkenlerine ilişkin  $\beta$  katsayılarının istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve özellikle GVN değişkeninin SDKT oluşumunda oldukça güçlü bir etkiye sahip olduğu tespit edilmektedir. Bu sonuçlar,  $H_1$ ,  $H_2$  ve  $H_{3-BFÖY}$  hipotezlerinin desteklenirken;  $H_{3-AFÖY}$  ve  $H_4$  hipotezlerinin desteklenmediğini göstermektedir.



**Tablo 4. Regresyon Analizi-Bağımlı Değişken SDKT**

(\*\*\*:p<0.01; \*\*: p<0.05; \*: p<0.10)

	$\beta$	$\beta$ (Std)	T	R <sup>2</sup>	$\Delta$ R <sup>2</sup>	F	$\Delta$ F
Sabit	-4,381		-	,633	-	23,915**	-
			9,867***			*	
IS	-,015	-,110	-1,1566				
ST	,018	,146	1.560				
GVN	,449	,351	3,538***				
MEMN	,289	,213	2.402**				
AFÖY	,118	,115	1,487				
BFÖY	,287	,241	3,094***				
BENZ	,084	,083	1,096				

İkinci olarak PERF bağımlı değişken IS, ST, BENZ, SDKT, AFopy, AFpzy, BFopy ve BFpzy bağımsız değişken olarak modele girildi. Sonuçlar modelin anlamlı (F=11,410; p<0,001) olduğunu ve bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni açıklama gücü olan R<sup>2</sup> değerinin 0,477 olarak hesaplandığını göstermektedir. BENZ ( $\beta=0,205$ ; p<0,005), SDKT ( $\beta=0,107$ ; p<0,010), AFpzy ( $\beta=0,247$ ; p<0,001), BFopy ( $\beta=-0,316$ ; p<0,001) ve BFpzy ( $\beta=0,149$ ; p<0,005) değişkelerine ait  $\beta$  katsayıları istatistiksel olarak anlamlı bulundu. Sonuçlar H<sub>6</sub>, H<sub>7-AFpzy</sub>, H<sub>7-BFopy</sub> ve H<sub>7-BFpzy</sub> hipotezlerini desteklemektedir.

**Tablo 5. Regresyon Analizi-Bağımlı Değişken PERF**

(\*\*\*:p<0.01; \*\*: p<0.05; \*: p<0.10)

	$\beta$	$\beta$ (Std)	T	R <sup>2</sup>	$\Delta$ R <sup>2</sup>	F	$\Delta$ F
Sabit	1,287		4,165***	,487	-	11,410**	-
IS	-,002	-,020	-,180				
ST	-,005	-,070	-,619				
BENZ	-,205	-,310	-3,396**				
SDKT	,107	,155	1,726*				
AFopy	,017	,021	,216				
AFpzy	,247	,306	3,357***				
BFopy	,316	,375	3,605***				
BFpzy	,149	,206	2,001**				

FYET değişkeninin hem PERF ile BENZ hem de PERF ile SDKT değişkenleri arasındaki ilişkiye düzenleyici etkisini değerlendirmek için Tablo 5'de doğrudan ilişkilerin test edildiği regresyon modeline etkileşim terimleri dâhil edildi. Düzenleyici (moderatör) değişken, bağımsız değişkenle bağımlı değişken arasındaki ilişkinin gücünü ve yönünü etkileyen bir değişkendir (Baron & Kenny, 1986). Değişkenler arası çoklu bağlantı problemlerinden kaçınabilmek amacıyla tüm değişkenlerin merkezileştirilmiş hali kullanıldı.

SDKT ile PERF arasındaki ilişkide FYET düzenleyici rolüne ilişkin analiz sonuçları, SDKTxAFopy ( $\beta=0,154$ ;  $p<0,005$ ) ve SDKTxBFopy ( $\beta=-0,171$ ;  $p<0,005$ ) etkileşim terimlerinin anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar  $H_9$  hipotezinin kısmen desteklendiğini;  $H_8$  hipotezine ilişkin ise analiz sonuçlarında ele alınan etkileşim terimlerinin anlamlı bulunmaması nedeniyle BENZ ile PERF arasındaki ilişkide FYET değişkeninin bir düzenleyici rolünün bulunmadığı açığa çıkarılmıştır.

**Tablo 6. Regresyon Analizi-Düzenleyici Etki**

(\*\*\*:  $p<0.01$ ; \*\*:  $p<0.05$ ; \*:  $p<0.10$ )

	$\beta$	$\beta$ (Std)	T	R <sup>2</sup>	$\Delta R^2$	F	$\Delta F$
IS	3,845	,031	46,404***	,555	,067	6,847**	1,659
ST	,002	-,059	,268				
BENZ	-,004	-,306	-,520				
SDKT	-,185	-,197	-3,370***				
AFopy	,118	,104	2,124**				
AFpzy	,063	,281	1,044				
BFopy	,168	,250	3,024**				
BFpzy	,151	,225	2,247**				
BENZxAFopy	,135	-,022	2,140**				
BENZxAFpzy	-,012	-,096	-,151				
BENZxBFopy	-,059	,213	-,786				
BENZxBFpzy	,120	-,017	1,329				
SDKTxAFopy	-,010	,318	-,107				
SDKTxAFpzy	,154	-,014	2,302**				
SDKTxBFopy	-,008	-,305	-,129				
SDKTxBFpzy	-,171	-,034	-2,019**				
SDKTxBFpzy	-,020		-,259				

### 3. Tartışma

Bu çalışma kanal üyeleri arasında güven, memnuniyet, özgün yatırımlar, benzerlik algısı ve örgütsel yeteneklerin bayi sadakati ve performansını nasıl etkilediği ve bu değişkenler arası ilişkileri ortaya koyarak yazına katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Araştırma sonuçları, üç ana başlık etrafında tartışılabilir.

Birinci başlıkta tartışılacak araştırma sonuçları, genel tanımlayıcı bilgiler ve değişkenler arası ikili ilişkilerin analizini içermektedir. Katılımcı firmaların on yılı aşkın süredir sektörde bulunmaları nedeniyle, sektörün genel işleyişi ve kanal ilişkileri hakkında yeterli deneyime sahip oldukları söylenebilir. Firmalar, mevcut ana dağıtım firması ile ortalama sekiz yıllık bir ilişki süresi bulunmaktadır. Bu durum, firmaların aralarındaki ilişkiyel değişkenlerin oluşumu ve ilişkinin değerlendirilebilmesi için yeterli bir süredir. Akaryakıt sektörü, uzun süreli ve fırsatçı davranışlara çanak tutabilecek sözleşme hükümlerinin yer aldığı bir kanal sistemi içerisinde faaliyet göstermekteydi. Enerji Piyasaları Düzenleme ve Denetleme Kurumu (EPDK) ve sektör tarafları ile yapılan yeni yasal düzenlemeler ve ana dağıtıcı firma ile bayi firma arasındaki sözleşmelerin belirli süre sonunda yaptırımsız

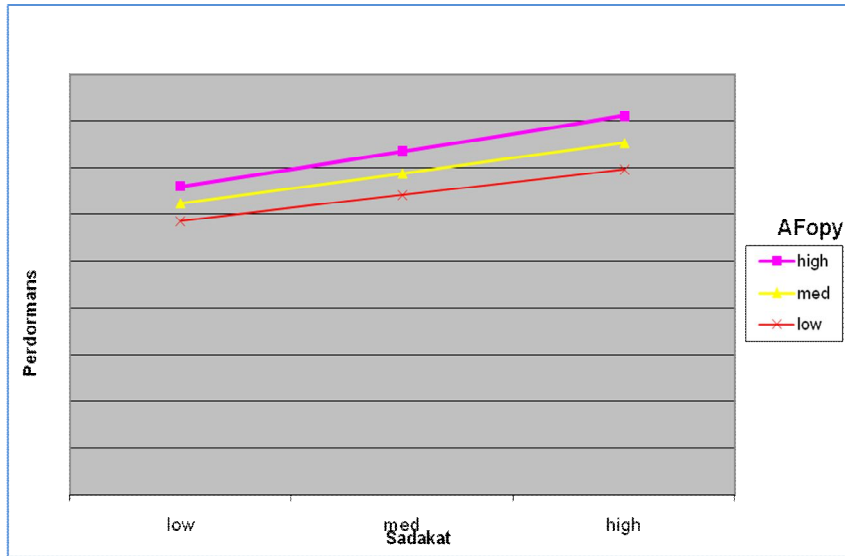
*Dağıtım Kanallarında Performans, Sadakat ve Benzerlik Arası İlişkiler: Örgütsel Yeteneklerin Düzenleyici Rolü*

cayma hakkının getirilmesi neticesinde, kanal ilişkileri daha rekabetçi ve ilişki pazarlama yazınının öngördüğü sağlıklı ilişki ve yönetimsel bir yapıya kavuştu. Değişkenler arası ikili ilişkiler incelendiğinde firma performansı ile güven, memnuniyet, sadakat değişkenlerinin yanı sıra KBG öngördüğü üzere hem ana firma hem de bayi firmaya ilişkin hem operasyonel hem de pazarlama yeteneklerinin anlamlı korelasyon katsayılarına sahip olduğu görülmektedir. Bu ikili ilişkilere ait sonuçların, kanal yazını ile uyumludur. Benzerlik değişkeni, güven, memnuniyet, sadakat ve özgün yatırımlar ile pozitif bir birlikte hareketlilikte bulunmaktadır. Bu birlikte hareketlilik, benzerlik değişkeninin kanal ilişkilerinin yönetiminde bir değişken olarak kullanılması noktasında emareler göstermektedir. Elbette bu veri ve sonuçlar, değişkenler arasında bir neden-sonuç ilişkisine işaret etmemektedir. Ancak benzerliğin taraflar arasında empati kurabilme, aynı dili konuşma ve benzer iş değer ve yargılarına sahip olma ile ilişki oluşumunun vazgeçilmez parçaları arasındaki bağı gösterme açısından önem arz etmektedir.

İkinci başlıkta tartışılacak araştırma sonuçları, doğrudan ilişkilere yöneliktir. Öncelikle sadakat değişkeninin bağımlı değişken olarak kabul edildiği araştırma modelinden elde edilen araştırma sonuçları; güven, memnuniyet ve bayi özgün yatırımlarının sadakati anlamlı bir biçimde yordalandığını göstermektedir. Araştırmanın doğrudan etkileri ölçen ikinci modelinde, benzerlik, sadakat ve firma yeteneklerinin anlamlı bir biçimde performansı yordalandığı görülmektedir. Ancak benzerliğin etkisi negatif olup görece bayinin operasyonel yeteneklerinden sonra performans üzerine en güçlü etkiye sahip olduğunu gösteren bulgu ilginçtir. Temelde benzerliğin performans değişkenini olumlu etkilemesi beklenirken, bu sonucun tamamen tersi bir bulguya erişilmesi tartışılmaya değerdir. İlk olarak bu bulgu, benzerliğin doğurabileceği daha yakın bağların kayırmacılık, akran ve/veya akraba ilişkisi gibi bir bağ oluşturarak bazı iş gereklerinin görmezden gelinmesi ve bu durumun performansı olumsuz etkilemesi sonucunu açığa çıkarabilir. Bu bulgunun bir diğer nedeni performans üzerine yetenek değişkenlerinin kuvvetli etkisi ile benzerliğin bir etkileşim içerisine girerek etkisinin yön değiştirmesidir. Üçüncü olarak, araştırmanın belirli bir coğrafi bölge ile sınırlı kalması nedeniyle bu bölgeye özgü bir iş kültürünün yansımaları olarak da değerlendirilebilir. Ancak tüm bu çıkarımların belirginleşmesi daha fazla veri ve bu konuda yapılacak ilave çalışmalar ile sağlanabilir. Özellikle iş ilişkilerinde benzerliğin rolü, nicel araştırmaların yanı sıra nitel araştırmalarla da incelemeye değer bir konudur.

Üçüncü ve son başlıkta tartışılacak araştırma sonuçları, düzenleyici etkiye ilişkindir. Çalışmanın önceki bölümde de belirtildiği gibi yetenek değişkeninin rolünün açığa çıkarılması için benzerlik ve sadakat değişkenleri bağımsız değişkenler yetenek değişkenleri ise moderatör değişkenler olarak belirlenmiştir. Araştırma bulguları operasyonel yeteneklerin, sadakat ilişkisinin firma performansına etkisinde düzenleyici rol oynadığını göstermektedir. Düzenleyici etki analizinde düzenleyiciliği araştırılan değişkenin düşük ve yüksek olduğu durumlarındaki etkileri çizilen regresyon eğrisiyle belirlenebilmektedir (Aiken & West, 1991). Bu eğrilerin çizimlerinde, Paul E. Jose'nin ([www.victoria.ac.nz/psyc/staff/paul-jose/files/helpcentre](http://www.victoria.ac.nz/psyc/staff/paul-jose/files/helpcentre)) hazırlamış olduğu yardımcı programa ilgili veriler girilerek çizilmiştir. Bu kapsamda düzenleyici değişken olan ve istatistiksel olarak anlamlı bulunan ana firma operasyonel yeteneğinin düşük ve yüksek olduğu durumda firma performansı ile sadakat arasındaki ilişkilerin anlamlılığı çizilen regresyon eğrisiyle sınanmıştır. Şekil 2'de görüldüğü gibi, ana firma operasyonel yeteneği yüksek olduğunda, sadakatın artması performansı olumlu yönde etkilemektedir. Benzer şekilde ana firma operasyonel yeteneğinin düşük olduğu durumlarda sadakatın artması performansı olumlu yönde etkilemekle birlikte yüksek operasyonel yeteneklere göre daha aşağı seviyede kalmaktadır.

Şekil 2: AFopy Düzenleyici Etki

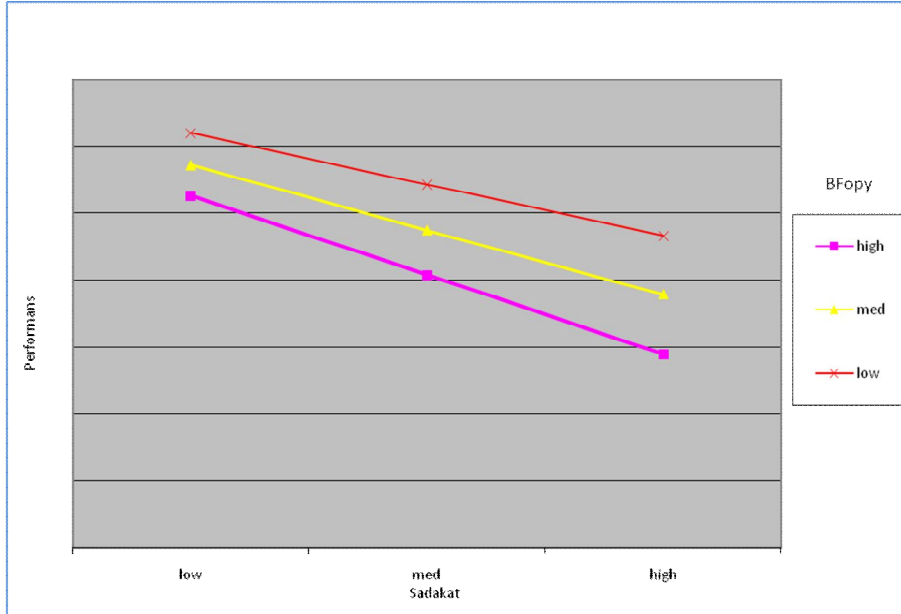


Düzenleyici değişken olan ve istatistiksel olarak anlamlı bulunan bayi firma operasyonel yeteneğinin düşük ve yüksek olduğu durumda firma performansı ile sadakat arasındaki ilişkilerin anlamlılığı Şekil 3'de gösterilen regresyon eğrileriyle sınanmıştır. Bayi operasyonel yeteneklerinin yüksek olduğu durumda, sadakatın

*Dağıtım Kanallarında Performans, Sadakat ve Benzerlik Arası İlişkiler: Örgütsel Yeteneklerin Düzenleyici Rolü*

artması performansın düşmesine neden olmaktadır. Bayi firmanın sahip olduğu operasyonel yeteneklerin sadakat ile performans arasındaki ilişkiyi azaltıcı yönde bir düzenleyici etki oluşturduğu şekilden anlaşılmaktadır. Hatta yüksek düzeyde operasyonel yeteneğin düşük düzeyde operasyonel yeteneğe göre daha yüksek bir eğimle performansı negatif etkilediği görülmektedir.

**Şekil 3: BFopy Düzenleyici Etki**



Ana firmanın operasyonel yetenekleri, sadakat ile performans arasındaki ilişkide pozitif yönde düzenleyici bir rol üstlenirken bayi operasyonel yetenekleri ise aynı ilişkiyi zayıflatıcı yönde etki oluşturmaktadırlar.

Araştırma birtakım kısıtlar içermektedir. En temel kısıt örneklem seçim yöntemi, örnek büyüklüğü ve örnek çerçevesinin belirli bir coğrafi kısıtlama içermesidir. Doğal olarak, bu kısıtlar araştırma bulgularının genelleştirilme gücünü zayıflatmaktadır. Gelecek araştırmaların bu kısıtları dikkate almasında yarar vardır. Ayrıca, benzerliğe atfedilen önem birazda kültürün etkisi altındadır. Örneğin hemşerilik, akrabalık, akranlık gibi ilişkiler hala belirli topluluklarda varlığını korumaktadır. Dolayısıyla, gelecek araştırmalar da bu kültürel faktörler araştırma modelinde yer alması ile benzerliğin rolü daha da netleşecektir.

### Kaynakça

- Agustin, C., & Singh, J. (2005). Curvilinear effects of consumer loyalty determinants in relational exchanges. *Journal of Marketing Research*, 42(1), 96-108.
- Aiken, L. S., West, S. G., & Reno, R. R. (1991). Multiple regression: Testing and interpreting interactions. Sage.
- Alejandro, T. B., Souza, D. V., Boles, J. S., Ribeiro, Á. H. P., & Monteiro, P. R. R. (2011). The outcome of company and account manager relationship quality on loyalty, relationship value and performance. *Industrial Marketing Management*, 40(1), 36-43.
- Anderson, E., & Weitz, B. (1992). The use of pledges to build and sustain commitment in distribution channels. *Journal of marketing research*, 18-34.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of personality and social psychology*, 51(6), 1173.
- Bell, S. J., Auh, S., & Smalley, K. (2005). Customer relationship dynamics: service quality and customer loyalty in the context of varying levels of customer expertise and switching costs. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 33(2), 169-183.
- Berry, L. L. (1983). Relationship marketing. American Marketing Association
- Bianchi, C., & Saleh, A. (2010). On importer trust and commitment: a comparative study of two developing countries. *International Marketing Review*, 27(1), 55-86.
- Biong, H. (1993). Satisfaction and loyalty to suppliers within the grocery trade. *European journal of marketing*, 27(7), 21-38.
- Boyer, K.K., Lewis, M.W., 2002. Competitive priorities: investigating the need for trade-offs in operations strategy. *Production and Operations Management* 11 (1), 9–20.
- Bucklin, L. P., & Sengupta, S. (1993). Organizing successful co-marketing alliances. *The Journal of Marketing*, 32-46.
- Burton, S., Sheather, S., & Roberts, J. (2003). Reality or perception? The effect of actual and perceived performance on satisfaction and behavioral intention. *Journal of Service Research*, 5(4), 292-302.
- Čater, T., & Čater, B. (2010). Product and relationship quality influence on customer commitment and loyalty in B2B manufacturing relationships. *Industrial Marketing Management*, 39(8), 1321-1333.
- Ceylan, A., & Özbal, S. Özdeşleşme Yoluyla Sadakat Oluşturma Üzerine Üniversite Mezunları Arasında Yapılan Bir Çalışma. *CÜ İİBF Dergisi*, 9(1), 81-110.

*Dağıtım Kanallarında Performans, Sadakat ve Benzerlik Arası İlişkiler: Örgütsel Yeteneklerin Düzenleyici Rolü*

Chaudhuri, A., & Holbrook, M. B. (2001). The chain of effects from brand trust and brand affect to brand performance: the role of brand loyalty. *Journal of marketing*, 65(2), 81-93.

Chong Tan, Y., Mavondo, F., & Worthington, S. (2011). Organisational capabilities and relationship quality: Performance implications for palm oil processors in Malaysia. *Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics*, 23(2), 152-164.

Chumpitaz Caceres, R., & Paparoidamis, N. G. (2007). Service quality, relationship satisfaction, trust, commitment and business-to-business loyalty. *European journal of marketing*, 41(7/8), 836-867.

Coote, L. V., Forrest, E. J., & Tam, T. W. (2003). An investigation into commitment in non-Western industrial marketing relationships. *Industrial Marketing Management*, 32(7), 595-604.

Costa e Silva, S. , Bradley, F., & Sousa, C. M. (2012). Empirical test of the trust–performance link in an international alliances context. *International Business Review*, 21(2), 293-306.

Crosby, L. A., Evans, K. R., & Cowles, D. (1990). Relationship quality in services selling: an interpersonal influence perspective. *The journal of marketing*, 68-81.

Davis-Sramek, B., Droge, C., Mentzer, J. T., & Myers, M. B. (2009). Creating commitment and loyalty behavior among retailers: what are the roles of service quality and satisfaction?. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 37(4), 440.

Day, G. (1994). The capabilities of market-driven organizations. *Journal of Marketing*, 58(3), 37–52

Dick, A. S., & Basu, K. (1994). Customer loyalty: toward an integrated conceptual framework. *Journal of the academy of marketing science*, 22(2), 99-113.

Doney, P. M., & Cannon, J. P. (1997). An examination of the nature of trust in buyer-seller relationships. *the Journal of Marketing*, 35-51.

Dutta, S., Narashiman, O., & Surendra, R. (1999). Success in high technology markets: Is marketing capability critical? *Marketing Science*, 18(4), 547–568.

Flint, D. J., Blocker, C. P., & Boutin, P. J. (2011). Customer value anticipation, customer satisfaction and loyalty: An empirical examination. *Industrial Marketing Management*, 40(2), 219-230.

Ganesan, S. (1994). Determinants of long-term orientation in buyer-seller relationships. *the Journal of Marketing*, 1-19.

Garbarino, E., & Johnson, M. S. (1999). The different roles of satisfaction, trust, and commitment in customer relationships. *the Journal of Marketing*, 70-87.

Geyskens, I., & Steenkamp, J. B. E. (2000). Economic and social satisfaction: measurement and relevance to marketing channel relationships. *Journal of Retailing*, 76(1), 11-32.

Gummesson, E. (1987). The new marketing—developing long-term interactive relationships. *Long range planning*, 20(4), 10-20.

Gundlach, G. T., & Murphy, P. E. (1993). Ethical and legal foundations of relational marketing exchanges. *The Journal of Marketing*, 35-46.

Heide, J. B., & John, G. (1988). The role of dependence balancing in safeguarding transaction-specific assets in conventional channels. *the Journal of Marketing*, 20-35.

Hennig-Thurau, T., Gwinner, K. P., & Gremler, D. D. (2002). Understanding relationship marketing outcomes an integration of relational benefits and relationship quality. *Journal of service research*, 4(3), 230-247.

Hennig-Thurau, Thorsten, & Klee, Alexander. (1997). The impact of customer satisfaction and relationship quality on customer retention: A critical reassessment and model development. *Psychology and Marketing*, 14(8), 737–764.

Ittner, C. D., & Larcker, D. F. (2003). Coming up short on nonfinancial performance measurement. *Harvard business review*, 81(11), 88-95.

Jose, P.E. (2012). <https://pauljose.com/about/online-programmes/>

Korkmaz Devrani, T., & Kalemci Tüzün, İ. (2008). Müşteri Vatandaşlık Davranışının Öncüllerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma.

Kotler, P., Kartajaya, H., & Setiawan, I. (2012). Pazarlama 3.0. Çeviren: Kıvanç Dündar. Optimist Yayınları. İstanbul.

Lam, S. Y., Shankar, V., Erramilli, M. K., & Murthy, B. (2004). Customer value, satisfaction, loyalty, and switching costs: an illustration from a business-to-business service context. *Journal of the academy of marketing science*, 32(3), 293-311.

Lee, D.-J., Lee, M., & Suh, J. (2007). Benevolence in the importer–exporter relationship. *International Marketing Review*, 24(6), 657–677.

Leonidou, C. N., Leonidou, L. C., Coudounaris, D. N., & Hultman, M. (2013). Value differences as determinants of importers' perceptions of exporters' unethical behavior: The impact on relationship quality and performance. *International Business Review*, 22(1), 156-173.

Liebermann, M. B., & Dhawan, R. (2005). Assessing the resource base of Japanese and US auto producers: A stochastic frontier function



- Dağıtım Kanallarında Performans, Sadakat ve Benzerlik Arası İlişkiler: Örgütsel Yeteneklerin Düzenleyici Rolü*
- production approach. *Management Science*, 51(7), 1060–1075.
- Liu, C. T., Guo, Y. M., & Lee, C. H. (2011). The effects of relationship quality and switching barriers on customer loyalty. *International Journal of Information Management*, 31(1), 71-79.
- Liu, X., Grant, D. B., McKinnon, A. C., & Feng, Y. (2010). An empirical examination of the contribution of capabilities to the competitiveness of logistics service providers: a perspective from China. *International Journal of Physical Distribution & Logistics Management*, 40(10), 847-866.
- McDonnell, J., Beatson, A., & Huang, C. H. (2011). Investigating relationships between relationship quality, customer loyalty and cooperation: An empirical study of convenience stores' franchise chain systems. *Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics*, 23(3), 367-385.
- Moorman, C., Deshpande, R., & Zaltman, G. (1993). Factors affecting trust in market research relationships. *the Journal of Marketing*, 81-101.
- Morgan, R. M., & Hunt, S. D. (1994). The commitment-trust theory of relationship marketing. *The journal of marketing*, 20-38.
- Mutlu, H. M., & Taş, İ. (2012). Antecedents of Insurance Agents' Loyalty for Different Forms of Transaction-Specific Investments in the Turkish Insurance Sector. *Journal of Relationship Marketing*, 11(4), 215-232.
- Nath, P., Nachiappan, S., & Ramanathan, R. (2010). The impact of marketing capability, operations capability and diversification strategy on performance: A resource-based view. *Industrial Marketing Management*, 39(2), 317-329.
- Nes, E. B., Solberg, C. A., & Silkoset, R. (2007). The impact of national culture and communication on exporter–distributor relations and on export performance. *International Business Review*, 16(4), 405–437.
- Nicholson, C. Y., Compeau, L. D., & Sethi, R. (2001). The role of interpersonal liking in building trust in long-term channel relationships. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 29(1), 3.
- Nooteboom, B., Berger, H., & Noorderhaven, N. G. (1997). Effects of trust and governance on relational risk. *Academy of management Journal*, 40(2), 308-338.
- Oliver, R. L. (1997). *Satisfaction: A behavioral perspective on the consumer*. New York: McGraw-Hill.
- Palmatier, R. W. (2008). Interfirm relational drivers of customer value. *Journal of Marketing*, 72(4), 76-89.

Peng, D. X., Schroeder, R. G., & Shah, R. (2008). Linking routines to operations capabilities: A new perspective. *Journal of operations management*, 26(6), 730-748.

Rauyruen, P., & Miller, K. E. (2007). Relationship quality as a predictor of B2B customer loyalty. *Journal of business research*, 60(1), 21-31.

Sánchez, J. Á. L., Vijande, M. L. S., & Gutiérrez, J. A. T. (2011). The effects of manufacturer's organizational learning on distributor satisfaction and loyalty in industrial markets. *Industrial Marketing Management*, 40(4), 624-635.

Scholtens, B., & Dam, L. (2007). Cultural values and international differences in business ethics. *Journal of Business Ethics*, 75, 273-284.

Seggie, S. H., Kim, D., & Cavusgil, S. T. (2006). Do supply chain IT alignment and supply chain interfirm system integration impact upon brand equity and firm performance?. *Journal of business research*, 59(8), 887-895.

Selnes, F., & Gønhaug, K. (2000). Effects of supplier reliability and benevolence in business marketing. *Journal of Business Research*, 49(3), 259-271.

Selvi, M. S. (2007). İlişkisel pazarlama stratejiler ve teknikler. *Ankara: Detay Yayıncılık*.

Singh, J., & Sirdeshmukh, D. (2000). Agency and trust mechanisms in consumer satisfaction and loyalty judgments. *Journal of the Academy of marketing Science*, 28(1), 150-167.

Sirdeshmukh, D., Singh, J., & Sabol, B. (2002). Consumer trust, value, and loyalty in relational exchanges. *Journal of marketing*, 66(1), 15-37.

Song, M., Benedetto, A. D., & Nason, R. W. (2007). Capabilities and financial performance: The moderating effect of strategic type. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 35, 18-34.

Song, M., Droge, C., Hanvanich, S., & Calantone, R. (2005). Marketing and technology resource complementarity: An analysis of their interaction effect in two environmental contexts. *Strategic Management Journal*, 26(3), 259-276.

Song, M., Nason, R.W., & Benedetto, A. D. (2008). Distinctive marketing and information technology capabilities and strategic types: A cross national investigation. *Journal of International Marketing*, 16(1), 4-38.

Spekman, R. E. (1988). Strategic supplier selection: understanding long-term buyer relationships. *Business horizons*, 31(4), 75-81.

Tektaş, Ö. Ö., & Kavak, B. (2010). Endüstriyel ürünlerin satın alınması sürecinde tedarikçi ile olan ilişki kalitesinin algılanan değer üzerindeki etkisi: Beş yıldızlı otellerde bir araştırma. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 21(1), 51-63.

*Dağıtım Kanallarında Performans, Sadakat ve Benzerlik Arası İlişkiler: Örgütsel Yeteneklerin Düzenleyici Rolü*

Terjesen, S., Patel, P. C., & Covin, J. G. (2011). Alliance diversity, environmental context and the value of manufacturing capabilities among new high technology ventures. *Journal of Operations Management*, 29(1), 105-115.

Theodosiou, M., Kehagias, J., & Katsikea, E. (2012). Strategic orientations, marketing capabilities and firm performance: An empirical investigation in the context of frontline managers in service organizations. *Industrial Marketing Management*, 41(7), 1058-1070.

Urban, G. L., Sultan, F., & Qualls, W. J. (2000). Placing trust at the center of your Internet strategy. *MIT Sloan Management Review*, 42(1), 39.

Vorhies, D. W., & Morgan, N. A. (2005). Benchmarking marketing capabilities for sustainable competitive advantage. *Journal of marketing*, 69(1), 80-94.

Williamson, O. E. (1985). *The economic institutions of capitalism*. Simon and Schuster.

Wook Kim, S. (2006). The effect of supply chain integration on the alignment between corporate competitive capability and supply chain operational capability. *International Journal of Operations & Production Management*, 26(10), 1084-1107.

Wu, F., Yenyurt, S., Kim, D., & Cavusgil, S. T. (2006). The impact of information technology on supply chain capabilities and firm performance: A resource-based view. *Industrial Marketing Management*, 35(4), 493-504.

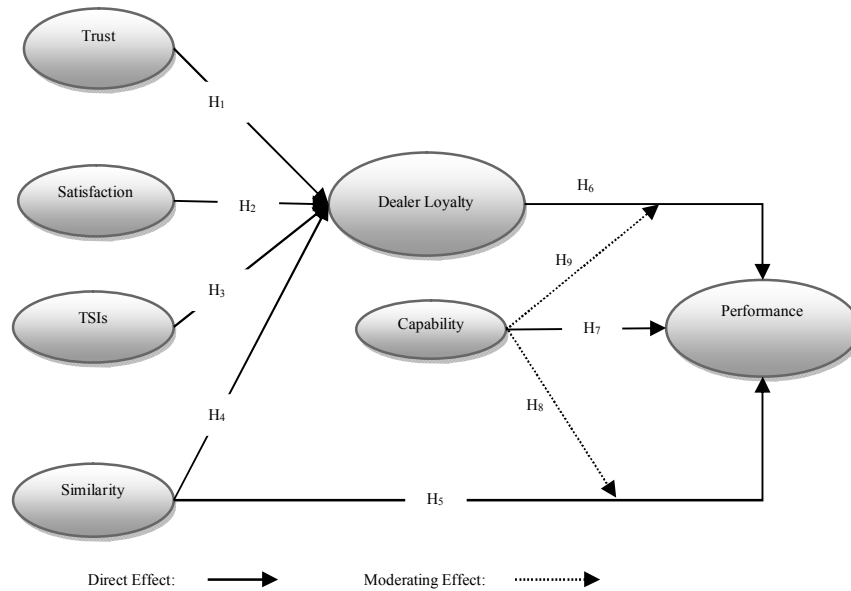
Yi, Y., & Jeon, H. (2003). Effects of loyalty programs on value perception, program loyalty, and brand loyalty. *Journal of the academy of marketing science*, 31(3), 229-240.

Yu, W., Ramanathan, R., & Nath, P. (2014). The impacts of marketing and operations capabilities on financial performance in the UK retail sector: A resource-based perspective. *Industrial Marketing Management*, 43(1), 25-31.

Zeithaml, V. A., Berry, L. L., & Parasuraman, A. (1996). The behavioral consequences of service quality. *the Journal of Marketing*, 31-46.

**Extended Abstract**

**Problem and Purpose:** We investigated that the effects of trust, satisfaction, transaction specific investments and similarity on loyalty and firm performance in distribution channels. Therefore, based on resource dependence theory, the study was also explored the moderating effect of organizational capability on the relationships between loyalty and performance / similarity and performance. We present an empirical model to analyse the relationships.



**Method:** This paper is a survey model on gas station owners or managing director. The population of research consist of 12.886 gas station in Turkey. We used to convenience sample method. The data was added 106 firms. We used 5-point Likert type scales. To measure research variables, modified versions of previously developed scales were used. The respondents were asked to rate their firms on competency and performance indicators which are relative to their competitors. The 5-point scale was anchored by “strongly much worse” (=1) to “strongly much better” (=5) compared to other firms.

	<b>Authors</b>
Trust (5 items)	Doney & Canon, 1997

*Dağıtım Kanallarında Performans, Sadakat ve Benzerlik Arası İlişkiler: Örgütsel Yeteneklerin Düzenleyici Rolü*

Satisfaction (5 items)	Geykens & Steenkamp, 2000
Loyalty (4 items)	Zeithaml, Berry, & Parasuraman, (1996).
TSIs: (a) Distributor TSIs (2 items) & (b) Dealer TSIs (2 items)	Anderson & Weitz (1992)
Similarity (4 items)	Coote, Forrest, & Tam, (2003).
Capability: (a) Distributor Operation C. (2 items), (b) Distributor Marketing C. (2 items), (c) Dealer Operation C. (4 items), & (d) Dealer Marketing C. (3 items)	Liu, Grant, McKinnon, & Feng, (2010). Vorhies, & Morgan, (2005).
Performance: (a) Financial Perf. (4 items) & (b) Market Perf. (3 items)	Wu, Yenyurt, Kim, & Cavusgil, (2006). Seggie, Kim, & Cavusgil, (2006).

Results and Findings: First model regression results showed that H<sub>1</sub>, H<sub>2</sub>, H<sub>3</sub>-(dealer TSIs) was supported but H<sub>4</sub> and H<sub>3</sub>-(distribution TSIs) not. Second model regression results demonstrated that H<sub>6</sub>, H<sub>7</sub>-(distribution marketing c.), H<sub>7</sub>-(dealer operation c.) ve H<sub>7</sub>-(dealer marketing c.) supported but similarity negatively affected performance. The results of moderating effect showed that operational capability of both distribution and dealer had moderating effects on the relationship between loyalty and performance. The moderating effect of distribution operational capability was positive but dealer' was negative.

## EURO/TL KURUNA İLİŞKİN PİYASA RİSKİNİN ÖLÇÜLMESİ: RİSKE MARUZ DEĞER (VaR) YÖNTEMİ İLE BİR UYGULAMA \*

**Samet EVCİ**

Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi,  
sametevci@osmaniye.edu.tr

**Serkan Yılmaz KANDIR**

Çukurova Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, skandir@cu.edu.tr

Makale Gönderme Tarihi: 06.02.2017 Makale Kabul Tarihi: 07.07.2017

### Özet

*Riske Maruz Değer (Value at Risk, VaR) yöntemi, piyasa riskinin ölçülmesinde yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir. VaR, bir varlığın ya da portföyün değerinde belli bir dönemde, belli bir güven düzeyinde meydana gelebilecek maksimum değer kaybını göstermektedir. Çalışmanın amacı, döviz piyasasında öngörülecek VaR değerleri için uygun dağılımın ve modelin belirlenmesidir. Çalışmada Ocak 2005-Aralık 2014 dönemlerine ait EUR/TL günlük getiri serileri kullanılmıştır. VaR değerleri, normal, student-t ve GED dağılımlarına dayanan simetrik ve asimetrik GARCH modeli Varyans-Kovaryans yöntemi ile hesaplanmıştır. Çalışmada %99 güven düzeyinde öngörülen VaR değerlerinin doğruluğunu ve modellerin performansını test etmek amacıyla Kupiec (1995) koşulsuz kapsama testi ve Christoffersen (1998) koşullu kapsama testleri uygulanmıştır. Analiz sonuçları, Euro getiri serileri için student-t dağılımına dayanan asimetrik modellerin daha doğru VaR öngörülerinde bulunduğunu göstermiştir.*

**Anahtar Kelimeler:** Riske Maruz Değer, Piyasa Riski, Döviz Piyasası.

## MEASURING MARKET RISK WITH VALUE AT RISK (VaR) METHOD IN FOREIGN EXCHANGE MARKET

### Abstract

*Value at Risk (VaR) is a method that is frequently used in measuring market risk. VaR indicates the maximum possible loss in the value of an asset or a portfolio at a certain level of significance in a certain period. Aim of this study is to determine the appropriate distribution and model for VaR in the foreign exchange market. Daily return data of EUR/TL exchange rates are used for the period January 2005-December 2014. VaR is calculated by the Variance-*

---

\* 21-24 Ekim 2015 tarihleri arasında Çorum'da düzenlenen 19. Finans Sempozyumunda sunulan bildiriden derlenmiştir.

## *EURO/TL Kuruna İlişkin Piyasa Riskinin Ölçülmesi: Riske Maruz Değer (VaR) Yöntemi ile Bir Uygulama*

*Covariance method with the symmetric and asymmetric GARCH models based on normal, student-t and GED distributions. In order to test accuracy of the VaR values and performance of the models at a significance level of 99 percent, we employ Kupiec (1995) unconditional coverage test and Christoffersen (1998) conditional coverage test. Analysis results suggest that at 99% confidence level, the models based on asymmetric models with student-t distribution have more accurate predictions of VaR for Euro return series.*

**Keywords:** Value at Risk, Market Risk, Exchange Market.

### **1. Giriş**

Son dönemlerde döviz piyasasında yaşanan dalgalanmalar birçok sektörü ve döviz yatırımcısını olumsuz etkilemektedir. 2015 yılı Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verilerine göre ihracatımızın yaklaşık %45'inin, ithalatımızın ise %33'ünün Euro, cinsinden yapıldığı düşünüldüğünde Euro/TL kurlarındaki oynaklığın birçok işletmeyi etkilemesi ve ekonomide belirsizliklere yol açması kaçınılmazdır. Üstelik her ne kadar döviz kurlarındaki oynaklık tüm şirketleri etkilese de, döviz kuru etkisi, gelir ve giderleri yabancı para cinsinden olan şirketler için daha kuvvetli olmaktadır (Choi, 1986; Bartram, 2008). Örneğin çok uluslu işletmeler ve ihracatçı işletmeler, yerel işletmeler ve daha az ihracat yapan işletmelere göre döviz kuru oynaklığından daha fazla etkilenmektedir (Jorion, 1990; Doukas, Hall ve Lang, 2003; El-Masry ve Abdel-Salam, 2007). Parasal, finansal ve makroekonomik değişkenlere bağlı olarak oynaklık gösteren döviz fiyatları, döviz yatırımcılarının ve işletmelerin piyasa riskinin artmasına neden olmaktadır. Piyasa riski, finansal piyasaların dalgalanması sonucu döviz kuru, faiz oranı ya da hisse senedi fiyatındaki değişimlerin neden olduğu kayıp olasılığını ifade etmektedir (Akgüç, 1998: 866). Döviz yatırımcılarının piyasa riskini yönetebilmeleri, uygun risk yönetim tekniğini belirleyebilmeleri, uygun yatırım kararını verebilmeleri ve maruz kalınan risk nedeniyle gereksinim duyulan sermaye miktarını belirleyebilmeleri için piyasa riskini tutar olarak bilmeleri gerekmektedir. Riske Maruz Değer (Value at Risk, VaR) yöntemi, piyasa riskinin ölçülmesinde yaygın olarak kullanılan bir yöntem olup; bir varlığın ya da portföyün değerinde belli bir dönemde, belli bir güven düzeyinde meydana gelebilecek maksimum değer kaybını göstermektedir (Jorion 2000; Choudhry, 2006). VaR, genellikle 1-10 iş günü için ve %99 güven düzeyi esas alınarak hesaplanmaktadır. %99 güven düzeyi, hesaplanan maksimum kaybın belirlenen dönemde %1 olasılıkla aşılacağını ifade etmektedir (Obi ve Sil, 2013: 626).

VaR değeri parametrik (Varyans-Kovaryans Yöntemi) ve parametrik olmayan (Tarihi Simülasyon ve Monte Carlo Simülasyon) yöntemler ile hesaplanmaktadır. VaR değerinin hesaplanmasında yaygın olarak kullanılan Varyans-Kovaryans yöntemi, varlık getirilerine ait varyans-kovaryans matrisinin tahminine dayanır (Simons, 1996: 7). Varyans-Kovaryans matrisinin tahmininde geçmiş döneme ait verilerden hesaplanan ortalamalar

ve standart sapmalar kullanılmakta, buna ek olarak portföyde yer alan varlıklar (risk faktörleri) arasındaki korelasyonlar dikkate alınmaktadır (Akan, Oktay ve Tüzün, 2003: 31). Yöntem, varlık getirilerinin normal dağıldığını ve varlık getirileri arasındaki ilişkilerin doğrusal olduğunu varsaymaktadır (Aktaş, 2008: 247). Bu çalışmada uygulamasının kolay ve açıklanabilirliğinin yüksek olması, literatürde ve uygulamada yaygın olarak kullanılması nedeniyle Varyans-Kovaryans yöntemi kullanılmıştır.

Varyans-Kovaryans yöntemi ile piyasa riskinin hesaplanmasında en önemli aşama getiri serilerindeki volatilitenin ölçüsü olan standart sapmanın tahmini ve bu tahminde kullanılan getiri serilerine ilişkin uygun dağılımın belirlenmesidir.

VaR değeri hesaplanmasında standart sapmanın zamandan bağımsız olduğu başka bir ifadeyle durağan olduğu kabul edilmektedir. Piyasa fiyatlarına ilişkin tarihsel veriler incelendiğinde ise değişimlerin standart sapmasının zaman içinde değiştiği gözlenmektedir (Akan ve diğer, 2003: 32). Özellikle finansal zaman serilerinde görülen aşırı basıklık, volatilitenin kümelenmesi (finansal varlıkların fiyatlarındaki büyük miktarda değişimleri büyük miktarda, küçük miktarda değişimleri de yine küçük miktarda değişimlerin takip etmesi) ve kaldıraç etkisi (negatif şokların oynaklığı, pozitif şoklardan daha fazla arttırması) varyansın sabit olma varsayımını ortadan kaldırmaktadır (Özden, 2008: 340). Bu bağlamda, varyansın sabit olduğu varsayımı ile yapılacak VaR hesaplamaları gerçek piyasa riskini yansıtmada başarılı olmayacağından, koşullu varyanstaki zamana bağlı değişimleri dikkate alan modellerin kullanılması daha doğru olacaktır. Bu nedenle çalışmada Euro getiri serilerine ilişkin koşullu varyans modellemesi için Genelleştirilmiş Otoregresif Koşullu Değişen Varyans (GARCH) modelleri tercih edilmiştir. GARCH modeli, olumlu (pozitif şoklar) ve olumsuz haberlerin (negatif şoklar) volatilitenin üzerinde yarattığı etkiyi simetrik şekilde ele almaktadır. Fakat olumlu ve olumsuz haberlerin volatilitenin üzerinde asimetric etkisi olabilir. Genel olarak olumsuz haberler finansal piyasalara ulaştığında varlık fiyatlarının dalgalanma gösterdiği ve volatilitenin hızla arttığı gözlenirken; olumlu haberlerde volatilitenin daha yavaş olduğu gözlenmektedir (Hill, Griffiths, ve Limm, 2010: 527). Çalışmada volatilitenin modellemesi için simetrik GARCH modelinin yanı sıra asimetric GARCH modelleri (EGARCH, GJR-GARCH) de kullanılmıştır.

Varyans-Kovaryans yönteminde VaR değeri, getirilerin standart sapması üzerine kurulu olduğu için normal dağılım varsayımına dayanmaktadır (Damodaran, 2007: 218). Fakat döviz getiri serilerine ilişkin model kalıntıları normal dağılım göstermemekte, çarpık ve kalın kuyruklu bir dağılım sergilemektedir. Kalın kuyrukta, normal dağılımdan farklı olarak dağılımın kuyruk bölgesi daha şişman ve uzun olmaktadır (Best, 1998: 58). Bu durum normal dağılım varsayımı altında yapılan VaR öngörülerinin düşük



hesaplanmasına yol açmaktadır (Bohdalová, 2007: 3). Çalışmada Varyans-Kovaryans yönteminin bu dezavantajını gidermek ve öngörülen VaR değerleri üzerinde model kalıntılarının dağılımına tepkilerini ölçmek için normal dağılım varsayımına dayanan modellerin yanı sıra, Euro getiri serilerindeki aşırı basıklığı ve kalın kuyruğu dikkate alan student-t ve genelleştirilmiş hata dağılımları (GED) varsayımı altında modeller oluşturulmuştur (Hung, Lee ve Liu 2008). Student-t ve GED dağılımlarının görüntü olarak şişman kuyruk modelindeki dağılımına benzediğinden, gerçek piyasa verilerini normal dağılıma göre daha iyi açıklayabileceği düşünülmektedir (Hsieh, 1989a; Baillie ve Bollerslev, 1989, 1991; Engle ve Gau, 1997; Johnston ve Scott, 2000)

Bu çalışma ile Euro piyasasında Varyans-Kovaryans yöntemi ile öngörülecek VaR değerleri için normal student-t ve GED dağılımları arasından en uygun dağılımın ve modellerin belirlenmesi ve bu modellerin piyasa riskini tahmin etme başarısının geriye dönük testler ile ortaya konması amaçlanmıştır. Literatürde yer alan çalışmalar VaR değeri hesaplanırken uygulanacak dağılımın ve modellerin farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Literatürde döviz piyasasını konu alan çalışmalar bulunmakla birlikte, çalışmada Euro ile Türk lirası (EUR/TL) arasındaki kurlara ilişkin piyasa riskinin farklı dağılımlara dayalı varsayımlar altında öngörülmesi çalışmayı diğer çalışmalardan ayırmaktadır. Çalışmanın izleyen bölümlerinde ilk olarak literatürde yer alan benzer çalışmalar özetlenmiş, ardından çalışmaya konu olan veri seti ve kullanılan yöntem açıklanmıştır. Diğer bölümlerde ise bulgular değerlendirilerek, sonuç kısmına yer verilmiştir.

## **2. Literatür**

Varyans-Kovaryans yöntemine getirilen en önemli eleştiri, standart sapma tahminlerinde kullanılan getiri serilerinin normal dağıldığı varsayımıyla ilgilidir. Fakat uygulamalı çalışmalarda döviz getiri serilerinin normal dağılım göstermediği gözlenmiş ve kalın kuyruk sorunu ile karşılaşmıştır (Best, 1998). Bu nedenle normal dağılım varsayımı altında yapılan VaR öngörülleri gerçeği yansıtmamaktadır (Cheng ve Hung, 2011). Bu bağlamda daha doğru VaR öngörülerinde bulunabilmek için döviz getiri serilerine ilişkin uygun dağılımın belirlenmesi ve getiri serilerindeki volatilitenin ölçüsü olan standart sapmanın tahmini önem arz etmektedir. Literatürde yer alan çalışmalar da döviz kurlarındaki volatilitenin tahmini için uygun dağılımın ve modelin belirlenmesi üzerine yoğunlaşmış, farklı dağılım ve modeller önerilmiştir. Bollerslev (1987), döviz kurlarının sergilediği aşırı basık dağılım özelliği nedeniyle normal dağılım varsayımına dayanan GARCH(1,1) modelinin kurlardaki volatilitiyi tam olarak yansıtmadığını ifade etmiş ve student-t dağılımlı GARCH(1,1) modelinin daha uygun olacağını belirtmiştir. Hsieh (1988), ABD doları ile Japon yeni, İsviçre frangı, Kanada doları, mark ve poundun oluşturduğu beş farklı döviz kurundaki

değişimi incelediği çalışmasında, döviz serilerinin normal dağılım göstermediği ve serilerin ortalama ve varyansının zaman içinde değiştiği ifade edilmiştir. Bu bağlamda çalışmada getiri serilerinin dağılımını modellemek için student-t dağılımı ile normal-poisson dağılımları önerilmiş ve ARCH modeli ile kurlardaki volatilitate tahmin edilmiştir. Elde edilen bulgular uygulanan modelin kurlardaki volatilitateyi yakalamakta başarılı olduğunu göstermiştir. Hsieh (1989) diğer bir çalışmasında, aynı döviz kurları için farklı dağılım varsayımları altında ARCH ve GARCH modellerini karşılaştırmıştır. EGARCH(1,1) modelinin değişen varyansı modellemeye daha başarılı olduğu ifade edilmiştir. Döviz kurlarının dinamik ve dağılım özelliklerini inceleyen bir diğer çalışma Baillie ve Bollerslev (1989) tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışmada döviz kurlarındaki aşırı basıklığı dikkate alan student-t dağılımı kullanılmış ve kurlardaki volatilitate GARCH(1,1) modeli ile öngörülmüştür. Student-t dağılımına dayanan GARCH modelinin döviz kurlarına ilişkin değişen varyansın hesaplanmasında başarılı sonuç verdiği ortaya konmuştur. Başka bir çalışmada Baillie ve Bollerslev (1991) yüksek frekanslı veri kullanarak döviz kurlarındaki oynaklığı GARCH modeli ile tahmin etmişlerdir. Baillie ve Bollerslev (1991) dört döviz kuruna ilişkin saatlik veri kullanarak, kurlarda gün içinde meydana gelen değişimlerin oynaklığın modellenmesinde dikkate alınmasını sağlamışlardır. Terasvirta (1996), yüksek frekanslı veri setlerinin aşırı basık bir dağılım gösterdiğini ve bu özelliklere sahip veri setlerindeki volatilitenin GARCH(1,1) ve IGARCH(1,1) modelleri ile öngörülemeyeceğini ifade etmiştir. Baile, Bollerslev ve Mikkelsen (1996) geliştirdikleri FIGARCH modelini Alman markı ile ABD doları arasındaki kur için uygulamışlar ve FIGARCH modelinin GARCH ve IGARCH modellerine göre kurdaki volatilitateyi daha iyi temsil ettiğini ortaya koymuşlardır. Benzer bir çalışmada Vilasuso (2002) tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, GARCH(1,1) ve IGARCH(1,1) modellerinin yanı sıra FIGARCH(1,1) modelini de kullanarak ABD doları ile Kanada doları, Fransız fransı, Alman markı, Japon yeni ve İngiliz sterlini arasındaki kurlardan hareketle volatilitate tahmin edilmiş ve FIGARCH(1,1) modelinin kurlardaki volatilitateyi en iyi şekilde tahmin eden model olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Balaban (2004) tarafından yapılan çalışmada, ABD doları ile Alman markı arasındaki kurun volatilitesi simetrik ve asimetric GARCH modelleri ile tahmin edilmiştir. Çalışmada volatilitenin öngörülmesinde GARCH(1,1), GJR-GARCH(1,1) ve EGARCH(1,1) modelleri kullanılmış ve EGARCH modelinin daha doğru öngörülerde bulunduğu sonucuna varılmıştır. Asimetric GARCH modellerinin tahmin performansını değerlendiren bir diğer çalışma Wang ve Yang (2009) tarafından yapılmıştır. Avustralya doları, İngiliz sterlini, Euro ve Japon yeni ile ABD doları arasındaki kotasyonları konu alan çalışmada EGARCH ve GJR-GARCH modelleri ile döviz kurlarındaki asimetric volatilitenin varlığı incelenmiştir. Elde edilen bulgular belirtilen kurlar için asimetric etkinin varlığını ortaya koymuştur. Olowe (2009), Nijerya döviz

piyahasında volatilitenin kalıcılığını ve asimetrik etkinin varlığını incelemiştir. Nijerya nairası ile ABD doları arasındaki kurda görülen volatilitiyi modellemek amacıyla GARCH(1,1), GJR-GARCH(1,1), EGARCH(1,1), APARCH(1,1), IGARCH(1,1) ve TS-GARCH(1,1) modelleri kullanılmıştır. Çalışma sonucunda volatilitenin kalıcı olduğu, kaldıraç etkisinin bulunmadığı ve çalışmaya konu olan modeller arasında en iyi performansın APARCH ve TS-GARCH modellerinin gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Çağlayan ve Dayıoğlu (2009), Türkiye'nin de içinde bulunduğu OECD ülke para birimleri ile ABD doları arasındaki kurların volatilitelerini öngördükleri çalışmalarında simetrik ve asimetrik GARCH modellerini karşılaştırmışlardır. Ayrıca çalışmada, aşırı basık ve kalın kuyruğa sahip döviz kuru getiri serileri için normal, student-t ve GED dağılımları arasından en uygun dağılım belirlenmeye çalışılmıştır. OECD ülkelerine ait döviz kuru getiri serileri ilişkin volatilitenin öngörülmesinde GARCH, EGARCH, GJR-GARCH ve APARCH modelleri kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular student-t ve GED dağılımlı asimetrik koşullu değişen varyans modellerinin daha iyi performans gösterdiğini ortaya koymuştur. Çağlayan, Ün ve Dayıoğlu (2009) Meksika, Endonezya, Güney Kore ve Türkiye'nin de yer aldığı gelişen piyasaları konu alan çalışmalarında, belirtilen ülke para birimleri ile ABD doları arasındaki döviz kurundaki oynaklığın öngörülmesinde simetrik ve asimetrik GARCH modellerinin performansını karşılaştırmışlardır. Bu bağlamda çalışmada normal, student-t ve GED dağılımları varsayımları altında simetrik GARCH ve asimetrik EGARCH, GJR-GARCH, APARCH, ACGARCH modelleri kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, asimetrik GARCH modellerinin volatilitenin öngörülmesinde simetrik GARCH modellerine göre daha başarılı olduklarını ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra Meksika için student-t dağılımlı EGARCH, Endonezya için GED dağılımlı GJR-GARCH, Güney Kore için GED dağılımlı EGARCH ve Türkiye için ise GED dağılımlı ACGARCH modeli volatilitenin tahmininde en iyi modeller olarak belirlenmiştir. Vee, Gonpot ve Sookia (2011), ABD doları ile Mauritius rupisi arasındaki döviz kurunu esas alan çalışmalarında volatilitenin öngörülmesinde GARCH(1,1) modeline dayanan student-t ve GED dağılımlarını kullanmışlardır. Çalışmanın sonucunda, GED dağılımının kurdaki volatilitenin öngörülmesinde daha başarılı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Begu, Spataru ve Marin (2012), Rumen leyi ile Euro arasındaki kurun volatilitelerini öngörmek için en uygun modeli belirlemeye çalışmışlardır. Çalışmada normal, student-t ve GED dağılımları varsayımı altında ARCH, GARCH, EGARCH ve TGARCH modelleri kullanılmış ve GARCH modeli ile GED dağılımlı EGARCH modelinin kurdaki volatilitiyi daha doğru tahminlediği sonucuna ulaşılmıştır. Adepoju, Yaya ve Ojo (2013) Nijerya döviz piyasasını inceledikleri çalışmalarında, finansal zaman serilerinde aşırı basık bir dağılım sergilediği ifade edilmiş ve Nijerya döviz piyasasındaki volatilitiyi öngörmek için student-t ve GED dağılımına dayanan simetrik ve asimetrik GARCH modellerini kullanmışlardır. Elde edilen bulgular, Nijerya

nairası ile ABD doları kuru dışındaki döviz kurlarına ilişkin getiri serilerinde student-t dağılımına dayanan asimetric GARCH modellerinin volatilitenin modellenmesinde daha iyi performans gösterdiğini, ABD doları kurunda ise GED dağılımına dayanan GARCH modellerinin daha başarılı olduğunu göstermiştir.

Döviz piyasalarında VaR tahmini yapmayı amaçlayan uluslararası çalışmalar bulunmaktadır. Beltratti ve Morana (1999) Alman Markı ve ABD doları kuruna ait günlük ve yarım saatlik verileri kullanarak, GARCH, IGARCH ve FIGARCH modelleri ile serilerdeki volatilitiyi ve VaR değerlerini tahmin etmişlerdir. Elde edilen bulgular GARCH modeli ile FIGARCH modeline dayanan öngörülerin yakın olduğunu ortaya koymuş ve volatilitenin öngörülmesinde basit modellerin kullanılması önerilmiştir. So ve Yu (2006) farklı GARCH modellerinin VaR tahmin performanslarını 4 döviz kuru ve 12 piyasa endeksi için sınıamışlardır. İncelenen döviz kurları, 1980-1998 dönemindeki ABD dolarının Japon Yeni, İngiliz Sterlini, Kanada doları ve Avustralya doları karşısındaki kotasyonlarından oluşmaktadır. Analiz sonuçları, IGARCH modelinin en iyi performansı gösterdiğini ortaya koymuştur. Rejeb, Salha ve Rejeb (2012) Tunus dinarı ile üç döviz kuruna (ABD doları, Euro ve Japon yeni) ilişkin VaR tahminleri için uygun modeli belirlemeye çalışmışlardır. 1999-2007 dönemini konu alan çalışmada üç farklı güven seviyesine bağlı olarak farklı modeller kullanılmıştır. Bulgular, Varyans-Kovaryans yönteminin en uygun tahmin sonuçlarını verdiğini ortaya koymuştur. Akhtekhane ve Mohammadi (2012), Rial/Euro kurlarından hareketle parametrik ve Tarihi Simülasyon yöntemi ile VaR değeri hesaplamışlardır. Çalışmada getiri serilerinin aşırı basık bir dağılım sergilemesinden dolayı normal dağılım varsayımına dayanan parametrik yöntemin VaR değerlerini doğru tahmin edemediği ifade edilmiş ve tarihi simülasyon yönteminin daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cera, Cera ve Lito (2013), Euro-Arnaut Leki kurunu konu alan çalışmalarında GARCH modeline dayanan Varyans-Kovaryans yöntemi ile VaR değerini hesaplamışlardır. Çalışmanın sonucunda GARCH modeline dayanan VaR yönteminin yatırımcıların piyasa riskinin hesaplanmasında uygun bir model olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Literatürde, Türkiye döviz piyasasında volatilitenin öngörülmesi ve VaR yöntemi ile piyasa riskinin hesaplanmasını konu alan çalışmalarda yer almaktadır. Aysoy, Balaban, Koğar ve Özcan (1996), ABD doları ve Alman markı kurlarındaki oynaklığı ve haftanın günleri etkisini inceledikleri çalışmalarında değişen varyansın modellenmesinde GARCH(1,1) modelini kullanmışlardır. Çalışmanın sonucunda ülkemiz döviz piyasasında oynaklığın kriz dönemleri dışında düşük olduğu ifade edilmiştir. Akçay (1997), para ikamesinin döviz kurları üzerindeki etkisini incelediği çalışmada döviz kurlarındaki volatilitiyi EGARCH modeli ile tahmin etmiş ve dolarizasyonun

döviz kurlarındaki oynaklığı arttırdığını ortaya koymuşlardır. Akan, Oktay ve Tüzün (2003) çalışmalarında, Türk sermaye piyasalarında 1990-2002 yıllarına ait ABD dolar pozisyonları için varyans-kovaryans yöntemi ve bu yöntemde zaman serilerinin oynaklıkların tahmin edilmesinde kullanılan Üssel Ağırlıklandırılmış Hareketli Ortalama (EWMA) metodu ile VaR değerleri hesaplamış ve uygulanan döviz kuru rejimlerinin VaR değeri üzerine etkisi test etmeye çalışmışlardır. Nargeleçekenler (2004), Euro satış kurlarındaki volatilitiyi ARCH, GARCH, TARCH, EGARCH, ARCH-M, GARCH-M, TARCH-M ve EGARCH-M modeli ile tahmin etmiş ve bu modeller arasında en uygun modelin ARCH(2) modeli olduğu sonucuna varmıştır. Bozkuş (2005) çalışmasında, Euro/USD günlük fiyatları ile BİST 100 endeksi serilerinden hareketle VaR yöntemi ile Beklenen Kayıp (ES) yöntemini karşılaştırmıştır. Çalışma sonucunda ES yönteminin kuyruk riski taşımaması ve VaR yöntemine göre tutarlı olması dolayısıyla daha uygulanabilir olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Aktaş (2008) çalışmasında VaR yönteminin ülkemiz finansal piyasalarında kullanımının bir risk taşıyıp taşımadığını incelemiştir. Bu bağlamda, dövizin yanı sıra Devlet İç Borçlanma Senetleri ve hisse senetlerinden oluşturulan hipotetik bir portföy ile Varyans-Kovaryans yöntemi kullanılarak VaR değerleri hesaplanmıştır. Çalışmadan, maruz kalınan piyasa riski nedeniyle gereksinim duyulan sermaye miktarının VaR yöntemi ile hesaplanmanın riskli olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Gürsakal (2007), Euro satış kuru ile İMKB 30 endeksinin piyasa riskini hesaplanmasını konu alan çalışmasında, Varyans-Kovaryans yöntemi ile VaR değerleri tahmin edilmiş ve borsanın döviz kuruna göre daha riskli bir yatırım aracı olduğu sonucuna varmıştır. Öztürk (2006) çalışmasında, dolar kurlarından hareketle normal ve student-t dağılımları varsayımı altında GARCH ve EGARCH modellerinin öngörü performansını karşılaştırmıştır. Ayrıca çalışmada TCMB tarafından alınan kararların ve piyasa müdahalelerinin volatilitiy üzerindeki etkisi incelenmiştir. Elde edilen bulgular önceki çalışmaların aksine student-t dağılımının dolar serilerindeki aşırı basıklığı normal dağılımdan daha iyi yakalayamadığını ve kaldıraç etkisinden dolayı GARCH ve EGARCH model öngörülerinin oldukça farklı olduğunu göstermiştir. Demireli ve Taner (2009), 2008-2009 yıllarını kapsayan çalışmalarında, Euro, altın ve ABD dolarından eşit ağırlıkta oluşturdukları hipotetik bir portföy için %99 güven düzeyinde parametrik VaR, tarihi simülasyon ve Monte Carlo simülasyon yöntemleri ile hesaplanan VaR değerlerini karşılaştırmışlardır. Çalışmadan elde edilen bulgular, Monte Carlo simülasyon yönteminin diğer yöntemlere göre daha geçerli olduğunu ve parametrik yöntemin normal dağılım varsayımı nedeniyle tutarlı sonuçlar vermediğini ortaya koymuştur. Songül (2010) tarafından yapılan çalışmada, tek değişkenli ve çok değişkenli GARCH modelleri ile ABD doları ve Euro getirilerinin oynaklık yapısı incelenmiştir. Bu bağlamda, ABD doları için AR(2)-EGARCH(1,1,1) ve Euro için AR(2)-TARCH(1,1,1) modellerinin döviz kurundaki oynaklığı en iyi şekilde

modellediği ifade edilmiştir. Ayrıca ABD doları ve Euro döviz kuru getiri serilerinin oynaklık yapılarının, literatürde yer alan çalışmaları destekler şekilde önemli derecede asimetrik olduğu ortaya çıkmıştır. Soytaş ve Ünal (2010) çalışmasında, sabit ve değişen varyans modelleri ile Merkez Bankası tarafından belirlenen ABD doları, Euro ve İngiliz sterlinine ait satış kurlarındaki oynaklığı tahmin etmeye çalışmıştır. Bu bağlamda tarihsel oynaklık, EWMA, AR, ARMA, ARCH, GARCH ve asimetrik EGARCH, GJR-GARCH modelleri kullanılmış ve bu modellerin öngörü performansı karşılaştırılmıştır. Ayrıca çalışmaya konu olan modellerin öngörülerinden hareketle parametrik yöntem ile VaR değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar, GJR-GARCH(1,1) modelinin USD/TL ve GBP/TL serilerinin oynaklık öngörüsünü modellemekte diğer modellere kıyasla daha başarılı olduğunu, EUR/TL serisi için ise en başarılı modelin EGARCH(1,1) modeli olduğunu göstermiştir. VaR modellerinin performansları karşılaştırıldığında ise USD serisi için EWMA, GARCH(1,1) ve GJR-GARCH(1,1) modellerinin; Euro serisi için GARCH(1,1) modelinin İngiliz sterlini için EWMA modelinin en doğru sonuçları verdikleri görülmüştür. Çatal ve Albayrak (2013), Euro ve ABD dolar kurlarını konu alan çalışmalarında parametrik yöntemi, yatırım araçlarının bağımlılık yapılarının birçok formda modellenmesine olanak veren kopula çeşitleri ile ilişkilendirerek geliştirdikleri bir model ile VaR değerini tahmin etmişlerdir. Çalışma sonunda kopula kullanılarak oluşturulan modellerin VaR öngörülerinin daha başarılı olduğunu sonucuna varılmıştır.

### 3. Araştırma Yöntemi ve Veri Seti

Çalışmada, 03.01.2005–31.12.2014 tarihleri arasındaki EUR/TL kapanış kurları kullanılmıştır. 03.01.2005–31.12.2014 tarihlerini kapsayan örneklem dönemi ikiye ayrılarak, 03.01.2005-07.01.2014 tarihleri arasındaki dönem örneklem içi olarak ifade edilmiş ve döviz kurlarına ilişkin volatilitenin hesaplanmasında esas alınan uygun modellerin belirlenmesi için kullanılmıştır. Örneklem dışı olarak ifade edilen 08.01.2014-31.12.2014 tarihleri arasındaki 250 iş gününden oluşan dönem ise VaR değerinin hesaplanmasında kullanılmıştır. Veri setinin logaritmik günlük getirileri aşağıdaki eşitlikten yararlanılarak hesaplanmıştır.

$$Y_t = \ln(p_t/p_{t-1})$$

$Y_t$ : Euro kurunun t günündeki logaritmik getirisi

$p_t$ : Euro kurunun t günündeki kapanış fiyatı

$p_{t-1}$ : Euro kurunun t-1 günündeki kapanış fiyatı

Bollerslev (1986) tarafından geliştirilen GARCH modeli, hata terimi varyansının sabit olmadığı ve geçmişteki bilgilerin etkisiyle koşullu olarak değiştiği varsayımına dayanmaktadır (Aksoy ve Olgun, 2009).

GARCH (p,q) modeline ilişkin koşullu ortalama ve varyans denklemleri aşağıdaki gibi ifade edilmektedir (Bollerslev, 1986):

$$Y_t = \alpha + b'X_t + \varepsilon_t, \quad \varepsilon_t | \Psi_{t-1} \sim N(0, h_t)$$

$$h_t = \alpha_0 + \sum_{i=1}^q \alpha_i \varepsilon_{t-i}^2 + \sum_{j=1}^p \beta_j h_{t-j}$$

Yukarıdaki eşitlikte  $\Psi$ , bilgi setini;  $t$ , zaman endeksini;  $Y_t$  ve  $h_t$  sırasıyla, koşullu ortalama ve varyansı;  $\varepsilon_t$ , sıfır ortalamalı ve sabit varyanslı hata terimini;  $q$ , hata karelerinin gecikme uzunluğunu;  $p$ , koşullu varyansın gecikme uzunluğunu;  $X_t$  bağımsız değişken vektörünü;  $b$ , parametre vektörünü;  $\alpha_i$  ve  $\beta_j$  sırasıyla koşullu varyans üzerindeki ARCH ve GARCH etkilerini;  $\alpha$  ve  $\alpha_0$  katsayıları ise koşullu varyans denkleminin sabit değerlerini simelemektedir.

Modelin geçerliliği için denklemden yer alan sabit parametresinin sıfırdan büyük ( $\alpha_0 > 0$ ),  $\alpha_i$  ve  $\beta_j$  parametrelerinin sıfıra eşit ya da sıfırdan büyük ( $\alpha_i \geq 0$  ve  $\beta_j \geq 0$ ),  $p$  değerinin sıfırdan büyük ve  $q$  değerinin ise sıfıra eşit ya da sıfırdan büyük olması gerekmektedir. Bunun yanı sıra modelin durağanlığı için  $\alpha_i$  ve  $\beta_j$  parametreleri toplamının birden küçük olması zorunludur (Bollerslev, 1986).

Simetrik GARCH modellerinin zayıf yönlerini gidermek amacıyla Nelson (1991) tarafından geliştirilen EGARCH modeli aşağıdaki gibi ifade edilmektedir:

$$\log(h_t) = \alpha_0 + \sum_{i=1}^q \alpha_i \frac{|\varepsilon_{t-i}|}{\sqrt{h_{t-i}}} + \sum_{j=1}^q \gamma_j \frac{\varepsilon_{t-i}}{\sqrt{h_{t-i}}} + \sum_{j=1}^p \beta_j \log(h_{t-j}), \quad \varepsilon_t | \Psi_{t-1} \sim N(0, h_t)$$

Yukarıdaki eşitlikte  $\gamma$  parametresi asimetrik etkiyi yani kaldıraç etkisini ölçmektedir. Bu parametrenin negatif olması durumunda olumlu haberlerin neden olduğu pozitif şoklar, olumsuz haberlerin neden olduğu negatif şoklara göre daha az volatilité yaratmakta yani kaldıraç etkisi bulunmaktadır. Parametrenin sıfır olması halinde model simetrik olmaktadır (Asteriou ve Hall, 2007: 269). Böyle bir durumda pozitif ve negatif şokların volatilité üzerindeki etkisi aynı olmaktadır. Ayrıca modelin durağan olabilmesi için  $\beta_j$  toplamının birden küçük olması gerekmektedir (Wang ve Wu, 2012: 2173).

Pozitif ve negatif şokların volatilité üzerinde aynı etkiye sahip olmadığını varsayan GJR-GARCH modeli, Glosten, Jaganathan ve Runkle (1993) ve Zakoian (1994) tarafından geliştirilmiştir. Model pozitif ve negatif şokların yarattığı asimetrik etkiyi dikkate almakta ve aşağıdaki gibi ifade edilmektedir:

$$h_t = \alpha_0 + \sum_{i=1}^q \alpha_i \varepsilon_{t-i}^2 + \sum_{i=1}^q \gamma_i D_{t-i} \varepsilon_{t-i}^2 + \sum_{j=1}^p \beta_j h_{t-j} \quad \varepsilon_t | \Psi_{t-1} \sim N(0, h_t)$$

$$D_{t-i} = \begin{cases} 1 & \varepsilon_{t-i} < 0 \text{ ise (olumsuz haberler)} \\ 0 & \varepsilon_{t-i} > 0 \text{ ise (olumlu haberler)} \end{cases}$$

Yukarıdaki eşitlikte görüldüğü üzere  $D_{t-1}$  değişkeni hata teriminin sıfırdan küçük olması durumunda 1 değerini alırken, sıfırdan büyük ya da eşit olması durumunda 0 değerini almaktadır. Böylece olumlu (pozitif şokların) ya da olumsuz haberlerin (negatif şokların) volatilité üzerinde farklı etki yaratması sağlanmış olmaktadır.  $\gamma_i$  parametresi asimetrik etkiyi yani kaldıraç etkisini ölçmekte ve  $\gamma$ 'nın sıfır olması halinde model standart GARCH modeline dönüşmektedir. Negatif şokların volatilité üzerinde pozitif şokların daha fazla etki yaratabilmesi için  $\gamma$  parametresinin istatistiksel açıdan anlamlı ve pozitif olması gerekmektedir (Hill et al, 2010). Ayrıca modelin durağan olabilmesi için  $\alpha_i + \beta_j + 0,5\gamma_i$  toplamının birden küçük olması gerekmektedir (Wang ve Wu, 2012: 2173).

Bollerslev (1987) tarafından geliştirilen student-t dağılımı normal dağılım gibi simetrik, fakat daha sivri ve daha kalın kuyruğa sahip bir dağılımdır. Bu nedenle getiri serilerinin modellenmesinde normal dağılımdan daha uygun düşmektedir (Güner, Mitov ve Racheva-Yotova, 2013: 734). Ayrıca student-t dağılımı, çoğu zaman serilerinin normal dağılmayan karakteristiklerinden dolayı serilerdeki kalın kuyruk özelliğini yansıttığı için en yaygın kullanılan dağılımdır (Hung et al, 2008: 1176).

Modelde, koşullu varyans ve ortalama eşitliği GARCH modellerinde belirtildiği gibidir. Log-olabilirlik fonksiyonu ise aşağıdaki gibi ifade edilmektedir (Hung et al, 2008: 1177):

$$L(r_t|\Theta) = \sum_{t=1}^T \ln \left( \frac{\Gamma\left(\frac{v+1}{2}\right)}{\Gamma\left(\frac{v}{2}\right)\sqrt{\pi(v-2)}} \right) - \frac{1}{2\ln\sigma_t^2} - \left(\frac{v+1}{2}\right) \ln\left[1 + \frac{v r_t^2}{v-2}\right]$$

Yukarıdaki eşitlikte  $\Theta$ ,  $\alpha$ ,  $\alpha_0$ ,  $\alpha_i$ ,  $\beta_j$  ve  $u$  parametrelerinden oluşan t-GARCH modelinin parametre vektörünü;  $u$ , serbestlik derecesini ve  $\Gamma(\cdot)$ , gama fonksiyonunu ifade etmektedir.  $u$ , parametresi dağılımın kuyruk kalınlığını kontrol etmekte ve pozitif değer almaktadır. Parametre küçüldükçe kuyruk kalınlaşmakta, parametre katsayısının 30'u geçmesi halinde ise dağılım normal dağılıma yaklaşmaktadır (Güner ve diğer, 2013: 734).

Nelson (1991) tarafından geliştirilen GED, finansal verilerdeki asimetri özelliklerini dikkate almakta ve EGARCH modelinin GED özelliğini gösterdiğini varsaymaktadır (Mazıbaş, 2005: 9). GED dağılımına ilişkin yoğunluk fonksiyonu aşağıdaki gibi ifade edilmektedir (Nelson, 1991):

$$f(z) = \frac{v \exp\left[-\left(\frac{1}{\lambda}\right)\left|\frac{z}{\lambda}\right|^v\right]}{\lambda 2^{(1+\frac{1}{v})} \Gamma\left(\frac{1}{v}\right)}$$

$$\lambda = \left[ \frac{2^{(-\frac{1}{v})} \Gamma\left(\frac{1}{v}\right)}{\Gamma\left(\frac{3}{v}\right)} \right]^{1/2}$$



Yukarıdaki eşitlikte  $-\infty < z < \infty$  ve  $0 < u \leq \infty$  olmak üzere;  $u$ , kuyruk kalınlığını gösteren bir parametreyi ifade etmekte ve aynı zamanda serbestlik derecesi olarak da adlandırılmaktadır.  $u=2$  olması durumunda  $z$  dağılımı normal dağılıma sahip olmakta,  $u < 2$  olması durumunda  $z$  dağılımı normal dağılımdan daha kalın kuyruğa sahip olmakta ve  $u > 2$  olması durumunda ise  $z$  dağılımı normal dağılımdan daha ince kuyruğa sahip olmaktadır (Nelson, 1991: 353).

Çalışmada normal, student-t ve GED dağılımı varsayımı altında, %99 güven düzeyinde, bir günlük elde tutma süresi dikkate alınarak literatürde yaygın olarak kullanılan Varyans-Kovaryans yöntemi ile VaR değerleri hesaplanmıştır.

Normal dağılım varsayımı altında VaR değerinin hesaplanmasında aşağıdaki eşitlik kullanılmaktadır (Cheng ve Hung, 2011. 162):

$$\mathbf{VaR}_t^N = \mu + \hat{\sigma}_t z_\alpha$$

Yukarıdaki eşitlikte  $\mathbf{VaR}_t^N$ ,  $t$  dönemine ait normal dağılım varsayımı altında öngörülen VaR değerini;  $\mu$ , koşullu ortalamayı;  $\hat{\sigma}_t$ ,  $t$  dönemine ait GARCH modelleri kullanılarak tahmin edilen koşullu standart sapmayı;  $z_\alpha$  ise normal dağılımın sol tarafındaki  $\alpha$  yüzdelerlik dilimine karşılık gelen tablo değerini ifade etmektedir. Çalışmada %99 güven düzeyi esas alındığı için bu güven düzeyine karşılık gelen tablo değeri  $-2,326$ 'dır.

Student-t varsayımı altında VaR değerinin hesaplanmasında ise aşağıdaki eşitlik kullanılmaktadır:

$$\mathbf{VaR}_t^T = \mu + \hat{\sigma}_t t_{\alpha,u}$$

Yukarıdaki eşitlikte  $\mathbf{VaR}_t^T$ ,  $t$  dönemine ait student-t dağılımı varsayımı altında öngörülen VaR değerini;  $\hat{\sigma}_t$ ,  $t$  dönemine ait GARCH modelleri kullanılarak tahmin edilen koşullu standart sapmayı;  $t_{\alpha,u}$ , student-t dağılım varsayımı altında,  $u$  serbestlik derecesinde, dağılımın sol tarafındaki  $\alpha$  yüzdelerlik dilimine karşılık gelen kritik değeri simgelemektedir.

GED dağılımı varsayımı altında VaR değerinin hesaplanmasında aşağıdaki eşitlik kullanılmaktadır (Fan, Zhang, Tsai ve Wei., 2008: 3159):

$$\mathbf{VaR}_t^{GED} = \mu + \hat{\sigma}_t z_{\alpha,u}$$

Yukarıdaki eşitlikte  $\mathbf{VaR}_t^{GED}$ ,  $t$  dönemine ait GED dağılımı varsayımı altında öngörülen VaR değerini;  $\mu$ , koşullu ortalamayı;  $\hat{\sigma}_t$ ,  $t$  dönemine ait GARCH modelleri kullanılarak tahmin edilen koşullu standart sapmayı;  $z_{\alpha,u}$ , ise GED dağılım varsayımı altında,  $u$  serbestlik derecesinde, dağılımın sol tarafındaki  $\alpha$  yüzdelerlik dilimine karşılık gelen kritik değeri ifade etmektedir.

VaR eşitliğinde yer alan  $\mu$  koşullu ortalama ise aşağıdaki gibi hesaplanmaktadır (Hung, Lee, v.d., 2008; Cheng ve Hung, 2011):

$$Y_t = \mu_t + \varepsilon_t, \varepsilon_t \sim (0, h_t)$$

$Y_t$ , emtianın t dönemindeki getiri oranını;  $\mu$  ise emtianın t dönemindeki koşullu ortalamasını ifade etmektedir.

Çalışmada VaR değerinin hesaplanmasında kullanılan modellerin doğruluğunu test etmek için Kupiec (1995) ve Christoffersen (1998) testleri uygulanmıştır.

Kupiec (1995) tarafından geliştirilen koşulsuz kapsama testi, VaR modellerinin gerçek riski yeterince tahminleyip tahminlemediğini belirlemek amacıyla yaygın olarak kullanılmaktadır. Bir serbestlik derecesinde  $X^2_1$ , dağılımına sahip Kupiec (1995) testinde olabilirlik oranı test istatistiği ( $LR_{uc}$ ) aşağıdaki gibi hesaplanmaktadır:

$$LR_{uc} = 2\ln[(1-f)^{T-NfN}] - 2\ln[(1-\alpha)^{T-N\alpha N}], LR \sim \chi^2(1)$$

Yukarıdaki eşitlikte T, örneklem büyüklüğü; N, aşım sayısını; f, aşım oranını yani aşım sayısının örneklem büyüklüğüne oranını ve  $1-\alpha$  güven düzeyini simgelemektedir. Kupiec (1995) testinde boş hipotez  $f=\alpha$  şeklinde ifade edilmekte ve  $LR_{uc}$  istatistiği, %99 güven seviyesinde sırasıyla 6,64 kritik tablo değerlerini aşması durumunda boş hipotez reddedilmektedir. Bu durum VaR modelinin yeterli olmadığını ifade etmektedir (Fan et al, 2008. 3160).

Kupiec testi sadece aşım sayısı üzerine odaklanmakta fakat aşımaların rastsal dağılıp dağılmadığını incelememektedir. Christoffersen (1998) tarafından geliştirilen koşullu kapsama testi, hem toplam aşım sayısının beklenen sayıya eşit olup olmadığını hem de aşımaların bağımsız şekilde dağılıp dağılmadığını incelemektedir (Hung et al, 2008: 1179). Bu kapsamda iki serbestlik derecesinde  $X^2_2$  dağılımına sahip Christoffersen (1998) testinde olabilirlik oranı test istatistiği ( $LR_{cc}$ ) aşağıdaki gibi hesaplanmaktadır:

$$LR_{cc} = -2\log \frac{(1-\alpha)^{n_0\alpha^{n_1}}}{(1-\pi_{01})^{n_{00}}\pi_{01}^{n_{01}}(1-\pi_{11})^{n_{10}}\pi_{11}^{n_{11}}} \sim \chi^2(2)$$

Yukarıdaki eşitlikte  $n_0$ , örneklem büyüklüğü ile aşım sayısı arasındaki farkı (T-N);  $n_1$ , aşım sayısını  $n_{i,j}$ , j değerini izleyen i değerinin gözlem sayısını ( $i,j:0,1$ );  $\pi_{01} = n_{01}/(n_{00}+n_{01})$  ve  $\pi_{11} = n_{11}/(n_{10}+n_{11})$  ifade etmektedir. Christoffersen (1998) testinde boş hipotez aşımaların bağımsız olduğunu ve beklenen aşım oranının  $\alpha$  anlamlılık düzeyine eşit olduğunu ifade etmektedir (Cheng ve Hung, 2011: 164).  $LR_{cc}$  istatistiği, %99 güven seviyesinde sırasıyla 9,21 kritik tablo değerlerini aşması durumunda boş hipotez reddedilmektedir (Hung et al, 2008: 1185).

#### 4. Araştırma Bulguları

Çalışmada kullanılan EUR/TL serisinin logaritmik getirilerine ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 1'de yer almaktadır.

**Tablo 1: Euro Getiri Serisine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler**

	EURO/TL
Ortalama	0,000169
Medyan	0,000000
Maksimum	0,057174
Minimum	-0,056155
Standart Sapma	0,007509
Çarpıklık	0,489906
Basıklık	9,272282
Jarque-Bera (Prob)	4261,890 (0.000)

Tablo 1 incelendiğinde serinin ortalama getirisi 0,000169, standart sapması ise 0,007509'dur. Çalışmada serinin normal dağılım özelliği taşıyıp taşımadığının belirlenmesinde basıklık ve çarpıklık katsayıları ile Jarque-Bera test istatistiklerinden yararlanılmıştır. Normal dağılıma sahip getiri serilerinde basıklık katsayısı 3, çarpıklık katsayısı 0 olmaktadır. Euro getiri serisine ilişkin basıklık katsayısı sırasıyla 9.272282, çarpıklık katsayısı 0.489906 değerlerini almaktadır. Basıklık katsayısının 3'den büyük olması dağılımın normal dağılıma göre daha basık olduğunu, çarpıklık katsayısının 0'dan büyük olması ise dağılımın sağa çarpık olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca Jarque-Bera test istatistiğine ilişkin olasılık değeri %1 anlamlılık düzeyinden küçük çıkmakta ve serinin normal dağıldığını ifade eden boş hipotez reddedilmektedir. Diğer bir ifadeyle, Jarque-Bera test sonuçları Euro getiri serisinin normal dağılım göstermediğini doğrulamaktadır.

Getiri serilerine ilişkin volatilitenin tahmininde kullanılacak uygun koşullu ortalama ve değişen varyans modelinin belirlenebilmesi için serilerin durağan olması gerekmektedir. Bu kapsamda Euro getiri serisini durağanlığını incelemek için literatürde yaygın olarak kullanılan ADF (Augemented Dickey Fuller) ve PP (Phillips Peron) birim kök testleri uygulanmıştır. Her iki birim kök testinde hesaplanan test istatistiklerinin mutlak değeri, çeşitli anlamlılık düzeylerinde MacKinnon kritik değerlerinin mutlak değerinden büyük olması durumunda serinin birim köke sahip olduğunu ifade eden boş hipotez reddedilmekte ve böylece serinin durağan olduğu kabul edilmektedir. ADF ve PP birim kök testleri sabit terim, sabit terim ve trend içeren modeller kullanılarak gerçekleştirilmiş ve sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2. Euro Getiri Serisine İlişkin Birim Kök Test Sonuçları**

Getiri Serileri	ADF		PP	
	Sabit Terimli	Sabit Terimli ve Trendli	Sabit Terimli	Sabit Terimli ve Trendli
EUR/TL	-45,98304*	-46,00109*	-45,95777*	-45,97321*

Gecikme sayısının belirlenmesinde SIC bilgi kriteri kullanılmıştır. \* İlgili katsayılar %1 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 2’de sunulan ADF ve PP birim kök test sonuçlarına göre tüm katsayılar %1 düzeyinde anlamlıdır. Bu durumda çalışmaya konu olan getiri serisinin birim kök içermediği ve serinin durağan olduğu kabul edilir.

Çalışmada Euro getirilerine ilişkin değişen varyansı modellemek için normal, student-t ve GED dağılımına dayanan GARCH(p,q), EGARCH(p,q) ve GJR-GARCH(p,q) modelleri kullanılmıştır. Fakat GARCH tipi modellerle değişen varyansı tahmin etmeden önce ARCH etkisinin varlığının test edilmesi gerekmektedir. Bu amaçla Engle (1982) tarafından geliştirilen ARCH-LM testi uygulanmıştır.

Tablo 3’te örneklem içi döneme ait Euro getiri serisine ilişkin farklı gecikme düzeylerinde uygulanan ARCH-LM test sonuçları yer almaktadır. Elde edilen sonuçlara göre bütün gecikmelerde LM test istatistiği %1 anlamlılık düzeyinde  $X^2$  tablo değerinden daha yüksek çıkmış ve getiri serisine ait hata terimlerinde ARCH etkisinin olduğunu savunan alternatif hipotez kabul edilmiştir. Bu kapsamda Euro getiri serisine ilişkin değişen varyans GARCH modelleri dikkate alınarak tahmin edilebilecektir.

**Tablo 3. Euro Getiri Serisine İlişkin ARCH-LM Test Sonuçları**

GETİRİ SERİLERİ		EUR/TL
LM(1)	T*R <sup>2</sup>	324,725
	X <sup>2</sup>	6,634
LM(5)	T*R <sup>2</sup>	415,971
	X <sup>2</sup>	15,086

\* İlgili katsayılar %1 düzeyinde anlamlıdır.

Literatürde volatilitenin öngörülmesinde GARCH(1,1) modelinin uygun bir model olduğu belirtilmekle birlikte (Hung, Lee ve Liu, (2008); Sadorsky (2006); Sadeghi ve Shavvalpour (2006); Enders (2009); Gozgor ve Nokay (2011); Pacelli (2012)) çalışmada getiri serisine ilişkin normal, student-t ve GED dağılımları varsayımı altında 3 gecikmeye kadar GARCH(p,q), EGARCH(p,q) ve GJR-GARCH(p,q) değişen varyans modelleri

oluşturulmuştur. Bu modeller arasında en uygun olanları, parametrelerin anlamlı olması, model parametrelerinin pozitif olması ( $\alpha_0 > 0$ ,  $\alpha_i \geq 0$ ,  $\beta_i \geq 0$ ), model durağanlık koşulunun sağlanması, AIC ve SIC bilgi kriterlerinin küçük olması dikkate alınarak belirlenmiştir.

Euro serisi için normal dağılım, student-t ve GED dağılımları varsayımı altında 3 gecikmeye kadar oluşturulan GARCH(p,q), EGARCH(p,q) ve GJR-GARCH(p,q) koşullu değişen varyans modelleri arasında en uygun modeller, GARCH(2,1), EGARCH(1,1,1), GJR-GARCH(2,1,1), t-GARCH(2,1), t-EGARCH(2,1,1), t-GJR-GARCH(1,1,1), GED-GARCH(2,1), GED-EGARCH(2,2,2) ve GED-GJR-GARCH(2,1,1) modellerinin uyumluluğu en iyi modeller olduğu ve volatilitenin kümelenmesini yakalamakta başarılı olduğu sonucuna varılmıştır. Koşullu değişen varyans modellerine ilişkin parametre tahminleri Tablo 4’de yer almaktadır. Parametre tahminleri incelendiğinde, modellerin durağanlık koşulunu sağladıkları ve parametre toplamalarının 1’e çok yakın, fakat 1’den küçük oldukları görülmektedir. Model parametreleri toplamının 1’e çok yakın olması volatilitenin kalıcılığının yüksek olduğunu ve geçmiş dönemdeki şokların cari dönemdeki volatilitenin üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Asimetrik etkiyi dikkate alan modeller incelendiğinde Euro getiri serisinde  $\gamma$  parametresi, EGARCH ve GJR-GARCH modellerinde sırasıyla pozitif ve negatif çıkmıştır. Bu durum asimetrik etkinin varlığını ve getiri serisine ilişkin volatilitenin üzerinde olumlu haberlerin olumsuz haberlere göre daha etkili olduğunu göstermektedir.

Euro getiri serisi için uygun modeller belirlendikten sonra model kalıntıları ARCH etkisinin olup olmadığı farklı gecikme uzunluklarına göre ARCH-LM testi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 5’de verilmiştir. Elde edilen sonuçlar ARCH etkisinin ortadan kalktığını ve değişen varyans sorunun görülmediğini ortaya koymaktadır.

**Tablo 5:** Euro Getiri Serisine İlişkin ARCH-LM Test Sonuçları

ARCH-LM		GARCH(2,1)	EGARCH(2,2,2)	GJR-GARCH(3,1,1)
LM(1)	T*R <sup>2</sup>	0,222	3,122	0,004
	X <sup>2</sup>	6,634	6,634	6,634
LM(5)	T*R <sup>2</sup>	3,058	7,007	3,951
	X <sup>2</sup>	15,086	15,086	15,086
ARCH-LM		t-GARCH(1,1)	t-EGARCH(2,1,1)	t-GJR-GARCH(1,1,1)
LM(1)	T*R <sup>2</sup>	2,356	0,193	1,329
	X <sup>2</sup>	6,634	6,634	6,634
LM(5)	T*R <sup>2</sup>	5,668	4,697	3,277
	X <sup>2</sup>	15,086	15,086	15,086
ARCH-LM		GED-GARCH(2,1)	GED-EGARCH(2,2,2)	GED-GJR-GARCH(2,1,1)

*Samet EVCİ, Serkan Yılmaz KANDIR*

---

LM(1)	T*R <sup>2</sup>	0,415	0,391	0,131
	X <sup>2</sup>	6,634	6,634	6,634
LM(5)	T*R <sup>2</sup>	3,528	5,810	1,442
	X <sup>2</sup>	15,086	15,086	15,086

---

**Tablo 4** Euro Getiri Serisine İlişkin Koşullu Değişen Varyans Modelleri

MODELLER	$\mu$	$\alpha_0$	$\alpha_1$	$\alpha_2$	$\gamma_1$	$\gamma_2$	$\beta_1$	$\beta_2$	AIC	SIC
GARCH(2,1)	-1,88E-05	2,72E-06*	0,183835*				0,469387*	0,296702*	-7,237949	-7,225415
EGARCH(1,1,1)	0,000153	-0,506847*	0,212609*		0,078599*		0,96593*		-7,240711	-7,228177
GJR-GARCH(2,1,1)	0,000131	2,74E-06*	0,235149*		-0,145914*		0,445462*	0,335803*	-7,248227	-7,233186
t-GARCH(2,1)	-4,75E-05	2,52E-06*	0,165124*				0,415894*	0,370457*	-7,267204	-7,252164
t-EGARCH(2,1,1)	3,65E-05	-0,536938*	0,242623*		0,09082*		0,535909*	0,429461*	-7,268543	-7,250996
t-GJR-GARCH(1,1,1)	4,16E-05	1,90E-06*	0,154576*		-0,091023*		0,850018*		-7,272107	-7,257067
GED-GARCH(2,1)	-2,62E-05	2,62E-06*	0,173866*				0,461835*	0,313759**	-7,263602	-7,248562
GED-EGARCH(2,2,2)	6,20E-05	-0,071354*	0,260703*	-0,226574*	0,114522*	-0,100283*	1,686507*	-0,690946*	-7,267725	-7,245164
GED-GJR-GARCH(2,1,1)	5,18E-05	2,58E-06*	0,21849*		-0,133205*		0,438125*	0,438125*	-7,270109	-7,252562

\*, \*\*, \*\*\* İlgili katsayılar sırasıyla %1, %5, %10 düzeyinde anlamlıdır.

Euro serisi için 03.01.2005–07.01.2014 tarihlerini kapsayan örneklem içi döneme ilişkin veriler kullanılarak normal, student-t ve GED dağılımları varsayımı altında uygun koşullu ortalama ve koşullu varyans modellerinin parametreleri tahmin edilmiştir. Bu tahminlerden hareketle Euro serisi için 08.01.2014–31.12.2014 dönemine ait 250 gözleme ilişkin değişen varyans hesaplanmıştır. Hesaplanan varyans değerlerinden hareketle Varyans-Kovaryans yöntemi ile normal student-t ve GED dağılımları varsayımı altında bir günlük VaR öngörülerinde bulunulmuştur. Örneklem dışı dönemde yer alan her bir iş günü için öngörülen VaR değerleri aynı günde gerçekleşen kazanç ve kayıplarla karşılaştırılarak aşım sayısı ve oranı belirlenmiştir. Aşım oranının belirlenen anlamlılık düzeyinden büyük olması ya da gerçekleşen aşım sayısının beklenen aşım sayısından büyük olması (250 x anlamlılık düzeyi) modelin piyasa riskini düşük tahmin ettiğini, küçük olması ise piyasa riskinin olduğundan daha yüksek tahmin ettiğini ifade etmektedir. Gerçekleşen aşım sayısı ve oranının, beklenen aşım sayısı ve belirlenen anlamlılık düzeyine yakın olması modelin güvenilirliğini ve tahmin gücünü artırmaktadır.

Çalışmada %99 güven düzeyinde öngörülen VaR değerlerinin doğruluğunu ve modellerin performansını test etmek amacıyla aşım sayıları ve oranları değerlendirilmiş, Kupiec (1995) koşulsuz kapsama testi ve Christoffersen (1998) koşullu kapsama testleri uygulanmıştır. Euro getiri serisine ilişkin normal, student-t ve GED dağılımları varsayımı altında öngörülen VaR değerlerine ilişkin özet bulgular sırasıyla Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6: Euro Kuruna İlişkin Öngörülen VaR Değerleri için Temel İstatistikler ve Geriye Dönük Test Sonuçları**

Dağılım	Modeller	Ortalama VaR	Aşım sayısı	Aşım oranı	%99 Güven Düzeyi	
					LRuc	LRcc
Normal	GARCH(2,1)	-0,0150	5	0,02	1,9568	2,1821
	EGARCH(1,1,1)	-0,0145	6	0,024	3,5554	3,8803
	GJR-GARCH(1,2,2)	-0,0145	8	0,032	7,7336*	8,3098
Student-t	t-GARCH(2,1)	-0,0189	1	0,004	1,1765	1,1725
	t-EGARCH(1,1,1)	-0,0183	3	0,012	0,0949	0,1722
	t-GJR-GARCH(1,1,1)	-0,0184	2	0,008	0,1084	0,1368
GED	GED-GARCH(2,1)	-0,0161	4	0,016	0,7691	0,9120
	GED-EGARCH(1,1,1)	-0,0155	4	0,016	0,7691	0,9120
	GED-GJR-GARCH(1,1,1)	-0,0157	4	0,016	0,7691	0,9120

\*%1 anlamlılık düzeyinde  $H_0$  hipotezi reddedilmektedir.



Euro serisine ilişkin Tablo 6'da yer alan  $LR_{uc}$  ve  $LR_{cc}$  test istatistiklerine göre normal dağılıma dayalı GJR-GARCH(1,2,2) modeli dışında tüm modellerin performanslarının yeterli olduğu anlaşılmaktadır. Fakat GJR-GARCH(1,2,2) modeli yalnızca  $LR_{uc}$  testini geçememiştir. Bu bağlamda modelin VaR öngörülleri güvenilir değilken, modelle ilişkin aşım lar bağımsızdır. Diğer modellerin VaR öngörülleri doğru olmakla birlikte, t-EGARCH(1,1,1) ve t-GJR-GARCH(1,1,1) modellerinde  $LR_{uc}$  ve  $LR_{cc}$  test istatistikleri daha düşük ve aşım oranı %1 anlamlılık düzeyine daha yakındır. Bu nedenle Euro serileri için student-t dağılımının normal ve GED dağılımlarına göre performansının daha iyi olduğu belirtilebilir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, EUR/TL kuruna ilişkin getiri serilerinde student-t dağılımı kalın kuyruk özelliğini yakalamada daha başarılıdır. Bunun yanı sıra EUR/TL getiri serilerinde student-t dağılımı varsayımı altında asimetrik GARCH modelleri simetrik GARCH modeline göre daha güvenilir öngörüllerde bulunmaktadır. Songül (2010) tek değişkenli ve çok değişkenli GARCH modelleri ile Euro döviz kuru getirilerinin oynaklık yapısını incelediği çalışmasında da, Euro döviz kuru getiri serilerinin oynaklık yapılarının, literatürde yer alan çalışmaları destekler şekilde önemli derecede asimetrik olduğunu belirtmiştir. Ayrıca EUR/TL kurunda normal dağılım varsayımı altında yapılan VaR öngörülleri ne ilişkin aşım sayısı ve oranlarının beklenen düzeyin oldukça üzerinde olması, normal dağılım varsayımı altında yapılan VaR öngörülleri ne gerçeği yansıtmadığını ve piyasa riskini olduğundan daha düşük öngördüğünü ortaya koymaktadır.

#### **4. Sonuç**

Riske Maruz Değer (Value at Risk, VaR) yöntemi, belli bir dönemde, belli bir olasılıkla bir varlığın ya da portfötün değerindeki maksimum kaybı göstermekte ve finansal ve finansal olmayan kurumlar tarafından piyasa riskinin ölçülmesinde yaygın olarak kullanılmaktadır. VaR yöntemi ile piyasa riskinin ölçülmesinde en önemli aşama fiyatlardaki volatilitenin tahmini, buna ilişkin uygun modelin ve dağılımın belirlenmesidir. Uygun modelin ve dağılımın doğru belirlenmemesi piyasa riskinin olduğundan daha yüksek ya da daha düşük öngörülerek, yatırımcının maruz kaldığı piyasa riski nedeniyle gereksinim duyacağı sermaye miktarının yanlış belirlenmesine ve uygun olmayan yatırım kararlarının verilmesine neden olacaktır. Bu çalışmada, normal dağılımın yanı sıra getiri serilerindeki kalın kuyruk özelliğini dikkate alan student-t ve GED dağılımları varsayımı altında simetrik ve asimetrik GARCH modelleri kullanılarak, Varyans-Kovaryans yöntemi ile EUR/TL kuruna ilişkin getiri serisi için VaR değeri öngörülleri ne yönelik uygun dağılımın ve modellerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca, bu modellerin piyasa riskini tahmin etme başarıları geriye dönük testler ile incelenmiştir.

Çalışmada EUR/TL kuruna ilişkin günlük kapanış fiyatları kullanılmıştır. 01.01.2015-31.12.2014 tarihlerini kapsayan örneklem dönemi ikiye ayrılarak,

örneklem içi dönem döviz kuru getiri serilerine ilişkin volatilitenin hesaplanmasında esas alınan uygun modellerin belirlenmesi amacıyla kullanılmıştır. Örneklem içi döneme ilişkin veriler kullanılarak her bir dağılım için belirlenen koşullu ortalama ve koşullu varyans modellerinin parametreleri tahmin edildikten sonra 250 gözlemden oluşan örneklem dışı döneme ilişkin değişen varyans hesaplanmıştır. Bu değerlerden hareketle Varyans-Kovaryans yöntemi ile normal, student-t ve GED dağılımları varsayımı altında %99 güven düzeyinde 1 günlük VaR öngörülerinde bulunulmuştur. Öngörülen VaR değerlerinin doğruluğunu ve modellerin performansını test etmek amacıyla aşım sayısı ve aşım oranı ile Kupiec (1995) ve Christoffersen (1998) geriye dönük testleri kullanılmıştır.

%99 güven düzeyinde geriye dönük test sonuçları, Euro getiri serisinde student-t dağılımının seride görülen kalın kuyruk sorununu yakalamada daha başarılı olduğunu ortaya koymaktadır. Euro serisinde Student-t dağılımına dayanan modeller arasında da asimetric etkiyi dikkate alan modellerin simetric modellere göre piyasa riskini daha düşük öngörmesi, piyasa riskinin öngörülmesinde olumlu ve olumsuz haberlerin volatilité üzerindeki etkisinin dikkate alınmasını gerekli kılmaktadır. Euro getiri serisine ilişkin volatilité üzerinde olumlu haberler olumsuz haberlere göre daha etkili olmaktadır. Bunun yanı sıra döviz piyasasında volatilité kalıcılığının yüksek olduğu, geçmiş dönemde yaşanan şokların cari dönemde etkisinin hemen ortadan kalkmadığı gözlenmiştir. Ayrıca elde edilen sonuçlar %99 güven düzeyinde EUR/TL kuru için normal dağılım varsayımı altında oluşturulan GARCH modellerinin VaR değerini olduğundan daha düşük tahmin etme eğiliminde olduğunu göstermiştir. Bu durum yatırımcının piyasa riski nedeniyle gereksinim duyacağı sermaye miktarının yanlış hesaplanmasına neden olacaktır.

Bu çalışma, Euro cinsinden işlemler yapan ekonomik birimlerin maruz kaldıkları piyasa riskini hesaplariken göz önünde bulundurmaları gereken döviz kuru riskini incelemektedir. Çalışma döviz piyasasında farklı dağılıma dayanan varsayımların ve volatilitenin hesaplanmasında seçilen modelin öngörülen piyasa riski üzerindeki etkisini göstermektedir. Buna göre, risk analizi yapan ekonomik birimlerin her döviz kuru için aynı dağılımı kullanması uygun olmayacaktır. Riskin doğru ölçülebilmesi ve gerekli sermayenin doğru hesaplanabilmesi için uygun dağılımın belirlenmesi gerekmektedir. Bunun yanı sıra çalışmada asimetric etkiyi dikkate alan modeller kullanılarak olumlu ve olumsuz haberlerin Euro kuru üzerindeki etkileri de belirlenmeye çalışılmıştır. Buradan hareketle ekonomik birimler piyasaya ulaşan haberlerin volatilité üzerinde yaratacağı etkinin gücünü tahmin ederek, döviz işlemi yapacakları uygun zamanı belirleyebileceklerdir. Bu çalışmada, Türkiye’de gerçekleştirilen döviz işlemlerinde ağırlığı olan Euro döviz kuruna ilişkin VaR öngörülleri yapılmıştır. Diğer çalışmalarda, farklı

döviz kurları veya farklı finansal varlıklar üzerinde yapılacak uygulamalar ile uygun dağılımların test edilmesi mümkün olabilir.

#### Kaynakça

Adepoju, A.A., Yaya, O.S. & Ojo, O.O. (2013). Estimation of Garch Models for Nigerian Exchange Rates under Non-Gaussian Innovations. *Journal of Economics and Sustainable Development*, 4(3), 88-97.

Akan, B., Oktay, A. ve Tüzün, Y. (2003). Parametrik Riske Maruz Değer Yöntemi ve Türkiye Uygulaması. *Bankacılar Dergisi*, 14(45), 29-40.

Akçay, O. C., Alper, C. A. ve Karasulu, M. (1997). Currency Substitution and Exchange Rate Instability: The Turkish Case. *European Economic Review*, 41, 827-835.

Akgüç, Ö. (1998). *Finansal Yönetim* (7. baskı). İstanbul: Avcıol Basım Yayın.

Akhtekhane, S. & Mohammadi, P. (2012). Measuring Exchange Rate Fluctuations Risk Using the Value-at-Risk. *Journal of Applied Finance and Banking*, 2(3), 65 – 79.

Aktaş, M. (2008). Türkiye Piyasalarında Parametrik Riske Maruz Değer Modelinin Taşıdığı Riskler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(1), 243-265.

Asteriou, D. & Hall, S. (2007). *Applied Econometrics*. New York: Palgrave Macmillan.

Aysoy, C., Balaban, E., Koğar C. I. ve Özcan C. (1996). Daily Volatility in the Turkish Foreign Exchange Market. *TCMB Tartışma Tebliğleri*, No: 9625, <http://www.tcmb.gov.tr/yeni/evds/teblig/96/9625> (Erişim Tarihi: 10.03.2015).

Baillie, R. T., Bollerslev, T. & Mikkelsen, H. O. (1996). Fractionally Integrated Generalized Autoregressive Conditional Heteroskedasticity. *Journal of Econometrics*, 74, 3-30.

Baillie R. & Bollerslev T. (1989). The Message in Daily Exchange Rates: A Conditional-Variance Tale. *Journal of Business and Economic Statistics*, 7(3), 297-305.

Baillie R.T. & Bollerslev T. (1991). Intra-day and Inter-Market Volatility in Foreign Exchange Rates. *The Review of Economic Studies*, 58(3), 565-585.

Balaban, E. (2004). Forecasting Exchange Rate Volatility. *Working paper*, <http://ssrn.com/abstract=494482> (Erişim Tarihi: 20.04.2015).

Bartram, S. M. (2008). What Lies Beneath: Foreign Exchange Rate Exposure, Hedging and Cash Flows. *Journal of Banking & Finance*, 32, 1508-1521.

Begu, L., Spataru, S. & Marin, E. (2012). Investigating The Evolution of Ron/Eur Exchange Rate: The Choice of Appropriate Model. *Journal of Social and Economic Statistics*, 2(1), 23-39.

Beltratti, A. & Morana, C. (1999). Computing Value at Risk with High Frequency Data. *Journal of Empirical Finance*, 6, 431-455.

Best, P. (1998). *Implementing Value at Risk*. London: John Wiley & Sons, Inc.

Bohdalová, M. (2007). A Comparison of Value-at-Risk Methods for Measurement of the Financial Risk. *E-Leader*, 1-6.

Bollerslev, T. (1986). Generalized Autoregressive Conditional Heteroskedasticity. *Journal of Econometrics*, 31, 307-327.

Bollerslev, T. (1987). A Conditional Heteroskedastic Time Series Model for Security Prices and Rates of Return Data. *Review of Economics and Statistics*, 69(3), 542-547.

Bozkuş, S. (2005). Risk Ölçümünde Alternatif Yaklaşımlar: Riske Maruz Değer (VaR) ve Beklenen Kayıp (ES) Uygulamaları. *DEÜ İİBF Dergisi*, 20(2), 27-45.

Cera, G., Cera, E. & Lito, G. (2013). A GARCH Model Approach to Calculate The Value at Risk of Albanian Lek Exchange Rate. *European Scientific Journal*, 9(25), 250-260.

Cheng, W. H. & Hung, J. C. (2011). Skewness and Leptokurtosis in GARCH-typed VaR Estimation of Petroleum and Metal Asset Returns. *Journal of Empirical Finance*, 18, 160-173.

Choi, J. J. & Elyasiani, E. (1997). Derivative Exposure and The Interest Rate and Exchange Rate Risks of U.S. Banks. *Journal of Financial Services Research*, 12(2/3), 267-286.

Choudhry, M. (2006). *An Introduction to Value-At-Risk* (Fourth Edition). Great Britain: John Wiley & Sons, Ltd.

Christoffersen, P.F. (1998). Evaluating Interval Forecasts. *International Economic Review*, 39, 841-862.

Çağlayan, E. ve Dayıoğlu, T. (2009). Döviz Kuru Getiri Volatitesinin Koşullu Değişen Varyans Modelleri ile Öngörüsü. *Ekonometri ve İstatistik Dergisi*, 9, 1-16.

Çağlayan, E., Ün, T. ve Dayıoğlu, T. (2009). Modelling Exchange Rate Volatility in MIST Countries. *International Journal of Business and Social Science*, 4(12), 260-269.

Çatal, D. ve Albayrak, S. (2013). Riske Maruz Değer Hesabında Karışım Kopula Kullanımı: Dolar-Euro Portföyü. *Journal of Yaşar University*, 8(31), 5187-5202.

Damodaran, A. (2007). *Strategic Risk Taking: A Framework for Risk Management*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.

Doukas, J., Patricia H. & Larry P. (2003). Exchange Rate Exposure at the Firm and Industry Level. *Financial Markets, Institutions & Instruments*, 12(5), 291-346.

El-Masry, A., Omneya A. & Amr A. (2007). Exchange Rate Exposure: Do Size and Foreign Operations Matter?. *Managerial Finance*, 33(9), 741-765.

Enders, W. (2009). *Applied Econometric Times Series*. New Jersey: John Wiley & Sons.

Engle R.F. & Gau Y.F. (1997). Conditional Volatility of Exchange Rates Under A Target Zone. University of California, San Diego, *Department of Economics Discussion Paper Series* 06.

Engle, R.F. (1982). Autoregressive Conditional Heteroskedasticity with Estimates of Variance of United Kingdom Inflation. *Econometrica*, 50(4), 987-1007.

Fan, Y., Zhang, Y. J., Tsai, H. T. & Wei, Y. M. (2008). Estimating Value at Risk of Crude Oil Price and its Spillover Effect Using The Ged-Garch Approach. *Energy Economics*, 30, 3156-3171.

Glosten, L. R., Jagannathan, R. & Runkle, D. E. (1993). On the Relation between the Expected Value and the Volatility of the Nominal Excess Return on Stocks. *Journal of Finance*, 48(5), 1779-1801.

Gozgor, G. & Nokay, P. (2011). Comparing Forecasting Performances Among Volatility Estimation Methods in The Pricing of European Type Currency Options of USD-TL and EURO-TL. *Journal of Money, Investment and Banking*, 19, 130-142.

Güner, B., Mitov, I. & Racheva-Yotova, B. (2013). Fat-Tailed Models for Risk Estimation. (Eds), Fabozzi, Frank J. *Encyclopedia of Financial Models II New Jersey*: John Wiley & Sons.

Gürsakal, S. (2007). Hisse Senedi ve Döviz Piyasası Risklerinin Riske Maruz Değer Yöntemi ile Karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi İİBF Dergisi*, 26(2), 61-76.

Hill, R. C., Griffiths, W. E. & Lim, G. C. (2010). *Principles of Econometrics*. USA: John Wiley & Sons.

Hsieh, D. A. (1988). The Statistical Properties of Daily Foreign Exchange Rates: 1974-1983. *Journal of International Economics*, 24, 129-145.

Hsieh DA. (1989a). Modeling Heteroscedasticity in Daily Foreign-Exchange Rates. *Journal of Business and Economic Statistics*, 7(3), 307-317.

Hung, J. C., Lee, M. C. & Liu, H. C. (2008). Estimation of Value-at-Risk for Energy Commodities via Fat-Tailed Garch Model. *Energy Economics*, 30, 1173-1191.

Johnston, K. & Scott, E. (2000). GARCH Models and The Stochastic Process Underlying Exchange Rate Price Changes. *Journal of Financial and Strategic Decisions*, 13(2), 13-24.

Jorion, P. (1990). The Exchange-Rate Exposure of U.S. Multinationals. *Journal of Business*, 63(3), 331-345.

Jorion, P. (2000). *Value at risk: A New Benchmark for Controlling Risk*. New York: Mc Graw Hill Inc.

Kupiec, P. (1995). Techniques for Verifying the Accuracy of Risk Management Models. *Journal of Derivatives*, 3, 73-84.

Mazıbaş, M. (2005). İMKB Piyasalarındaki Volatilitenin Modellenmesi ve Öngörülmesi: Asimetrik GARCH Modelleri ile Bir Uygulama. VII. *Ekonometri ve İstatistik Sempozyumu (26-27 Mayıs 2005)*, İstanbul. İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Ekonometri Bölümü.,s. 1-29.

Nargeleçekenler, M. (2004). Euro Kuru Satış Değerindeki Volatilitenin ARCH ve GARCH Modelleri ile Tahmini. *İktisat Fakültesi Mecmuası*, 54(2), 153-179.

Nelson, D. B. (1991). Conditional Heteroskedasticity in Asset Returns: A New Approach. *Econometric*, 59, 347-370.

Obi, P. & Sil, S. (2013). VaR and Time-Varying Volatility: A Comparative Study of Three International Portfolios. *Managerial Finance*, Vol. 39 (7), 625 – 640.

Olowe, R. (2009). Modelling Naira/Dollar Exchange Rate Volatility: Application of Garch and Assymmetric Models. *International Review of Business Research Papers*, 5, 377-398.

Özden, Ü. (2008). İMKB Bileşik 100 Endeksi Getiri Volatilitesinin Analizi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 339-350.

Öztürk, K. (2006). *Exchange Rate Volatility: The Case of Turkey*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Rejeb, A., Salha, O & Rejeb, J. (2012). Value-at-Risk Analysis for the Tunisian Currency Market: A Comparative Study. *International Journal of Economics and Financial Issues*, 2(2), 110-125.

Sadeghi, M. & Shavvalpour, S. (2006). Energy Risk Management and Value at Risk Modeling. *Energy Policy*, 34, 3367-3373.

Sadorsky, P. (2006). Modeling and Forecasting Petroleum Futures Volatility. *Energy Economics*, 28, 467-488.

Simons, K. (1996). Value-at-Risk New Approaches to Risk Management. *New England Economic Review, September/October, 1-13.*

So, M. & Yu, P. (2006). Empirical Analysis of GARCH Models in Value at Risk Estimation. *International Financial Markets. Institutions and Money, 16: 180–197.*

Songül, H. (2010). *Otogresif Değişen Varyans Modelleri: Döviz Kurları Üzerine Uygulama*. Uzmanlık Yeterlilik Tezi, Türkiye Cumhuriyeti Merkez Bankası, Ankara.

Soytaş, U. ve Ünal, Ö. S. (2010). Türkiye Döviz Piyasalarında Oynaklığın Öngörülmesi ve Risk Yönetimi Kapsamında Değerlendirilmesi. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 17(1), 121-145.*

Vee, D., Gonpot, P. ve Sookia, N. (2011). Forecasting Volatility of USD/MUR Exchange Rate Using a GARCH (1, 1) Model with GED and Student't Errors. *University of Mauritius Research Journal, 17 (1), 1-14, 1-14.*

Vilasuso, J. (2002). Forecasting Exchange Rate Volatility. *Economics Letters, 76, 59-64.*

Wang, J. ve Yang, M. (2009). Asymmetric Volatility in The Foreign Exchange Markets. *Journal of International Financial Markets, Institutions and Money, 19, 597–615.*

Wang, Y. ve Wu, C. (2012). Forecasting Energy Market Volatility Using Garch Models: Can Multivariate Models Beat Univariate Models. *Energy Economics, 34(6), 2167–2181.*

Zakoian, J.M. (1994). Threshold Heteroskedastic Models. *Journal of Economic Dynamics and Control, 18, 931-55.*

## EXTENDED ABSTRACT

### 1. Introduction

The recently experienced volatility in the foreign exchange market has negatively influenced several industries and currency investors. Since according to 2015 data of Turkish Statistical Institute 45 percent of the exports and 33 percent of the imports of Turkey are in Euros, it is inevitable for volatility in Euro/TL exchange rates to impact many companies and initiate uncertainty. Currency investors need to know the amount of market risk to manage market risk, to determine the proper risk management technique, to make the proper investment decision and to determine the required amount of capital to meet risk incurred. Value at Risk (VaR) is a method that is frequently used in measuring market risk. VaR indicates the maximum possible loss in the value of an asset or a portfolio at a certain level of significance in a certain period. Aim of this study is to determine the appropriate distribution and model between student-t and GED distributions for VaR in the Euro/TL foreign exchange market by using variance-covariance method. Moreover, we try to determine the ability of these models to estimate market risk by employing back tests.

### 2. Method

In this study, we employ EGARCH and GJR-GARCH models among normal, student-t and GED distributed symmetric GARCH model and asymmetric GARCH models to model the volatility in Euro/TL exchange rates.

GARCH model, developed by Bolerslev (1986), assumes that variance of error term is not constant and it tends to change conditionally due to information in the past (Aksoy ve Olgun, 2009). The EGARCH model, developed by Nelson (1991), aims to remove weaknesses of the symmetric GARCH models. The EGARCH model explains the impact of positive and negative information on volatility. The GJR-GARCH model, developed by Glosten, Jaganathan and Runkle (1993) and Zakoian (1994), assumes that positive and negative shocks do not have the same impact on volatility. This model considers the asymmetric effect generated by positive and negative shocks (Hill et al, 2010).

VaR is calculated by the Variance-Covariance method based on normal, student-t and GED distributions at a 99 percent confidence level by assuming a one-day holding period.

In order to test accuracy of the VaR values and performance of the models at a significance level of 99 percent, we employ Kupiec (1995) unconditional coverage test and Christoffersen (1998) conditional coverage test. The unconditional coverage test, developed by Kupiec (1995), is used to determine whether the VaR models estimate the realized risk. Kupiec test



merely focus on the number of violations, but it does not examine whether the violations are distributed randomly. The conditional coverage test, developed by Christoffersen (1998), examine both whether total number of violations are equal to the expected number and whether the violations are distributed independently (Hung et al, 2008: 1179).

### **3. Result and Discussion**

Daily return data of EUR/TL exchange rates are used for the period January 2005-December 2014. The whole sample that covers 01.03.2005–12.31.2014 period is divided into two periods. The subperiod that spans from 01.03.2005 to 01.07.2014 is defined as the in-the-sample period and used to determine the proper models for computing the volatility of the exchange rates. On the other hand, the subperiod that spans from 01.08.2014 to 12.31.2014 is defined as the out-of-sample period and used to calculate VaR values.

Among the GARCH(p,q), EGARCH(p,q) and GJR-GARCH(p,q) models developed under the assumption of normal distribution, student-t distribution and GED distribution the proper models may be listed as GARCH(2,1), EGARCH(1,1,1), GJR-GARCH(2,1,1), t-GARCH(2,1), t-EGARCH(2,1,1), t-GJR-GARCH(1,1,1), GED-GARCH(2,1), GED-EGARCH(2,2,2) ve GED-GJR-GARCH(2,1,1). By employing these models and by using 250 observations of the out-of-sample period heteroscedasticity is calculated. By using these variance values and variance-covariance method depending on normal, student-t and GED distributions daily VaR values are estimated. Kupiec (1995) unconditional coverage test and Christoffersen (1998) conditional coverage test are employed to test the performance of the models and accuracy of the estimated VaR values at a 99 percent confidence level.

Analysis results suggest that at 99% confidence level, the models based on asymmetric models with student-t distribution have more accurate predictions of VaR for Euro return series. This finding is in line with Songül (2010) who employs various GARCH models and finds that the volatility of the Euro/TL exchange rate has an asymmetric structure. Moreover, since the number of violations estimated by VaR model exceeds the expected level, VaR model s do not seem to make accurate estimations.

This study demonstrates the impact of the model selected for calculating volatility and assumptions on different distributions on the Euro/TL exchange market. The economic agents that conduct risk analysis would not use the same distribution for each currency. The proper distribution would be determined in order to measure risk accurately and to calculate the capital correctly. Furthermore, economic agents would consider the different impact levels of positive and negative shocks. This would help the currency investors with timing decisions.

Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi  
Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute  
Yıl/Year: 2017 ♦ Cilt/Volume: 14 ♦ Sayı/Issue: 38, s. 240-269

## BRİTANYA'DAKİ ERMENİ DİASPORASININ TARİHSEL GELİŞİMİ VE GÜNÜMÜZDEKİ DURUMU

**Mustafa Tayfun ÜSTÜN**

Mustafa Kemal Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü,  
mtustun@gmail.com

Makale Gönderme Tarihi: 05.06.2017 Makale Kabul Tarihi: 04.07.2017

### ÖZET

*Diaspora çalışmalarında en sık verilen örneklerden biri olan Ermeni diasporası dünyanın her tarafına yayılmış ve iyi örgütlenmiş bir model olarak karşımıza çıkmaktadır. Ermenilerin nüfusları ile ilgili net veriler elimizde olmamasına ve kaynaklar arasında farklılıklar görünmesine karşılık, üzerinde anlaşılan nokta diasporada yaşayan Ermenilerin, modern Ermenistan'ın sınırları içerisindeki nüfustan fazla olduğudur. Dünyanın değişik bölgelerine yayılmış olan Ermeni nüfusu incelediğimiz zaman eşit bir dağılımın olmadığı görünmektedir. Bu makale Britanya'daki Ermeni toplumu hakkındadır. Üç kısımdan oluşan makalede ilk olarak Ermeni diasporasının oluşmasındaki tarihsel dinamiklere odaklanarak Britanya'ya nasıl yerleştikleri ve diasporayı nasıl inşa ettikleri soruları cevaplanacaktır. Bu inşa sürecinin sadece toplumla ilgili olmadığı aynı zamanda da ev sahibi ülke ile olan ilişkileri de yakından belirlediğini unutmamak gerekir. Dolayısıyla, ev sahibi olarak Britanya'nın diasporaları güçlendiren yapısından da bahsedilecektir. İkinci kısımda ise, Britanya'daki Ermeni toplumunun sahip olduğu kurumlardan ve toplum içerisindeki fonksiyonlarından bahsedilecektir. Tarihsel süreçte gözlemlendiği gibi bu kurumlar bir yandan Ermeni kökenli insanların diaspora formunda iyi organize olmasına vesile olurken diğer yandan ise asimilasyona karşı mücadele etmelerine yardımcı olmuştur. Ermeni toplumun sahip olduğu kurumlara ek olarak yılın değişik zamanlarında organize edilen sosyal etkinliklere odaklanıp, bu etkinliklerin Britanya'da yaşayan Ermeni toplumu için öneminden bahsedilecektir. Bu makale Britanya'daki Ermeni toplumun zaman içerisinde kendine has özellikler geliştirdiğini, diaspora içerisinde farklıkların hem kilise hem de kurumlar çerçevesinde başarılı bir şekilde yürütüldüğünü ve diğer diaspora topluluklarıyla kıyaslandığında oldukça de-politize bir nüfusa sahip olduğunu savunmaktadır.*

**Anahtar kelimeler:** İngiltere, Ermeni, Diaspora, Etnisite, Göç

## **THE HISTORICAL DEVELOPMENT OF ARMENIAN DIASPORA IN BRITAIN AND TODAY'S SITUATION**

### **ABSTRACT**

*The Armenian diaspora, one of the most frequently given examples in diaspora studies, has emerged as a well-organized model spread all over the world. Despite the fact that there are no clear data on the Armenian population and there seem to be differences between the sources, the agreed point is that the population of Armenians living in the diaspora are more than the population of Armenia. When we examine the Armenian population spread over different parts of the world, it seems that there is no equal distribution. This paper is about the Armenian community in Britain. It consists of three sections. First of all, this paper will focus on the historical dynamics of the formation of the Armenian diaspora, and will answer questions on how they have settled in Britain and built the diaspora. It is important to note that this building process is not only about community, but also closely related to the host country. Therefore, it will also be mentioned how Britain strengthens and encourages diasporic communities. In the second part, the institutions of the Armenian community in Britain and their functions will be discussed. As observed in the historical period, these institutions helped the Armenian people to organize well in the form of diaspora and; on the other hand, they help them to fight against assimilation. In addition to institutions owned by the Armenian community, the paper also focuses on social events organized at different times of the year and the importance of these activities for the Armenian community living in Britain. This article argues that the Armenian community in Britain has developed its own unique characteristics over time. Also, differences among members of the diaspora have been managed successfully within churches and institutions. In contrast to other diaspora communities, British-Armenians have become depoliticised and integrated with British society successfully.*

**Key words:** *Britain, Armenian, Diaspora, Ethnicity, Migration*

## Giriş

Diaspora çalışmalarında en sık verilen örneklerden biri olan Ermeni diasporası, dünyanın her tarafına yayılmış ve iyi örgütlenmiş bir model olarak karşımıza çıkmaktadır. Ermenilerin nüfusları ile ilgili net veriler mevcut olmamasına ve kaynaklar arasında farklılıklar görünmesine karşılık, üzerinde anlaşılan nokta diasporada yaşayan Ermenilerin, modern Ermenistan'ın sınırları içerisindeki nüfustan fazla olduğudur. Ermenistan'daki nüfus 2002'de yapılan nüfus sayımına göre 3 milyona yakın olarak hesaplanmıştır (Pattie, 2005:126), 2017 yılında ise 3 milyonun altında düştüğü gözlenmiştir (World Population Review, 2017). Fakat diasporadaki nüfus hep bu sayının üzerinde kalmıştır. Dekmejian (1997) bu sayıyı 4 milyon civarı olarak hesaplarken, World Population Review ise 8 milyon Ermeni'nin Ermenistan sınırları dışında yaşadığını ifade etmektedir.

Ermenilerin dünya çapına dağılmış olması, kalabalık bir nüfusa sahip olması, Ermenistan'daki siyasi kurumları da şekillendirmiştir. Örneğin, 2008 yılında kurulan Diaspora Bakanlığı doğrudan ve etkin şekilde Ermenistan ve diaspora arasındaki işbirliğini geliştirmeyi ve devletin farklı kurumlarınca yapılan faaliyetlerin koordinasyonunu sağlamayı amaçlamaktadır. Tüm Ermenileri kapsamayı hedefleyen Bakanlık, aynı zamanda bir çatı örgüt olarak Ermenilerin hakları ve kimliklerinin korunması noktasında da faaliyetlerde bulunmayı görev edinmiştir ([www.mindiaspora.am](http://www.mindiaspora.am), 2017).

Dünyanın değişik bölgelerine yayılmış olan Ermeni nüfusu incelendiğinde eşit bir dağılımın olmadığı görülmektedir. Ermenilerin nüfus yoğunlukları buldukları ülkelere göre farklılık göstermektedir. Batıda, Rusya (yaklaşık 2 milyon), Amerika (1.5 milyon) ve Fransa (600 bin) en kalabalık Ermeni nüfusuna sahip ülkeler olurken, Ortadoğu'da ise Lübnan (200 bin) en fazla Ermeni nüfusa sahip ülke olarak görünmektedir (Dekmejian, 1997). Farklılaşan nüfuslara ek olarak da her bir topluluğun geçirmiş olduğu deneyim tarihsel süreçte birbirinden farklılaşmaktadır. Bu farklılıkların diaspora çalışmaları altında önemli veriler sunduğu ileri sürülebilir.

Bu açıdan bakıldığında Britanya'daki Ermeni toplumu, üzerinde düşünülmesi gereken ve farklı tarihsel dinamikleri barındıran bir örnek olarak karşımıza çıkmaktadır.<sup>1</sup> Dünya'nın değişik bölgelerinde görülen Ermeni toplumlarının aksine, İngiltere görece daha düşük bir nüfusa ev sahipliği yapmaktadır. 2011 yılında yapılan nüfus sayımına göre Ermenistan doğumlu 1235 kişinin kayıtlara geçtiği görülmektedir. Buna ek olarak ise 18 bin kişi ise

---

<sup>1</sup> Günümüzde Britanya ile kastedilen alan İngiltere ve Galler bölgesidir. Yaklaşık 150 bin km<sup>2</sup> lik alanı işaret ederken 56 milyonluk bir nüfusa ev sahipliği yapmaktadır. Britanya'daki Ermeni nüfus da çoğunlukla İngiltere'deki büyük şehirlerde toplanmıştır.

*Britanya’ daki Ermeni Diasporasının Tarihsel Gelişimi ve Günümüzdeki Durumu*

etnik köken itibarıyla kendini Ermeni olarak tanımlamaktadır (www.ons.gov.uk, 2017). Dolayısıyla İngiltere’deki Ermeni toplumu (yaklaşık 20 bin) diğer diaspora toplumları ile karşılaştırıldığında daha küçük ve uluslararası politikada daha sınırlı bir güce sahip olduğu gözlenmektedir. Şüphesiz bu sınırlı gücün arkasında sahip olunan tarihsel deneyim ve sosyolojik dinamiklerin farklılığı yatmaktadır. Susan Pattie’nin ifadesi ile “diasporaların diasporası” konumunda olan İngiltere’deki Ermeni toplumu araştırmaya değer bir vaka olarak karşımızda durmaktadır (1997:125).

Bu makale Britanya’daki Ermeni toplumu hakkındadır. Üç kısımdan oluşan makalede ilk olarak Ermeni diasporasının oluşmasındaki tarihsel dinamiklere odaklanılarak Britanya’ya nasıl yerleştikleri ve diasporayı nasıl inşa ettikleri soruları cevaplanacaktır. Bu inşa sürecinin sadece toplumla ilgili olmadığını, aynı zamanda da ev sahibi ülke ile olan ilişkileri de yakından belirlediğini unutmamak gerekir. Dolayısıyla, ev sahibi olarak Britanya’nın diasporaları güçlendiren yapısından da bahsedilecektir. İkinci kısımda ise, Britanya’daki Ermeni toplumunun sahip olduğu kurumlardan ve toplum içerisindeki fonksiyonlarından bahsedilecektir. Tarihsel süreçte gözlemlendiği gibi bu kurumlar bir yandan Ermeni kökenli insanların diaspora formunda iyi organize olmasına vesile olurken, diğer yandan ise asimilasyona karşı mücadele etmelerine yardımcı olmuştur. Ermeni toplumun sahip olduğu kurumlara ek olarak yılın değişik zamanlarında organize edilen sosyal etkinliklere odaklanıp, bu etkinliklerin Britanya’da yaşayan Ermeni toplumu için öneminden bahsedilecektir. Bu makale, Britanya’daki Ermeni toplumun zaman içerisinde kendine has özellikler geliştirdiğini, diaspora içerisinde farklılıkların hem kilise hem de kurumlar çerçevesinde başarılı bir şekilde yürütüldüğünü ve diğer diaspora topluluklarıyla kıyaslandığında oldukça depolitize bir nüfusa sahip olduğunu savunmaktadır.

**Tarihsel Arkaplan**

Britanya’daki Ermeni toplumu büyük oranda modern dönemde ortaya çıkan sosyo-ekonomik dinamiklerle oluşmuş olmasına karşın, tarihsel kökenleri açısından modern öncesi dönemde de bir takım izlere rastlamak mümkündür. Her ne kadar somut ve güçlü kanıtlardan uzak olsa da Ermeni tarihçiler, 7’inci yüzyıldan itibaren Ermeniler ve İngilizler arasındaki ilişkiyi başlatma eğilimindedirler. Britanya adaları olarak bilenen kuzey Avrupa coğrafyasında, Ermenilerin ilk defa izine rastlanıldığını aktarmaktadırlar. Bir toplum ya da bir cemaat olmanın ötesinde sayıları 10’u geçmeyen Ermenilerin Britanya’da yaşadığı ileri sürülmüştür (Foss, 1997:111-119). Köken olarak ise bu Ermenilerin Kafkaslardan ve Kazan coğrafyasından geldiği iddia edilmiştir. Bu iddialar büyük oranda klasik Ermeni mimarisıyla İrlanda’da bulunan kiliselerde gözlemlenen arkeolojik benzerliklere dayandırılmaktadır (Taverdi, 1988a: 9). Her ne kadar milliyetçilik ve etnisite çalışmalarında bu tip benzerlikler değerlendirilmesi gereken önemli veriler olsa bile, bu

benzerliklerden hareketle Ermenilerin varlıklarıyla ilgili olarak kesin sonuçlara ulaşmak zordur. Hatta, 7'inci yüzyılda Britanya'da Ermenilerin varlıkları kesin olarak ispatlansa dahi diaspora çalışmalarında kuramsallaştırılma gayreti içinde olan "diaspora" kavramı ile benzer bir yapıda olmadığını belirtmek gerekir. Literatürde kabul gören diaspora kavramı aslında ana yurtlarından travmatik ya da gönüllü şekilde birden fazla bölgeye dağılan, kolektif hafıza ve anayurtları hakkında bir mite sahip olan, gerçek ya da hayal edilen bir ortak atadan geldiğine dair bir inancı bulunan, kuvvetli bir etnik bilinç ve farklılık duygusu üzerine inşa edilen, ortak tarih, kültür ve dini mirasa sahip olan toplulukları adlandırmak için kullanılmaktadır (Cohen, 2008:17). Bu açıdan bakıldığında 7'inci yüzyılda bahsedilen Ermeni toplumunun bu özellikleri sıraladığını söylemek zordur.

Modern dönem öncesinde Ermenilerin Britanya ile olan ilişkisi bağlamında başka bir olay ise Haçlı Seferleridir. Avrupa'dan kutsal toprakları işgal etmek için tertip edilen haçlı seferleri, aynı zamanda Doğu ve Batı'nın karşılıklı olarak etkileşime girmesine yol açmıştır. Anadolu'ya varan Haçlı orduları Kilikya ve çevresinde kendilerini Ermeni olarak tanımlayan topluluk ile karşılaşmıştır. Malazgirt savaşının ardından Kilikya bölgesine göç eden Ermeniler, önceleri ufak koloniler halinde varlıklarını sürdürmeye çalışmıştır. Bölgeyi iyi bilen ve stratejik noktaları elinde bulunduran bir halk olmasından dolayı genel olarak Haçlılarla ilişkiler ve özelde ise İngilizlerle siyasi ve sosyal ilişkiler geliştirebilmişlerdir. Bu işbirliği Ermenilerin bölgede siyasi birlik kurmalarına ve krallıklarını ilan etmelerine imkan sağlamıştır (Payaslian, 2007: 88).

Bölgede bulunan doğal geçitler vasıtasıyla Haçlıların Ortadoğu coğrafyasına geçişlerine yardımcı olmuşlardır. Hatta bir kısmı onlarla beraber Ortadoğu'ya geçerek "kadim Ermenilerin" çekirdeğinin oluşmasına vesile olmuşlardır (Hodgson, 2011:83-107). Bu dönemde ilişkilerin ve işbirliklerinin genelde elit düzeyde seyrettiği unutulmamalıdır. Farklı bir biçimde ifade etmek gerekirse Ermeni hanedanlar ve Haçlı ordularındaki krallar arasında karşılıklı menfaat ve diplomasiye dayanan bir işbirliği gelişmiştir (Mutafian, 2008: 93-110). Bu karşılıklı işbirliği bir yandan Ermeni hanedanların evlilikler yoluyla Avrupalı krallıklarla akraba olmalarının yolunu açarken, diğer yandan ise Haçlıların bölgede hakimiyet kurmalarına yardımcı olmuştur.

Bu çerçevede Ermeniler ve İngilizler arasında elitler düzeyinde de olsa çeşitli işbirlikleri meydana gelmiştir. Haçlılar tarafından Kıbrıs'a düzenlenen seferde Ermeni baron II. Levon, İngiliz kral "aslan yürekli Richard'a" yardım etmiştir. Bunun karşılığında ise 1198 tarihinde taç giymeye hak kazanmıştır (Mutafian, 2008:100-101). Gelişen bu siyasi işbirliği beraberinde sosyal ilişkilerinde gelişmesine zemin hazırlamıştır. Örneğin, Levon baronluğu döneminde kral Richard'ın düğününe katılarak sağdıç olarak görev almıştır (Taverdi, 1988c:9).

*Britanya’ daki Ermeni Diasporasının Tarihsel Gelişimi ve Günümüzdeki Durumu*

Bu tarihten itibaren Ermeni ve İngiliz hanedanlıkları arasında ilişkiler devam etmiştir. 13’üncü yüzyılda Ermeni kral Heutrum ve III. Henry arası mektuplaşmaların olduğu bilinmektedir. Bu mektuplardan anlaşıldığı üzere Heutrum Kilikya’da Moğol egemenliğine karşın yardım istemiştir (Taverdi, 1988a:9). Taverdi’nin aktardığına göre ise Moğollardan kaçan bazı Ermeniler İngiliz topraklarına yerleşmiştir. Belirtmek gerekir ki Britanya adasına gelen ve yerleşen Ermeniler hakkında kesin bir sayı ya da ayrıntılı bir bilgi yoktur. Yalnızca 13’üncü yüzyıla ait İngiliz Ortodoks Kilisesi’nin Matthew Paris’in Kroniklerine dayanarak ilk Ermeni piskopos’un 1250 yılında Tatarlardan kaçarak İngiltere’ye geldiğine yönelik bir iddiası vardır. Fakat bu din adamı hastalanarak St. Ives yakınlarında vefat etmiştir (Glastonbury review’dan aktaran Laçiner, 2001:2). Herhangi bir topluma hizmet ettiği ya da faaliyetleri hakkında başka bir bilgi yoktur.

Belirtmek gerekir ki Ermeni kralların Avrupalı monarşilerle ilişki geliştirmeleri zaman içerisinde Avrupalıların kendi arasında çıkan sorunlarda da görevler üstlenmelerine yol açmıştır. 6. Leo’nun İngiltere ve Fransa arasındaki mekik diplomasisi Ermeni hanedanların Avrupalılarla olan ilişkilerine örnek olarak verilebilir. 14’üncü yüzyılda savaşmakta olan İngiliz ve Fransız krallarını uzlaştırmaya çalışmıştır (Taverdi, 1988c: 9).

Britanya’da Ermenilerin varlıklarıyla ilgili olarak yazılı bir kaynak olmamasına rağmen anlatılan başka bir hikâye daha vardır. Bu hikâyeye göre, 16. Yüzyılda İngiliz iç savaşında Oliver Cromwell’in güney batıda bulunan Plymouth şehrinde Ermenilerle karşılaştığı fakat monarşi yanlısı olmalarından şüphelenerek onları Amsterdam’a geri yolladığı hakkındadır (Taverdi, 1988a: 9). Fakat Taverdi’nin de belirttiği gibi herhangi bir yazılı kayıt bulunmamaktadır. Bu noktada aslında Cromwell’in “Armenian”ve “Arminian” kelimelerini karıştırmış olma ihtimali ağır basmaktadır. Hollanda’da Kalvenizm’in birçok fikrini eleştiren Protestan teolog James Arminius’un görüşleri İngiltere’nin de içinde bulunduğu reformist kiliseler tarafından eleştirilmiştir ve tehlike olarak görülmüştür. Bu minvalde Cromwell’in kelimeleri karıştırmış olması mümkündür. Fakat ifade edildiği gibi bu hikâyenin doğruluğunu kanıtlayan bir yazılı belge ya da kaynak mevcut değildir. Modern öncesi dönemde Ermenilerin varlıkları ve İngiltere ile olan ilişkiler kapsamında tatminkâr bilgilere ulaşmak mümkün değildir.

Fakat modern dönemlere odaklandığımızda Ermenilerin İngilizlerle olan ilişkisi daha görünür hale gelmektedir. Şüphesiz yazılı kaynakların çoğalmasına paralel olarak ilişkinin gerçekleştiği çerçeve de değişmiştir. Artsvi Bakhchinyan’ın ifadesi ile 20’inci yüzyıldan önceki Ermeni diasporasının tarihi aynı zamanda Ermeni tüccarların da tarihidir (2013:23). Kendi devletleri olmamasına karşın bir yüzyıldan daha uzun bir süre ticaret ağlarının kurulmasında ve yönetiminde gösterdikleri başarı, Ermeni tüccarların çeşitli imtiyazlar elde etmelerine imkan sağlamıştır.

Ermenilerin başarılı ekonomik, sosyal ve kültürel ağlar kurmasında iki faktörün önemli etkileri olmuştur. Bunlardan birincisi Ermenilerin içinde yaşadığı coğrafyanın etkisidir. Bilindiği gibi 17.yüzyılda Ermeniler iki büyük imparatorluğun, Doğuda Safavilerin batıda da Osmanlı İmparatorluğunun bünyesinde yaşamaktaydılar. İki imparatorluğun sahip olduğu topraklar düşünüldüğünde bilenen ticaret rotalarının büyük kısmını kapsadığı görünmektedir. Stratejik olarak önemli bir coğrafyada yaşamak, Ermeni tüccarların zamanla kendini göstermelerine ve fırsatları iyi değerlendirerek tabii oldukları imparatorlukların ötesine geçmelerine imkan sağlamıştır. Mentz'in belirttiği gibi İran'ın dış ticareti neredeyse Ermenilere teslim edilmiş durumdaydı. Yeni Julfa'da küçük sermayelerle kurulmuş şirketler kısa zamanda Hindistan'da hatırı sayılır bir birikime ulaşıp doğu ile batı arasındaki ticarete kilit roller üstlenmelerine yol açmıştır (Mentz, 2004).

Doğuda kurulan başarılı ağlara paralel olarak Osmanlı egemenliğinde yaşayan Ermenilerin de hem sistemle hem de diaspora ile etkin ağlar kurduğu söylenebilir. Her ne kadar Bakhchinyan, Osmanlı Ermenilerinin sermaye biriktiremediği ve egemen sınıf tarafından sürekli baskı ve şiddete maruz kaldığını şeklinde talihsiz ve tutarsız argümanlar geliştirse de (2013:1), Osmanlı Ermenileri de millet sisteminin sağlamış olduğu haklar ve yükümlülükler çerçevesinde kendi ağlarını kurmayı başarmışlardır. Sosyal, ekonomik, dini ve kültürel hayatı düzenleyen millet sistemi, kimi zaman iş kollarının etnik ve dini kimlikler çerçevesinde kümelenmesine yol açmıştır. Bu noktadan bakıldığında akıllara gelecek en belirgin örnek, Müslüman tebaanın askerlik ve tarımla uğraşırken gayri Müslim tebaanın daha ziyade ticaretle uğraşmasıdır. Gayri Müslim tebaa askerlik yapmadığı için sermaye biriktirmesi daha kolay olmuştur.<sup>2</sup> Ermeniler örneğinde konuya yoğunlaştığımızda ise ticari hayatı önemli oranda denetlemişlerdir (Ter Minassian, 2006:96; Panossian, 2006:85). Safavi egemenliğindeki Ermeniler ile beraber düşünüldüğünde Ermeni tüccarlar 18'inci yüzyıla gelindiğinde Uzakdoğu'dan Ortadoğu'ya oradan da Avrupa'nın içlerine kadar ticaret yapabilme kabiliyetine sahip olmuşlardır (Taverdi, 1988a:9).

---

<sup>2</sup> Modernleşme programı çerçevesinde ilan edilen fermanlarla gayri müslim tebaanın da askerlik yapması öngörülmüş böylece tebaalar arasında eşitlik ilkesinin işlevselliği artırılmaya çalışılmıştır. Fakat askerlik konusunda gayri müslim tebaa ciddi tepkiler göstermiştir. Sanayi ve ticaret hayatlarını kesintiye uğratacaklarından dolayı Tanzimat fermanından memnun olmamışlardır. Eşitlik ilkesi Müslüman tebaa aleyhine bozularak gayri Müslimlerin bir bedel ödemeleri kabul edilmiştir (Eryılmaz, 1992:125). Daha sonra yayımlanan Islahat fermanında ise bu durum yeniden düzenlenmiştir. Daha ayrıntılı bilgi için, (Karal, 1988: 182-183).



*Britanya' daki Ermeni Diasporasının Tarihsel Gelişimi ve Günümüzdeki Durumu*

Yaşanılan coğrafyanın stratejik öneminin Ermenilerin ticaret faaliyetlerini etkilemesine ek olarak, Ermenilerin kendi aralarında geliştirdikleri sosyal normların da başarılı ağlar kurulmasında etkili olduğu düşünülebilir. Mentz'e (2004: 23) göre güven, ortak kültür ve etnisite Ermeni tüccarların uzaklara yapılan sevkiyatlarında etkili olmuştur. Aynı etnisiteye mensup olunması, birbirlerine güvenilmesine yol açmıştır. Böylece uzak diyarlara mal ve sermaye aktarımı yapabilmişlerdir. Bu ifadeye dayanarak iddia edilebilir ki, Ermeni tüccarlar arasında tatbik edilen sosyal normlar sadece başarılı ticaret faaliyetleri ve ağların ortaya çıkmasına yol açmamış aynı zamanda makalenin konusunu oluşturan Britanya'daki Ermeni toplumunun kurulmasında ve ilişkilerin gelişmesinde de rol oynamıştır. 17.yüzyılın sonlarından itibaren İngilizlerin doğu siyaseti (Doğu Hindistan Şirketi) ve Ermeni tüccarların ticari çıkarları ve faaliyetleri örtüşmüştür (Baladouni,1998). İngilizler, Ermenilerin daha önce geliştirmiş oldukları uluslararası ticaret ağlarını kullanarak ticaret yapmışlardır. Bu nokta bir hususu belirtmekte fayda vardır. Ermeni tüccar sadece gemiler ya da belli bir sermaye ile bu ağları oluşturmamıştır. Taverdi'nin de belirttiği gibi Ermenilerin yerel dili konuşması bölgeye daha sonra gelen İngilizler için yadsınamaz bir fayda sağlamıştır. Bu faydanın bir neticesi olarak tanınan bazı Ermeni tüccarlar Kraliyet tarafından çeşitli nişanlarla ödüllendirilmiştir (Taverdi, 1988a: 9).

19'uncu yüzyıla birlikte Ermeni toplumu hem niteliksel hem niceliksel olarak farklılaşmaya başlamıştır. Osmanlı Ermenilerinden İngiltere'ye yerleşenlerin sayıları artmıştır. Küçük çaplı gözlemlenen bu göç hareketinin arkasında hem ticari motivasyonların hem de o dönem Osmanlı topraklarında görünen siyasi kargasının etkili olduğu düşünülebilir. O tarihlerde Sason'da, Van'da ve Zeytun'da Osmanlı idaresine karşı yürütülen ayaklanmaların ve bunları bastırmak için Osmanlı'nın çeşitli tedbirler aldığı unutulmamalıdır. Bu tedbirler bazı Ermenilerin Osmanlı coğrafyasından ayrılmasına yol açmıştır (Aghanian, 2007:140).

İngiltere'deki en eski göçmen topluluklarından biri olan Ermeniler öncelikle Manchester'a yerleşmeyi uygun bulmuşlardır. Göçmelerin ağırlıklı olarak tüccar ve küçük üreticilerden oluşması ve geldikleri bölgeler olan İstanbul, İzmir ya da Trabzon'la var olan ilişkileri devam ettirme istekleri, sanayi şehri olan Manchester'ın seçilmesinde etkili olmuştur (Aghanian, 2007:140). Gelen göçmenler ya kendi şirketleri aracılığıyla ya da farklı ortaklıklar neticesinde Manchester'dan ipek, pamuk veya farklı tekstil ürünlerinin ithalatını yapmışlardır. 1875 ve 1912 tarihleri arasında Osmanlı Ermenilerinin sahip oldukları şirketlerin oranının yüzde 8'e yükseldiği bilinmektedir (Pattie, 1997:257). Ermeni tüccarların bu faaliyetleri kısa süre içerisinde Osmanlı'yı diğer Avrupa ülkelerinden daha fazla Manchester menşei ürün kullanan bir devlet haline getirmiştir (George, 2002:9). Aynı zamanda 19'uncu yüzyılın

ortalıklarına gelindiğinde Manchester'da zengin Ermeni ailelerinden oluşan bir topluluğun ortaya çıkmasına yol açmıştır.

Her ne kadar Ermeniler bir topluluk biçiminde görünmeye başlasa da rakamsal olarak odaklandığımızda sayıların çok düşük olduğu görülmektedir. Aghanian'ın aktardığına göre 19'uncu yüzyılın sonuna doğru yalnızca 50'in üzerinde iş yerinin Ermeni iş adamları tarafından işletildiği bilinmektedir (2007:140). Britanya'daki Ermeniler düşük nüfuslarına karşın bir sosyal grup olarak hareket etmeyi ve organize olmayı başarmışlardır. 1862'de Manchester'da bir yerin kiralanarak kiliseye dönüştürülmesi ve sonrasında kendine has mimari özellikleri olan ilk Ermeni Apostolik kilisesinin yapılması, Britanya'da yaşayan nüfusun sayıca az olmasına karşın etkin bir grup olup organize biçimde yaşadığını göstermektedir (Taverdi, 1988b:10).

Bu durum Ermeni kilisesinin tarihsel misyonu ile da örtüştüğü öne sürülebilir. Bilindiği gibi kilise ve Hristiyanlık Ermeni kimliğinin çekirdeğini oluşturmaktadır. Ulusal bir kilise formunda biçimlenen Apostolik kilise Ermenilerin kendilerini tanımlarken de başvurdukları önemli referans noktalarından biri olmaktadır. Kalıcı bir siyasi birliğin olmayışı ve yabancı hakimiyeti altında yaşama zorunluluğu, Ermenilerin sürekli bir asimilasyon tehlikesi altında kalmasına yol açmıştır. Ulusal kilise ise varlığını korumayı başarmış tek kurum olarak halkı birleştiren ruhani bir merkez olarak algılanmıştır. Hatta kilise inançtan öte kültürün ve geleneğin devamlılığı açısından da etnik mit ve sembolleri rezerve eden bir kurum olarak etkin roller oynamıştır (Özdoğan vd., 2009: 18). Hristiyanlık ve etnik kültürün iç içe geçmiş olması, Zekiyan'a göre Hristiyanlığı Ermeni kimliğinden koparmak ya da Ermenileri Hristiyan kültürden ayrı düşünmenin mümkün olmayacağı düşüncesinin ileri sürülmesine yol açmıştır. Ona göre diasporaların öncülleri olan tüccarlar da girişimcilik yönlerine ek olarak aynı zaman batıl inançları olan iyi birer Hristiyandır (Zekiyan, 2002: 44).

Bu açıdan bakıldığında bir grup oluşturmaya başlamış Ermeni toplumunun hemen bir kiliseye ihtiyaç duyduğu söylenebilir. Çünkü kilise Susan Pattie'ye göre "...bir şeylerin duyulduğu, bir şeylerin konuşulduğu gündelik hayatın ritmi dışında ara sıra ziyaret edilen bir yerdir" (1997:225). Bu açıdan kilisenin diasporada yaşayan insanlar için önemine odaklanıldığında ibadet yeri olmanın ötesine geçtiği ve ulusal kimlikleri için sembolik anlamlar içerdiği söylenebilir. Manchester'da 19.yüzyılda kurulan kilise de bu amaca uygun misyonlar üstlenmiştir.

Bu misyonlar çerçevesinde kilisede görev yapan din adamlarının önemli girişimleri olmuştur. Manchester'daki Ermeni toplumu ilk papazlarına 1862 yılında kavuşmuştur. Papaz Karabet Shahnazarian dört yıl süreyle görevde kalmıştır. Görev süresince "Armenian Literary Periodical" adlı dergiyi çıkarmıştır (Taverdi, 1988b: 9). Bir azınlık grubunun aktif çalışmasını göstermesi açısından bu tip yayınların önemi yadsınamaz. Daha sonra göreve

*Britanya' daki Ermeni Diasporasının Tarihsel Gelişimi ve Günümüzdeki Durumu*

gelen papaz Khoren Kiuroyan zamanında ise alınan bir karar, Ermeni toplumunun görünürlüğü artırılmıştır. 2725 İngiliz Sterlini toplanarak kendilerine ait bir kilisenin yapımına başlanmıştır. Bu yeni kilise Holy Trinity olarak isimlendirilmiştir (Taverdi, 1988b: 9).

19'uncu yüzyılın sonuna gelindiğinde Ghevond Phrghalemian isimli başka bir papazın göreve gelmiştir. Taverdi bu papazın Ermeni toplumu tarafından çok benimsendiğini ve sevildiğini yazmaktadır. Diğer din görevlilerinden farklı olarak Phrghalemian Ermeni toplumunu iki önemli olaya katkı yapmaları için yönlendirmiştir. Bunlardan birincisi Ermenistan'daki açlık krizi diğeri ise Ermeni sorunu hakkındadır. Taverdi'nin aktardığına göre 1000 İngiliz Sterlini yardım toplanmış ve Ermenistan'a gönderilmiştir. Papaz Phrghalemian öncülüğünde yapılan bu yardımlar bir yandan Ermeni diasporasının ulus-aşırı boyutunun gelişmesine yardımcı olurken diğeri yandan da topluluk içi bağların kuvvetlenmesine ve ulusal kimlik etrafında topluluğun bütünleşmesine yol açmıştır. Daha sonraki yüzyıllarda diaspora Ermenilerinin ortak noktalarda buluşmasının alt yapısının bu tür etkinliklerle oluştuğu iddia edilebilir. Çünkü bu tür girişimler bir yandan toplum içerisinde sosyal ağların gelişmesine imkan tanıırken diğeri yandan ortak eylem yapabilme ve organize olma yetisini kazandırmıştır. Bu girişimlerin meyvelerinin 20'inci yüzyıl boyunca diaspora siyaseti kapsamında Ermeni diasporasındaki karar vericiler tarafından toplandığı söylenebilir. 1915 olaylarının ve Ermeni sorununun uluslararası toplumda Ermeni tezleri lehine tanıtılması ortak eylem yapabilme ve organize olma yetisine verilebilecek en iyi örnekler olmaktadır.

20'inci yüzyıla gelindiğinde ise Ermenilerin Britanya'da sadece sayılarının artmadığı aynı zamanda diaspora toplumunun niteliksel olarak da farklılaştığı görülmektedir. Daha önce tüccarlar ve uluslararası ticaret vasıtasıyla oluşan sosyal ve ekonomik ağlara, bu sefer Birinci Dünya Savaşı'nın Osmanlı topraklarında yarattığı yıkım da eklenmiştir. Osmanlı topraklarından gayri-Müslüm tebaanın göçü yaşanmıştır. Bu göçler diaspora da Ermeni nüfusunun artmasına yol açmıştır. Bu noktada bazı Osmanlı Ermenilerinin savaştan önce İngiliz vatandaşlığı aldığını unutmamak gerekir. Daha ziyade varlıklı kesimi oluşturan Ermenilerin bu talepleriyle ilgili birçok vesikayı İngiliz ulusal arşivlerinde görmek mümkündür. Bu hususta, George 1847-1900 yılları arasında 64 Ermeni'nin İngiliz vatandaşlığına geçtiğinden bahsetmektedir. Bunlar arasında Hovanissian, Kouyoumdjian ve Tokatlian gibi tanınmış soyadlı Ermeniler de vardır.<sup>3</sup>

Göç ve diaspora teorileri noktasından İngiltere'deki Ermeni varlığına bakıldığında savaş koşullarından kaçan Ermenilerin bu yeni göç dalgasının ana

---

<sup>3</sup> George'un ortaya koyduğu listenin sadece Osmanlı Ermenilerinden oluşmadığını söylemek gerekir. İran Ermenilerinin de olduğu liste 64 kişinin 1875 ve 1900 yılları arasında İngiliz vatandaşlığına geçtiğini göstermektedir.

motivasyonunu oluşturduğu söylenebilir. 1900'lerin ilk çeyreğine gelindiğinde Ermenilerin nüfusu 550'ye yükselmiştir (Taverdi, 1988b: 9). Bu nüfusun içerisinde Londra'da oluşmaya başlayan Ermeni toplumunun da olduğunu hatırlatmak gerekir. Pattie'nin (1997) aktardığı gibi 1920'lere gelindiğinde Ermenilerin Londra'daki nüfusunun 300 civarında olduğu düşünülmektedir. Bu dönemde sayıları birkaç yüzle ifade edilmesine karşın tıpkı Manchester'daki Ermeni toplumu gibi Londra'da yaşayan Ermenilerin de dini ve sosyal yönden bir arada vakit geçirmelerini sağlayacak bir kilise ihtiyacı ortaya çıkmıştır.

Taverdi'nin (1988b: 9) aktardığına göre bu süreç 1919 tarihinde Vardapet Nazarian'ın başkanlığında kilise inşaatı için yardım toplama faaliyetleriyle başlamıştır. Kısa süre içerisinde 6500 İngiliz sterlinine ulaşan yardımlar, Londra'da inşaatın başlaması ve arazinin alımı için yetersiz kalmıştır. Ermeni toplumunun önde gelenleri, dönemin ünlü iş adamlarından biri olan Caloust Gülbenkian'ın desteğini almak için kapısını çalmıştır. Osmanlı Ermeni'si olan Gülbenkian, Irak topraklarında petrolün bulunması ile kısa sürede hatırı sayılı bir servete sahip olmuş ve aynı zamanda uluslararası bir üne kavuşmuştur. Gülbenkian, Londra'da yapılması arzulanan kilise inşaatına olumlu biçimde yaklaşmıştır. Bu inşaat için 15000 İngiliz sterlini kadar bir bütçe ayırmıştır. Daha önce toplanan 6500 sterlin ise arazinin alımında kullanılmıştır. Fakat inşaatın ilerleyen yıllarından ek bütçeye ihtiyaç duyulmuş ve bunun üzerine ise 6500 sterlin kadar ek yardım yapılmıştır. Gülbenkian'ın bu yardımlarının bazı şartlar da getirdiğini belirtmek gerekir. Örneğin, kilisenin anne ve babasının hatırasına adanmasını ve Haghbad'da bulunan kilisenin birebir kopyası biçiminde inşa edilmesini istemiştir. 1922'de tamamlanan St.Sarkis kilisesi yaklaşık 10 yıl sonra resmi törenle Ermeni toplumunun kullanımına açılmıştır.

Ermenilerin birkaç yüzle ifade edilen sayıları 20'inci yüzyılın ikinci yarısından itibaren binlerle ifade edilemeye başlamıştır. Bu dönemde hem Ortadoğu'dan hem de İngiltere'nin daha önceki toprakları olan Kıbrıs ve Hindistan'dan Ermeniler İngiltere'ye yerleşmeye başlamıştır. Bu göçleri doğuran motivasyonlara ve niteliklerine bakıldığında ortada bir homojenliğin olmadığı söylenebilir. Pattie'nin de belirttiği gibi 20'inci yüzyıl boyunca gerçekleşen Ermeni göçlerinin bir kısmı eğitim ve daha iyi yaşam umuduyla gerçekleşmiştir. Özellikle Kuzey ve Güney Kıbrıs'tan gelen ilk Ermeniler, okumak için İngiltere'ye gelen öğrencilerdir (Pattie, 1997:126). Daha sonraları dönmeyip yanlarına akrabalarını getirme yoluna gitmişlerdir. Ermenilerin zincirleme bir şekilde göç etmeleri sadece İngiltere'nin azınlık politikaları ya da sağlamış olduğu ekonomik fayda ile açıklanamaz. Aynı zamanda Ermenilerin sahip olduğu akrabalık ilişkisi, bireysel kontaklar, topluluk içerisindeki diğer ilişkiler de bu göç dalgasının artarak devam etmesinde etkili

*Britanya' daki Ermeni Diasporasının Tarihsel Gelişimi ve Günümüzdeki Durumu*

olmuştur. İngiltere kısa bir süre içerisinde akrabaların yaşadığı cazip bir ülke olarak Ermeni toplumu içerisinde popülerliğini artırmıştır.

Diğer yandan Britanya'ya olan göçlerin Ermenilerin yaşadıkları ülkelerdeki siyasi, sosyal ve ekonomik durumlarla da doğrudan bağlantısı vardır. Yakın tarihe bakıldığında Ortadoğu coğrafyasının sürekli krizlerin merkezinde yer aldığını söylenebilir. Özellikle soğuk savaş dönemi olarak adlandırılan 1950 ve 1990 arasında İran, Irak, Lübnan, Suriye ve Türkiye'de ciddi çatışmalar ve sosyal hareketler mevcuttur. Bu karışıklıklar çoğu zaman azınlık konumunda yaşayan Ermenilerin ülkeyi terk etmesine yol açmıştır. Bunun bir neticesi olarak İngiltere'deki Ermeni toplumu köken ülke bakımından homojenliğini yitirmiştir. Ermeni diasporası içerisinde küçük gruplar ortaya çıkarırken toplumun kısmen de olsa bölünmesine yol açmıştır. Bu farklılıklar İngiltere'deki Ermeni diasporasının diasporaların, diasporası biçiminde algılanmasına neden olmuştur. Ortak olduğu düşünülen Ermeni kültür ve kimliğine ek olarak yerel kimlikler de Ermeni kimliğine şekil vermeye başlamıştır. İngiltere'de yaşamalarına karşın kendini Lübnanlı, İranlı ya da İstanbullu olarak tanıtan Ermenilere karşılaşılabılır. Bu tür yerel kimlikler aynı zamanda sosyalleşme alanlarının da farklılaşmasında ve birbirleri hakkında bakış açılarının ortaya çıkmasında etkili olmuştur (Pattie, 1997:141). Diğer göçmen grupların aksine başarılı bir entegrasyon deneyimine sahip Ermenilerin belirli bir iş kolunda yoğunlaşmadıklarını belirtmek gerekir.<sup>4</sup> Toplum içerisindeki parçalı yapı profesyonel iş hayatında da devam etmiştir (Talai, 1989:3). İngiltere'deki sosyo-politik yapı Ermenilerin zaman içerisinde depolitize olmalarına ve ana akım partiler etrafında toplanmalarına yol

---

<sup>4</sup> Her ne kadar Talai, Ermenilerin başarılı bir entegrasyon deneyimleri olduğundan bahsetse de literatürde farklı görüşlerin de olduğunu söylemek gerekmektedir. Londra'daki Kıbrıslı Ermeniler üzerine çalışmış olan Pattie, ilk gelen Ermenilerin ciddi sıkıntılar yaşadıklarını yazmıştır (Pattie, 1997:140). Bu sıkıntıların arkasında dışlanmışlık ve dil probleminin olduğu gözden kaçmamaktadır. Kıbrıs'ta belli bir seviyede öğrenilmiş olan İngilizce gerçek hayatta yeterli olmamıştır. Aynı şekilde 1990 yılında Farah Malik tarafından yürütülen çalışmada da bazı Ermenilerin bu sosyal dışlanmışlık hissine sahip olduğu ve İngilizlere karşı bir bakış açısı geliştirdikleri vurgulanmıştır (Malik, 1990: 11-13). Bu yüzden ilk kuşak Ermeniler yaşamlarını sürdürürken birbirlerine daha yakın yerlerde kalmayı tercih etmişlerdir. Dışlandıklarına dair hislerinin olduğunu dile getirmiştir. Fakat günümüzde böyle bir sıkıntının olduğunu söylemek zordur çünkü alan araştırması süresince görüşülen katılımcıların entegrasyonla ilgili bir problemlerinin olmadığı gözlenmiştir. Dile getirilen tek sıkıntı gündelik hayatta İngilizlerin Ermeniler hakkında yeteri kadar bilgiye sahip olmadıkları olmuştur. Daha ziyade başka etnik gruplarla karıştırma eğilimi içerisinde olduklarını söylemektedirler.

açmıştır. Doğrudan Ermenileri temsil eden bir parti, İngiltere siyasal sisteminde kendine yer bulamamıştır. Soğuk savaş dönemi boyunca Taşnak ve Ramgavar çatısı altında faaliyet gösteren yapılar ise kültürel düzeyde kalmış iç siyaseti etkileyememiştir.

### **21'inci yüzyılda Ermeni toplumu ve kurumları**

Günümüzde İngiltere'deki Ermenilerin sayılarının 20.000 civarı olduğu tahmin edilmektedir. Bu sayının içerisinde Sovyetlerin yıkılmasıyla bağımsızlığına kavuşan Ermenistan kökenli Ermenilerin de olduğunu belirtmek gerekir (Foreign & Commonwealth Office, 2014). Fakat akademik çalışmalar açısından İngiltere'de oluşmuş Ermeni toplumunun araştırmacılara çok fazla fayda sağladığını düşünmek zordur. Çünkü sayıca az olan ve barışçıl/olumlu bir bütünleşme görüntüsü çizen Ermeni toplumu araştırmacıların ilgisini çekmeyi başaramamıştır. Bu durum yapılan tezlerin, basılan kitapların ve üniversitelerdeki Ermeni çalışmaları bölümlerinin sayılarına yansımıştır. 21'inci yüzyılda Ermeni toplumu ve kurumlarının genel görünümünden bahsederken, 2013 tarihinde doktora tezi kapsamında gerçekleştirilen alan araştırması çerçevesinde edinilen gözlemlere dayanarak birkaç noktayı belirtmekte fayda vardır.<sup>5</sup>

Kurumsal olarak Ermeni toplumunun sahip olduğu olanaklara odaklandığımızda, sınırlı sayıda da olsa toplumun bir takım kurumlar vasıtasıyla işlediği görülmektedir. Bu kurumlar kültür, eğitim, spor, gençlik, danışmanlık ve yardım kurumları olarak sınıflandırılabilir. Hukuki statülerine bakıldığı zaman ise bu kurumlar İngiltere ve Galler'de faaliyet yürütmeye ehil kayıtlı derneklerdir. Daha önce bahsedildiği gibi Ermeni toplumunun nüfusunun arttığı dönem olan 19'uncu yüzyıl aynı zamanda ilk derneklerin temellerinin atıldığı dönem olarak da kabul etmek gerekmektedir. Bu tarihsel süreçte örneğin AGBU ve Gülbenkian Vakfı'nın gibi derneklerin halen aktif olarak çalışmaya devam ederken bazıları ise misyonunu tamamlayarak pasif görünüme geçmişlerdir (Talai, 1989: 11) .

---

<sup>5</sup> Ermeni toplumu ile ilgili çalışmalar çok azdır. Bu çalışmalardan en bilinenleri 1989 yılında Talai'nin Londra Ermenileri üzerine olan çalışması ve 1997 yılında Susan Pettie'nin Londra ve Kıbrıs Ermeni toplumu üzerine karşılaştırmalı olarak yaptığı alan araştırmaları mevcuttur. Her ne kadar yakın tarihli olarak görülse de bu çalışmalar 21'inci yüzyıldaki Ermeni toplumuna ve sosyal olaylara yeterince değinememiştir. Bir örnek vermek gerekirse bu çalışmaların yapıldığı zaman sosyal medya olanaklarının olmadığını belirtmek gerekir. Aynı zamanda 21.yüzyılda daha görünür hale gelen cinsel yönelim ve toplumsal cinsiyet noktasında yapılan alan araştırmalarının yetersiz olduğunu belirtilmelidir. Daha yeni tarihli olarak ise Aghanian (2007) ve Üstün (2016) 'ün çalışmaları Britanya'daki Ermeni toplumunu değişik açılardan inceleme eğilimindedir.

*Britanya' daki Ermeni Diasporasının Tarihsel Gelişimi ve Günümüzdeki Durumu*

Eğitim kurumları çerçevesinde Ermeni toplumunun elinde olan olanaklara bakıldığında sınırlı sayıda kurumun aktif olarak çalıştığını görülmektedir. Önceki yıllara oranla üniversitelerde bulunan Ermeni çalışmaları ve kürsüleri yerlerini bireysel olarak Ermeni kimliği çalışan akademisyenlere bırakmıştır. Örneğin Londra Üniversitesi'nin bir koleji olan School of Oriental and African Studies'de 2012 yılına kadar sertifika ve diploma düzeyinde öğrenci almış Ermeni çalışmaları programı kapanmak zorunda kalmıştır. Şüphesiz Gülbenkian Vakfı'nın ekonomik desteğini azaltması ve programa yeterli öğrencinin kayıt olmaması üniversite yönetiminin bu programın kapatmasına yol açmıştır. 130 üniversitesi olan Birleşik Krallık 'da Ermeni çalışmaları sadece Oxford Üniversitesinde klasik Ermenice bölümü kapsamında yer almaktadır. Diğer yandan bazı üniversitelerin programlarında "Soykırım çalışmaları" gibi daha popüler konular kapsamında Ermeni diasporasının çalışıldığı görülmektedir. Fakat İngiltere genelinde yapılan tez çalışmaları niteliksel ve niceliksel olarak değerlendirildiğinde akademik disiplin olarak Ermeni çalışmaları konusunun çok popüler olmadığını görülmektedir. 1954 ve 2016 yılları arasında yapılan 65 adet tezin Ermenilerle ilgili olduğu bilinmektedir (Ethos.bl.uk, 2017). Buradan yola çıkarak akademik araştırma alanı olarak Ermeni toplumunun araştırmacıların yeteri kadar ilgisini çekmediği söylenebiliriz.

Üniversiteler dışındaki kalan eğitim kurumlarına bakıldığında ise Ermeni kültür, dil ve tarihiyle ilgili olarak diaspora toplumlarında sıklıkla gözlemlenen hafta sonu okulları mevcuttur. Bu okullar, İngiliz okullarında görülmekte olan müfredata ek olarak hafta sonraları, başta Ermenice olmak üzere diğer konularda Ermeni çocukların gelişimine takviyede bulunmayı amaçlamaktadır. Ermenilerin sayılarının oldukça düşük oluşu, Türkiye veya Lübnan'daki gibi azınlık okulu statüsünde tam zamanlı okulların kurulmasını ve işletilmesini mümkün kılmamaktadır (Büyükkarcı, 2003; Üstün, 2017). Dolayısıyla öğrencilerin İngiliz okullarında kendi ana dillerini öğrenme şansları yoktur. Aile içerisinde yapılan pratiğe ve özveriye dayanarak anadillerinin unutulmasının önüne geçilmesi amaçlanmaktadır. 1978'de kurulan Kevork Tahta hafta sonu okulu ve Ermeni toplumu birliğinin bir parçası olan Ermenice hafta okulları hali hazırda çalışan okullar olarak ifade edilebilir. Cumartesi ve Pazar günleri eğitim veren bu okullar üç yaştan itibaren değişik yaş gruplarında eğitim vermeyi hedeflemektedir. Ermenice, Ermeni tarihi ve kültürü esas olarak yoğunlaştıkları alanlardır (Armenianschool.org.uk, 2017). Nüfusun yoğunluğu dikkate alındığında bu okulların Londra'da konumlandığı görülmektedir.

Çocuklar için oluşturulan bu sınıflara ek olarak Ermeni toplumunda önemli işlevleri olan bazı kurumların da değişik yaş grupları için dil dersleri organize ettiğini görülmektedir. Örneğin Ermeni Enstitüsü (The Armenian Institute) ve Ermeni Evi (Hay Don) bu kurumlardan öne çıkanlardır. Bu

kurumlarda haftanın belli günleri yürütülen derslerle hem Doğu Ermenicesini hem de Batı Ermenicesini farklı seviyelerde öğrenmek ve geliştirmek mümkündür. Fakat bu noktada bireysel motivasyonun öneminden bahsetmek gerekmektedir. Her ne kadar bu kurumlar Ermenice öğrenmek için diaspora toplumunda önemli fırsatlar oluştursa da, dilin etkin öğrenim ve kullanımı noktasında yetersiz kalmaktadır. Çünkü Ermenice gündelik hayatın ritmi içerisinde kendine yer bulamamaktadır. Ermenicenin pratiği sadece aile ve bu kursun yarattığı sosyal çevre içerisinde mümkün olmaktadır (Pattie, 1997: 131-132). Alan araştırması sırasında edinilen gözleme dayanarak söylenebilir ki yaratılan bu sosyal çevre bile yetersiz kalmaktadır. Çoğu zaman öğrencilerin hem dersin hocasıyla hem de kendi aralarında İngilizce konuşma eğilimi içinde olduğu gözlenmiştir. Ermenicenin yarı zamanlı olarak belli bir zaman ve mekân içerisinde pratik edildiği görülmüştür. Asimilasyon tehlikesiyle boğuşan diaspora toplumlarında bu durum sıklıkla karşılaşılan bir sorundur.

Ermeni toplumunun sahip olduğu kurumlar kapsamında kültürel faaliyetlerin yapılması için dört adet merkezin ön planda olduğu görülmektedir. Bunlar sırasıyla, Nevart Gulbenkian Hall, Navasartian Centre, Centre for Armenian Information and Advice ve Armenian House. Değişik büyüklüklerde salonlara sahip olan bu kurumlara, Ermeni toplumu üyeleri tarafından organize edilen çeşitli aktivitelere ev sahipliği yapmaktadır (ACCC, 2012).

Kültürel faaliyetler açısından ise iki kurumun aktif şekilde çalıştığını söylemek mümkündür. Bunlardan birincisi "Music of Armenia" olarak bilinen ve Ermeni müzik ve müzisyenlerini farklı projeler ve etkinliklerde bir araya getirmeyi amaçlayan bir platformdur. Sahip oldukları web sitesi aracılığıyla dünyanın farklı bölgelerinde yaşayan müzisyenlere eşit bir platform imkanı sunarak yeteneklerini duyurmayı amaçlamaktadır (Musicofarmenia.com, 2017). Hem çağdaş müzik çalışmaları yapılmakta hem de tarihi miras olarak düşünölebilecek Ermeni müziğini yeni kuşaklarla buluşturmayı hedeflemektedir. Diğer faaliyette olan ve 1990'da Londra şubesi açılan Hamazkain ise eğitim ve kültürel alanda Londra'daki gençler, Ermenistan ve başka yerlerdeki iş çevreleri ile çeşitli işbirlikleri organize etmektedir (Hamazkayin, 2017). Hamazkain özelinde bakıldığında zaman bu kuruluşun ulus ötesi bir biçimde şekillendiği söylenebilir. Ortadoğu kökenli olan bu kuruluş, 90'lardan itibaren Avrupa'da etkili olmaya başlamıştır. Özellikle yayıncılıkta edindiği tecrübeler, Ermeni kültür ve tarihi ile ilgili olarak yayınların Avrupa'da yaygınlaşmasında rol oynamıştır.

İngiltere'deki Ermeni toplumunun kurumsal yapısı çerçevesinde değerlendirilebilecek diğer kuruluşkar çeşitli iş birlikleri neticesinde oluşmuş olan profesyonel birliklerdir. Bunlar bir yandan üyeleri arası işbirliklerini artırmayı hedeflerken diğer yandan ise değişim yardım faaliyetlerinde bulunmaktadırlar. İngiliz-Ermeni Avukatlar Birliği (BALA) ve Ermeni Doktorlar



*Britanya’ daki Ermeni Diasporasının Tarihsel Gelişimi ve Günümüzdeki Durumu*

Cemiyeti (AMA) bunlara örnek olarak verilebilir. Özellikle 1988’de Ermenistan’da yaşanan depremden sonra tıbbi malzeme ve yardımların yapılması noktasında doktorlar cemiyetinin aktif roller üstendiğini belirtmek gerekmektedir (ACCC, 2012).

Londra’daki Ermeniler arasında ön plana çıkan başka bir kuruluş ise “Ermeni Bilgi ve Danışmanlık Merkezidir” (CAIA). Batı Londra’da kurulmuş olan bu merkez Ermenilerin başlıca sosyal ve kültürel ihtiyaçları çerçevesinde şekillenmiştir. Farklı aktiviteler ve hizmetler sunan merkezde toplumun genç üyeleri için kreş, yaşlı üyeleri için ise bir sosyal kulüp vardır. Londra’da başka kuruluşlarla da ilişkisi olan CAIA, özellikle yaşlıların toplumsal hayatta desteklenmeleri için girişimlerde bulunmakta ve İngiliz devletinden değişik fonlar kullanmaktadır. Aynı zaman da ise Ermeni kimliğini tanıtmak amacıyla yerel ve uluslararası festivallere ve etkinliklere katılmaktadır. Son yıllarda Ermeni kültür ve tarihi temalı sertifika programları düzenleyerek, Ermeni kültürü ve kimliği üzerine çalışmış olan araştırmacıları toplumun diğer üyeleri ile buluşturmaktadır (<http://caia.org.uk/>, 2017).

Yakın dönemde bahsedilmesi gereken diğer bir kurum ise Gomidas yayıncılıktır. Özellikle Ermeni tarih ve kültürü üzerine yayın katalogu bulunan Gomidas yayıncılık tarihçi, Ara Safarian tarafından işletilmektedir. Tahmin edilebileceği gibi en popüler yayınlar arasında 1915’de yaşanan tehcirle ilgili yayınlar yer almaktadır.

İngiltere’deki Ermeni toplumu iki önemli kütüphaneye sahiptir. Bunlardan ilki Ermeni Enstitüsü bünyesinde. Hali hazırda yenileme ve kataloglama çalışmaları devam eden kütüphanenin 8000 adet kitabının olduğu belirtilmektedir.<sup>6</sup> Diğer yandan CAIA’nın dijital hale getirdiği bir kütüphanesi mevcuttur. Görece daha sınırlı olan kaynaklar, özellikle Ermeni kimliği üzerine çalışan araştırmacılar için önemli veriler sağlayabilmektedir.

Yayıncılık kapsamında son olarak belirtilmesi gereken diğer bir nokta Ermeni toplumunun hali hazırda devam eden bir gazetesinin olmayışıdır. Soğuk savaş dönemi boyunca çeşitli gazeteler basılmıştır. Özellikle Ermeni toplumu arasındaki siyasal bölünmüşlükten etkilenen bu gazeteler değişik isimler altında yayın hayatlarını sürdürmüştür. Yayın sürelerinin farklı olmasına karşın uzun soluklu olduğunu söylemek zordur. Örneğin, 1964-1966 yılları arası yayınlanan “Aregak”, 1974-1976 yıllarında basılan “The London Montly” ve 1978-1988 yıllarında yayınlanan ve daha ziyade radikal bir yayın olan “Kaytzer” Britanya’daki Ermeni toplumunda ön plana çıkmış gazeteler olarak sayılabilir. Diğer yandan yayın hayatını yakın zamanda sonlandırmış olan haftalık İngilizce ve Ermenice yayın yapan “Erobouni” ve Hınçaklara yakınlığı ile bilinen “Gotchnag” Ermeni toplumu tarafından zamanında takip

---

<sup>6</sup> Dr Gagik Stepan-Sarkissian ile 16/02/2017 tarihinde yapılan görüşme.

edilmiş yayınlar arasındadır (International Organisation for Migration, 2008:19). Fakat günümüzde İngiltere'deki Ermeni toplumu tarafından basılan bir gazete yoktur. Basılı materyal kapsamında CAIA tarafından çıkarılan "Armenian Voice" adlı bülten değerlendirilebilir. Neredeyse tamamına online olarak erişilmesi mümkün olan bu bülten, CAIA'yı takip eden Ermeni toplumu üyeleri arasından dağıtılmaktadır. 1990 yılında yayınlana bir rapora göre CAIA'nın çıkarmış olduğu dergi 2500 haneye dağıtılmaktadır (Malik, 1990). Günümüzde bu sayının çok farklılaşmadığı söylenebilir. Benzer şekilde hem Ermeni Enstitüsü'nün iki dilde yayınlanan bülteni hem de ACCC'nin "Hamaink" isimli bülteninin Ermeni toplumu tarafından takip edildiğini belirtmek gerekir.

Britanya'daki Ermeni toplumunda faaliyet gösteren kuruluşların yöneldiği diğer bir alan spor ve gençlik üzerinedir. 1979 yılında Londra şubesi açılan Honetemen kısa süre içerisinde Ermeni toplumu arasında kendini ispatlamış ve başarıya kavuşmuş bir kuküptür. Gönüllülük esası ile yürüyen bu kuruluş 250'den fazla üyeye sahip olup aktif şekilde izcilik, spor ve gençlere yönelik etkinlikler hazırlamaktadır. İki genel amacının olduğu belirtilen Honetemen, bir yandan okul dışında Ermeni gençlerin fiziki ve sosyal motivasyonlarını artırarak eğitimlerine katkı sağlamayı amaçlarken diğer yandan da Ermeni kültürünün zenginliklerini genç kuşaklar ile buluşturmaya hedeflemektedir. Tabii bunların yanında gençlerin entegrasyonunu da en önemli amaçları arasında sayılmaktadır (Homenetmen.co.uk, 2017).

Benzer amaçlarla kurulmuş olan başka bir kuruluş ise Ermeni gençlik federasyonudur (AYF). Doğrudan Ermeni Devrimci Federasyonu ile bağlantısı olan bu kuruluş siyasi, kültürel, eğitim ve sosyal alanlarda gençlerin katılımını sağlamayı hedeflemektedir. Bu kuruluş Ermeni kimliğinin sürdürülmesi için uğraş verirken aynı zamanda ise Ermenilerin sorunlarına yönelik bilincin ve bilginin artırılmasını teşvik etmektedir. Tüzüğünde belirtildiği üzere Ermeni toplumunun ihtiyaçları çerçevesinde işbirlikleri geliştirirken Ermeni ulusunu daha ileriye götürme ve Ermeni kimliğini koruma misyonunu üstlenmiştir (Ayflondon.com, 2017).

Son olarak Britanya'daki Ermeni toplumunda insani yardım kuruluşları olarak belirtilebilecek sivil toplum kuruluşlarına rastlamak mümkündür. Bunlardan ilki "Ararat Heritage" olarak bilinen insan hakları derneğidir. Bu dernek dünya çapında bir ajandaya sahip olup, dünyanın çeşitli yerlerinde yaşanan insan hakları ihlallerini izleme, insan hakları konusunda araştırma yapma ve eğitim verme, siyaset yapıcılara insan hakları konusunda tavsiyelerde bulunma gibi görevler üstlenmektedir. Ermeni toplumu içerisinde aktivist bir dernek olarak görmek mümkündür. Oldukça depolitize olan toplumu insan hakları çerçevesinde harekete geçirmeyi amaçlamaktadır (Ararat-heritage.org.uk, 2017).

Bu noktada diğerlerine oranla daha politik olan bir kuruluştan bahsetmek gerekmektedir. "Armenian National Committee" (ANC-UK) olarak

*Britanya’ daki Ermeni Diasporasının Tarihsel Gelişimi ve Günümüzdeki Durumu*

bilinen bu kuruluş tabana yayılan siyasi bir organizasyon olarak kendini tanımlamaktadır. Ulus aşırı bir yapının parçası olan ANC-UK, üç temel hedefi olduğunu belirtmektedir. Bunlardan ilki bağımsız, birleşik ve özgür bir Ermenistan için kamuoyu bilincini kuvvetlendirmektir. İkinci olarak, İngiliz Ermeni toplumuna yönelik İngiliz karar vericilerin politikalarına yön vermek (diğer bir deyişle lobicilik) ve son olarak da oluşturulan kamu politikalarında İngiliz Ermeni toplumun görüşlerini temsil etmektedir. Özellikle, politik meselelerde lobiciliğin bu kuruluş aracılığıyla yürütüldüğü ve aktif roller üstlendiğini unutmamak gerekir. 1915 olayları ve Dağlık Karabağ sorunu bu kuruluş, hem İngiliz parlamentosuna hem de İngiliz basınına çeşitli dokümanlar hazırlayarak uluslararası kamuoyunu etkileme yoluna gitmiştir (ANCUK, 2017). İngiliz siyasal sistemi içerisinde yer bulduğunu ve Ermeni toplumunun üyelerini 1915 olayları ve Dağlık Karabağ sorunu çerçevesinde politize ederek sosyal bir hareket içerisine kattığını söylemek mümkündür.

Ermeni toplumu içinde kökleri eskiye dayanan başka bir dernek “Armenian Relief”tir. 20.yüzyılın başında New York’ta kurulan bu dernek Uluslararası Kızıl Haç Anlaşması çerçevesinde kabul edilmiştir. Ermeni Kızıl Haçı olarak bilinmektedir. Fakat Birinci Ermenistan Cumhuriyetinin yıkılmasından sonra gerekli yasal yükümlülükleri yerine getirememesi, bu statüsünün kaybolmasına neden olmuştur (Armenian Relief, 2012). 1946 yılında ise Ermeni Yardım Cemiyeti (ARS) biçiminde örgütlenmiştir. Temel amacı Birinci ve İkinci Dünya savaşlarında yerlerinden olan Ermeniler için yeni yerler inşa etmek olan bu dernek, bağımsız, bir mezhebe bağlı olmayan sivil toplum kuruluşu olarak faaliyetlerine devam etmektedir. 15.000 den fazla üyesi bulunan bu dernek, Londra şubesini 1982 yılında açmıştır. Tüm Britanya genelinde 120 üyesinin olduğunu belirten bu kuruluş, başta Ermenistan olmak üzere dünyanın çeşitli yerlerinde eğitim, yetimlerin desteklenmesi, sağlık ve sosyal hizmetler alanında faaliyetler yürütmektedir (ARS, 2017).

Yardım dernekleri kapsamında değerlendirilebilecek diğer bir kuruluş 2001 yılında kurulan “Friends of Armenia”dır. Temel amacı Sovyetler Birliğinin dağılmasından sonra bağımsız olan Ermenistan’da yaşanan sosyal ve ekonomik sıkıntıları gidermek ve insanlara daha kaliteli bir yaşam sunmayı hedeflemektedir (ACCC, 2017). Friends of Armenia ile ilgili olarak bir noktanın karıştırılmaması gerekmektedir. Aynı isimle 1897 yılında kurulan ve 55 yıl faaliyet yürüten bir kuruluş daha vardır. Genellikle Osmanlı coğrafyası özelinde odaklanan bu dernek, 19’uncu yüzyılda Lady Cavendish, Lord Bryce ve İngiliz aristokrasiden tanınmış kişilerce kurulmuştur. İngiliz politikalarından yakından etkilendiğini söylemek mümkündür. Genellikle Osmanlı coğrafyası üzerine odaklanan bu dernek genellikle kolejler vasıtasıyla Zeytun bölgesi başta olmak üzere misyonerlik faaliyetlerinde bulunmuştur (ACCC, 2017). Osmanlı’da yaşayan Ermeni cemaati arasında popülerliği artan bu okullar Cumhuriyetin ilanından sonra kapanmaya başlamıştır.

Britanya'daki Ermeni toplumu arasında faaliyetleri gözlemlenen diğer bir kuruluş "Armenian General Benevolent Union"dır. Ulus aşırı bir formda şekillenen bu yapı, 1906 tarihinde Boghos Nubar tarafından Kahire'de kurulmuştur. 1910 yılında Londra şubesinin açılması ile genişlemeye başlayan AGBU, 20'inci yüzyıl boyunca üye sayısını ve çalışma alanını genişletmeyi başarmıştır. Günümüzde 69 ülkede varlığını sürdüren AGBU'nun Londra şubesi oldukça aktiftir. Yıllık 100.000 İngiliz sterlini olan bütçesi ile Ermeni toplumunun eğitim, kültürel ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlamaktadır (AGBU, 2017). Kuruluşun yapısı incelendiğinde finansör bir çatı kuruluş olduğu görülür. Çünkü yukarıda bahsedilen hafta sonu okullarına da fon sağlamaktadır. Aynı zamanda farklı eğitim seviyelerindeki Ermeni kökenli öğrencilere burs sağlamak veya seminer, konser, konferans vb. gibi etkinliklerin düzenlenmesi için yardımcı olmaktadır. İngiltere'deki faaliyetlerine ek olarak, Ermenistan ve Dağlık Karabağ gölgesinde fakir bölgelerin kalkınması için hazırlanan projeleri desteklemekte ve sosyal olarak dezavantajlı aileler ve çocuklara yardımlar için diğer kuruluşları organize etmektedir (AGBU, 2017). Kuruluşun bu çabası ve faaliyetlerinin Ermeni toplumunun genç üyeleri arasında çeşitli fırsatlar yarattığını unutmamak gerekir.

Son olarak da Britanya'daki Ermeni toplumunun temsiliyeti noktasında çeşitli roller üstlenen "Armenian Community and Church Council of Great Britain"den bahsetmek gerekir. Bu topluluk da çatı örgüt olarak görülebilir. Ermeni toplumunun sosyal gelişimi, ahlaki, entelektüel ve eğitim ihtiyaçlarının giderilmesi için çalışmalar yapmaktadır. Kuruluşun tüzüğünde amaçları arasında; Ermeni kültür, dil ve tarihini tanıtmak, çeşitli organizasyonları desteklemek, Ermenilerin çıkarları doğrultusunda farklı enstitüler ve yardım dernekleri ile işbirliği geliştirmek ve anavatan olarak kurgulanan Ermenistan'la diaspora toplulukları arasındaki ilişkiyi güçlendirmek olduğunu yazmaktadır (ACCC, 2017). Dört yıllığına seçilen bir ekip tarafından idare edilen bu kuruluş, Ermeni toplumunun tüm üyelerine açıktır. Üyelik için herhangi bir ücret talep etmemektedir. Yalnız yönetimde yer alabilmek için gönüllülük esasıyla verilmesi gereken aidatlar olduğunu belirtmek gerekir. İngiltere'deki Ermeni toplumunun görünürlüğü için bu kuruluşun önemi inkar edilemez.

Bu kurumların varlığı Billing'in (1995) ifadesi ile kimliğin kurumsal biçimde üretilmesine olanak sağlamaktadır. Çünkü her bir kurum sahip olduğu dünya görüşü ve ideoloji çerçevesinde Ermeni kimliğine katkıda bulunmaktadır. Özellikle Soğuk Savaş döneminde dünyada yaşanan kutuplaşmaya paralel olarak Ermeni toplumunun da bölündüğünü gözlemek mümkündür. Bunun bir neticesi olarak o dönem birbiri ardına ve alternatif olarak açılan kurumlar 1990 sonrasında pasifize olmuşlardır.

*Britanya’ daki Ermeni Diasporasının Tarihsel Gelişimi ve Günümüzdeki Durumu*

Fakat modern dönemde Britanya’da yaşayan Ermeni toplumuna bakıldığında kurumsal olmayan biçimlerde de kimliğin deneyim ve pratik edildiğini gözlemlenmektedir. Etnisite teorileri açısından bu üretim biçimi, çoğu zaman dipten gelen (bottom up) üretim biçimi olarak isimlendirilmektedir. Bu üretim biçimin arkasında gerçekliğin ve anlamın insanın eylem ve pratikleriyle şekillendiğini savunan sosyal inşacı yaklaşımın olduğu söylenebilir. İnsanlar eylemlerine değişik anlamlar yükleyerek kendi gerçekliklerini oluşturabilirler (Hacking, 2000). Ermeni toplumunda yılın değişik dönemlerinde organize edilen etkinlikleri de bu yaklaşım içerisinde teorik çerçeveye oturtabiliriz. Bu etkinlikler tıpkı kurumlar gibi diaspora toplumunda Ermenilerin bir araya gelmesi ve kimliğin yeniden üretilmesi noktasında katkılar sağlamaktadır. Alan araştırması sırasında gözlemlendiği gibi İngiltere’deki Ermeni toplumunda ön plana çıkan birkaç tane sosyal etkinliğin olduğunu söyleyebiliriz.

Ermeni toplumunun yoğun ilgi gösterdiği etkinliklerden ilki Aralık ayında organize edilen “Kış Festivali” dir (The Winter Fest). Londra’da bulunan St Sarkis Kilisesi’nin yanındaki kapalı alanda organize edilen bu etkinlik, sadece Ermenileri bir araya getirmekle kalmamaktadır. Aynı zamanda etnik kültüre ait öğelerin yeniden hatırlandığı bir süreç olmaktadır. Ermeni tarih ve kültürü, içerisinde farklı dönem ve zihniyetlere ait çok fazla unsuru barındırmaktadır. Hem pagan döneme hem de Hristiyanlığın kabulünden sonraki döneme ait farkı pratikleri gözlemlenmek mümkündür. Ermeni kültürü tarihsel süreçte kendini çoğu zaman yortularda ifade etmeye çalışmıştır (Manookian, 1986; Özdoğan vd, 2009: 49). Hatta kimi zaman pagan döneme ait inanç ve pratiklerin, ulusal kilisenin ortaya çıkmasıyla Hristiyanlık içerisinde şekil değiştirdiği söylenebilir (Petrosyan, 2001).

Bu pratiklerin uygulanmasında ve kitlelere ulaşmasında Ermeni kilisesinin üstlendiği aktif rolü göz ardı etmek mümkün değildir. Bu açıdan bakıldığında düzenlenen “Kış Festivali” etkinliğinde de Ermeni kilisesi doğrudan organizasyon sahibi olmasa da tematik de olsa etkisini görmek mümkündür. Açıkça görülebileceği gibi bu etkinlik Noel temalı olarak gerçekleşmektedir. Diaspora üyeleri arasında yeni yıl ve Noel öncesi sosyal bağların tekrar tesisine yönelik olmaktadır. Fakat diaspora toplumlarında sıklıkla görülen melezleşme çerçevesinde etkinliğin düzenlendiği tarihlerde ufak tefek kaymalar ve ayarlamalar olmaktadır. Bilindiği gibi doğu kiliselerinden biri olan Ermeni Gregoryen kilisesi Noel olarak ifade edilen İsa’nın doğuşunu 6 Ocak olarak kabul etmektedir. İngiltere genelinde ise 24-25 Aralık Noel olarak kutlandığı için, düzenlenen bu etkinlikte ufak bir tarih ayarlaması yapılmaktadır. Bunun bir yandan İngiltere toplumu tarafından paylaşılan Noel ruhunu yakalamak diğer yandan ise diaspora üyelerinin katılımını artırmak için yapıldığı söylenebilir. Çünkü 6 Ocak tarihinde İngiltere toplumunda herhangi bir resmi tatil ya da geniş katılımlı etkinlik görmek

mümkün değildir. Fakat bu orijinal tarihin terkedildiği anlamına gelmemektedir. Aksine melezleşme kapsamında İngiltere'deki Ermeni toplumu tarafından geliştirilen bir pratik olarak görmek gerekmektedir. Çocuklar üzerinden düşünüldüğünde bu pratiğin faydalarını görmek daha olasıdır. Diaspora'nın çocuk üyeleri hem 24-25 Aralıkta Noel'i İngiltere toplumun bir parçası olarak Ermeni olmayan arkadaşları ile kutlarken diğer yandan 6 Ocak'ta kendi ulusal Noellerini aile arasında kutlamaktadır. Bu anlamda kış festivali altında bir etkinliğin organize edilmesi Ermeni çocukları Noel ruhunu yaşarken aynı zamanda İngiliz kimlikleriyle de hareket etmelerine olanak sağlamaktadır.

Bu etkinlikte dikkat çeken diğer bir ayrıntı ise diaspora üyelerinin etnik kimliklerine ek olarak ikincil ve üçüncül kimliklerinin de izlerinin görünmesidir. Yukarıda Britanya'daki Ermeni toplumunun oluşumu tartışılırken, diasporanın göç alınan ülkelerdeki yerel kimliklerinde taşındığından bahsedilmişti. Kış festivali etkinliği boyunca bu yerel kimliklerin izleri görülebilmektedir. Özellikle etkinlik boyunca kurulan stantlarında Lübnan, Kıbrıs ya da İran'daki kültürü yansıtan örnekler bulunmaktadır. Yerel kültüre ait yemekler ve müzikler bu etkinlik boyunca hatırlanmaktadır. Dolayısıyla bu etkinliğin aynı zamanda alt Ermeni kimliklerini de canlandırdığı söylenebilir. Kimlik bağlamında kış festivali kapsamında olan ilişki şöyle formülize edilebilir. Noel temalı bir kutlamanın gerçekleştirilmesi Ermeni kilisesi himayesinde ortaya çıkan etnik Ermeni kimliğine gönderim yaparken, kış festivalinin İngiliz toplumunda görülen formda Noel ve yeni yıl partileri şeklinde organize edilmesi Ermeni diasporasının deneyimlediği diğer kimliklerin etkisi olarak düşünülebilir. Hangi biçimde karşımıza çıkarsa çıksın bu etkinlik bir yandan İngiltere'deki Ermeni toplumu arasındaki sosyal ağların gelişmesine imkan verirken, yukarıda ifade edildiği gibi Ermenilere belirli bir zaman ve mekan düzleminde Ermeniliklerini yarı zamanlı da (part-time) olsa gösterme ve pratik yapma olanağı sağlamaktadır.

İngiltere'deki Ermeni toplumunda gözlemlenen diğer bir etkinlik 24 Nisan tarihinde gerçekleşen anma ve protesto yürüyüşleridir. Ulus ötesi (trans-national) bir biçimde gerçekleşmekte olan bu anma etkinlikleri, İngiltere'deki Ermeni toplumunda da popüler etkinliklerden biri haline dönüşmüştür. 1915'de yaşanan tehcirde hayatını kaybedenlerin anıldığı ve Türkiye'nin 1915 olaylarını "soykırım" olarak kabul etmediği için çeşitli protestoların yaşandığı bu etkinlik, Ermeni toplumunu siyasi yönden beslemektedir. Yukarıda ifade edildiği gibi her ne kadar Ermeni toplumu tarihsel süreçte farklı dinamiklerle oluşmuş olsa da, modern dönemde nüfusun artmasında 1915'de yaşanan tehcirin etkisi vardır. Ermeni toplumunun üyeleri kendilerini 1915'de yaşanan tehcirden kurtulanların torunları olarak tanımlamaktadır. Dolayısıyla diasporanın üyeleri arasında 1915'de yaşananlar daha fazla hatırlanmakta ve diaspora üyeleri arasında

*Britanya’ daki Ermeni Diasporasının Tarihsel Gelişimi ve Günümüzdeki Durumu*

“paylaşılan kader” ögesine katkı yapmaktadır. Hatta bu anma eylemleri ve protestoların ulus ötesi bir formatta gerçekleşmesi, bölünmüş Ermeni kimliğini tutan bir çimento görevi üstlenmektedir. Ailesinde tehciye uğramamış Ermeniler de 1915’de yaşanan tehircile kendilerini ilişkilendirerek kimliklerinin bir parçası haline getirmektedirler (Cannon, 2016: 31).

ailesinde tehciye uğramamış bireyler olmasına karşın ortak bir kimlik oluşumuna hizmet ettiği ve temel referans noktalarından biri haline dönüştüğü söylenebilir.

Diğer diaspora toplumlarının aksine İngiltere’deki bu etkinlik farklılaşmakta ve kendine has özellikler barındırmaktadır. Şüphesiz, İngiltere’nin siyasi iklimi, toplumdaki normlar ve diaspora nüfusunun sayıca az olması bu farklılaşmanın arkasında yer alan önemli faktörler olmaktadır. Farklı bir deyişle, İngiltere’de organize edilen etkinlikte Türk bayrağının yakılması ya da Elçilik binasının taşlanması gibi radikal eylemlere rastlanmamaktadır. Daha ziyade 2 yöntemin sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Bunlardan ilki, protesto yürüyüşleri düzenlemektir. ANC-UK tarafından organize edilen eylemle amaç kalabalık caddeleri işgal ederek 1915’de yaşanan olaylara çok fazla aşına olmayan İngilizlerin dikkatinin çekilmesi amaçlanmaktadır. Genellikle Ermenistan bayrağı ve o gün için hazırlanan dövizlerle yürüyüş yapılması diasporada yaşayan Ermenilerin görünürlüklerini artırması bakımından önem teşkil etmektedir. Bu yürüyüşün İngiliz polisinin ve sisteminin hoşgörüsü içerisinde gerçekleştiğini unutmamak gerekir. Sıklıkla başvuru olan diğer bir yöntem ise İngiliz vatandaşı olan Ermenilerin bölgelerini temsil eden Lord ya da milletvekillerine mektup yazarak 1915 olayları ile ilgili taleplerin meclis çatısı altında görüşülmesini ve hükümetin gündemine girmesini istemeleridir. Bu mektuplar neticesinde bazen parlamento çatısı altında sivil toplum kuruluşları ya da Ermeni toplumunun temsilcilerinin organize ettiği toplantılar yapılmaktadır. Bu toplantıların ana teması 1915 olaylarının “soykırım” olarak kabul edilmesi gerektiği üzerine gerçekleşmektedir. Soru cevap kısımlarıyla ilerleyen bu toplantılarda çoğu zaman daha fanatik izleyici kitlesinin Türkiye’ye karşı yaptırım yapılması gerektiğine dair talepler öne sürdüğü gözlenmektedir.

İngiltere hükümet düzeyinde 1915 olaylarını “soykırım” olarak kabul etmemektedir. Fakat yerel düzeyde farklı biçimlerde adlandırılmasına da müsaade etmektedir. Ermenilerin yoğun olarak yaşadığı yerlerdeki yerel yönetimler, 1915 olaylarıyla ilgili olarak Ermeni tezlerine daha yakın durmaktadırlar. Britanya’da iki adet anıtın 1915’de hayatını kaybedenlere adandığını söylemek gerekir. Bu anıtlardan ilk Londra’da bulunan St. Sarkis kilisesinin bahçesinde yer alırken diğeri Cardiff’de bir parkın içerisinde yer almaktadır (Armenian-genocide.org, 2017). Her ikisinde de Ermeni kültürünü yansıtan kullanılan haç ve Ermenice yazılar gibi öğeleri görmek mümkündür. 24 Nisanda organize edilen etkinlikle ilgili olarak şu genelleme yapılabilir.

Kamusal alanda neredeyse görünürlüğü olmayan Ermeni toplumu, bu etkinlikler aracılığıyla en azından senede bir günde olsa seslerini duyurma imkânına kavuşmaktadır. Aile ve küçük toplum içerisinde öğrenilen ve pratik edilen Ermeni kimliği birkaç saatliğine de olsa “dışarıda” aktif hale gelmekte ve grubun sosyal hareketliliği sağlanmaktadır.

İngiltere’deki Ermeni toplumunda gözlemlenen diğer bir etkinlik ise yaz döneminde yapılan “Ermeni Sokak Festivali”dir. Havalanın ısınmasıyla birlikte organize edilen bu etkinlik tıpkı kışın yapılan festivalde olduğu gibi yine kilisenin çevresinde gerçekleşmektedir. Kilisenin avlusunda dışarıya taşın kalabalık, Iverna Gardens sokağını doldurmaktadır. Benzer şekilde kışın kurulan stantlara da rastlamak mümkündür. Fakat farklı olarak havanın daha iyi olmasının neticesinde kurulan küçük bir sahnede çeşitli konuşmaların ve gösterilerin yapıldığı gözlenmektedir. Bunlar arasında en göze çarpanı, Ermeni toplumunun genç üyeleri tarafından oluşturulan halk oyunları ekibinin performanslarıdır. Çeşitli yaş gruplarından oluşan bu ekip, Ermenilerin yaşadıkları coğrafyalara özgü kıyafetlerle halk oyunları oynamaktadır. Şüphesiz bu etkinlik, diaspora toplumlarında Ermeni kültürünü tam anlamıyla gündelik hayatlarında deneyimleyemeyen ve kültürden uzak büyüyen çocuklar için geçmişle aradaki bağı devam ettirme açısından önemli roller üstlenmektedir. Yukarıda bahsedilen melezleşme örneğini bu festival kapsamında da görmek mümkündür. Yaz döneminde kutlanan ve dini temelleri olan bir yortuyu, yaz partisi temasında diaspora toplumunda gerçekleştirmektedirler. Orijinal takvimde Vartavar adıyla kutlanan yortu İngiltere’de yaz partisi biçiminde yeniden uyarlanmıştır (Manookian, 1986). Bahsedilen bu etkinlikler Ermeni kültür ve kimliğinin diasporik mekanlarda kurumsal olmayan biçimlerde nasıl devam ettirildiğini göstermesi ve Ermeni toplumunu diğer topluluklardan ayrılmasına yardımcı olmasını açısından önemlidir.

### **Sonuç**

Dünyanın değişik bölgelerine yayılmış olan Ermeni diasporası, diaspora çalışmalarında hala akıllara gelen ilk örneklerden biri olmaktadır. İngiltere’deki Ermeni toplumunun sınırlı bir nüfusa sahip olmasına karşın niteliksel olarak hayli gelişmiş olduğunu söylemek mümkündür. Başlangıçta Ermeni tüccarların öncülüğünde temelleri atılan Ermeni toplumu, tarihsel süreç içerisinde farklı göç dalgaları ile şekillenmiştir. 20’inci yüzyıl boyunca değişik ülkelerden kaynaklanan göçler neticesinde sadece Ermeni nüfusunun sayısını artırmış, aynı zamanda nüfusun farklılaşmasına da neden olmuştur. Ortak olarak deneyimlenen Ermeni kimliğine ek olarak, geldikleri ülkelerdeki yerel kimlikleri de Ermeni kimlikleriyle bütünleştirmişlerdir. Bu durum kısa sürede Britanya’daki Ermeni toplumunun farklılaşmasına yol açmıştır.

Tarihsel süreç içerisinde farklılaşan ve gruplaşan Ermeni toplumu, bir yandan Britanya’daki büyük topluma entegre olmayı da ihmal etmemiştir.



*Britanya' daki Ermeni Diasporasının Tarihsel Gelişimi ve Günümüzdeki Durumu*

Aynı zamanda kendine has kurumları ortaya çıkarabilmiştir. Farklı başlıklar ve amaçlar altında toplanabilen bu kuruluşlar kültür, eğitim, spor, gençlik, danışmanlık ve sosyal yardım alanlarında Ermenileri çeşitli destekler sağlamıştır. Böylece Ermeni kimliğinin diaspora olarak tanımlanan alanlarda yeniden üretilmesinde ve korunmasına imkan sağlanmıştır. Bu kurumlar çoğu zaman toplumla ilişkisi sürdüren ve bir arada tutan anahtarlar olarak görülmüştür. Farklı bir deyişle bu kurumlarla ilişkisi olmayanın Ermeni toplumundan uzak kaldığını söylenebilir.

Bu kurumların faaliyetlerine ek olarak ise yılın değişik dönemlerinde organize edilen etkinlikler, İngiltere'deki Ermeni toplumu için yadsınamaz öneme sahiptir. Diaspora toplumlarında sıklıkla görülen melezleşme çerçevesinde farklı formatlarda uygulanan bu etkinlikler, toplumun üyelerinin bir günlük de olsa Ermeniliklerini hatırlamalarına ve diğer grup üyeleriyle birlikte ortak paydada bulunmalarına imkan sağlamaktadır. Bu makale diasporaların diasporası görünümünde olan Britanya'daki Ermeniler diasporasının etkin bir toplum olduğunu, İngiliz toplumuna entegre olmayı başardığını ve uluslararası arenada politikayı etkileyebilme yetisine sahip olduğunu savunmaktadır.

### KAYNAKÇA

Accc.org.uk. (2017). *About ACCUK | Armenian Community Council of the United Kingdom*. [online] Available at: <http://www.accc.org.uk/about/> [Accessed 31 May 2017].

AGBU (2017). *AGBU London*. [online] Agbu.org.uk. Available at: <http://www.agbu.org.uk/> [Accessed 1 Jun. 2017].

Aghanian, D. (2007). *The Armenian diaspora*. Lanham [Md.]: University Press of America.

ANCUK (2017). [online] Available at: <https://www.ancuk.org.uk/> [Accessed 1 Jun. 2017].

Ararat-heritage.org.uk. (2017). *Ararat Heritage Human Rights In Action. Armenian Genocide Bibliography. Armenian Centre At Ararat Heritage, London. Racist-Nationalist Turkism. European Cultural Frontiers. Shields Of Europe. Lausanne Treaty Facts. European Endangered Zones. International Treaties Legal And Political. Cartography / Maps Of Armenia. Strategic Europe. Paris Peace Conference: Overview. Rights And Values. Armenia And Europe. Frontiers Of Europe. Sevres Treaty Facts. Moscow Treaty 1921. European Civilisation*. [Online] Available at: <http://ararat-heritage.org.uk/> [Accessed 1 Jun. 2017].

Armenian-genocide.org. (2017). *Armenian Genocide Memorials -- United Kingdom*. [online] Available at: [http://www.armenian-genocide.org/current\\_category.62/memorials\\_list.html](http://www.armenian-genocide.org/current_category.62/memorials_list.html) [Accessed 31 May 2017].

Armenianschool.org.uk. (2017). *Sunday School*. [online] Available at: <http://www.armenianschool.org.uk> [Accessed 1 Jun. 2017].

ARS (2017). *Our Mission & Vision - Armenian Relief Society*. [online] Armenian Relief Society. Available at: <http://ars1910.org/about-us/our-mission-vision/> [Accessed 1 Jun. 2017].

Ayflondon.com. (2017). *AYF London*. [online] Available at: <http://ayflondon.com> [Accessed 1 Jun. 2017].

Bakhchinyan, A. (2013). *The Activity of Armenian Merchants in International Trade*. In: S. Yamane and N. Nagawava, ed., *Regional Routes, Regional Roots? Cross-Border Patterns of Human Mobility in Eurasia*, 1st ed. Sappora: Slavic Research Center., pp.23-30.

Baladouni, V. and Makepeace, M. (1998). *Armenian merchants of the seventeenth and early eighteenth centuries*. 1st ed. Philadelphia, PA.: American Philosophical Society.

Büyükkarçı, S. (2003). *İstanbul Ermeni Okulları*. 1st ed. Konya: Yelken.

Cannon, J. B. (2016). *Legislating Reality and Politicizing History*. Poland: Manzara Verlag.

*Britanya' daki Ermeni Diasporasının Tarihsel Gelişimi ve Günümüzdeki Durumu*

Cohen, R. and Van Hear, N. (2008). *Global Diasporas: An Introduction*. 2nd ed. Newyork: Routledge.

Dekmejian R.H. The Armenian Diaspora. in R.G. Hovannisian, ed., *The Armenian People*, vol. 2 Newyork: St. Martin's Press, 1997, pp. 413-43.

Ethos.bl.uk. (2017). *British Library ETHOS - Search and order theses online*. [online] Available at: <http://ethos.bl.uk/SearchResults.do> [Accessed 1 Jun. 2017].

Eryılmaz, B. (1992). *Tanzimet ve Yönetimde Modernleşme*. İstanbul: İşaret Yayınları.

Foreign & Commonwealth Office (2014). Armenia's Diaspora – its role and influence. [online] London: FCO. Available at: <https://www.gov.uk/government/publications/armenias-diaspora-its-role-and-influence> [Accessed 1 Jun. 2017].

Foss, M. (1997). *People of the First Crusade*, London: Michael O'Mara Books.

George, J. (2002). *Merchants in Exile: The Armenians in Manchester, England, 1835-1935*. 1st ed. London: Gomidas.

Hamazkayin. (2017). *Hamazkayin*. [online] Available at: <http://www.hamazkayin.com/en/> [Accessed 1 Jun. 2017].

Hodgson, N. (2010). *Conflicts and Cohabitation: Marriage and Diplomacy between Latins and Armenians c1097-1253*. In C. Kostick (Ed.), *The crusades and the near east: Cultural histories* (pp. 83–107). London: Routledge.

Homenetmen.co.uk. (2017). *Amazon.co.uk: armenian*. [online] Available at: <http://homenetmen.co.uk> [Accessed 1 Jun. 2017].

<http://worldpopulationreview.com/countries/armenia-population/>

[http://www.mindiaspora.am/en/About us](http://www.mindiaspora.am/en/About_us)

International Organisation for Migration (2008). *Former Soviet Union States-Mapping Exercise*. London: IOM.

Karal, E. Z. (1988). *Osmanlı Tarihi C. V*. Ankara: TTK.

Laçiner, S. (2001). Armenian Diaspora in Britain and the Armenian Question. *Armenian Studies*, (3).

Malik, F. (1990) *A Survey of the Armenian Community in London*. London Research Centre.

Manookian, A. (1986). *The Armenian Church Feasts*. 1st ed. CA: Archbishop Artak Manookian.

Mentz, S. (2004). The Commercial Culture of the Armenian Merchant: Diaspora and Social Behaviour. *Itinerario*, 28(01), pp.16-28.

Mustafa Tayfun ÜSTÜN

Minassian, A. (2006). *Ermeni Kültürü ve Modernleşme*. 1st ed. İstanbul: Aras.

Musicofarmenia.com. (2017). [online] Available at: <http://www.musicofarmenia.com> [Accessed 1 Jun. 2017].

Mutafian, C. (2008). *The Brilliant Diplomacy of Cilician Armenian*. In: R. Hovannisian and S. Payaslian, ed., *Armenian Cilicia*, 1st ed. CA: Mazda Publishers.

Office for National statistics "Nationality and country of birth by age, sex and qualifications Jan - Dec 2013 (Excel sheet 60Kb)"

Özdoğan, G., Üstel, F., Karakaşlı, K. and Kentel, F. (2017). *Türkiye'de Ermeniler Cemaat-Birey-Yurttaş*. 1st ed. İstanbul: Bilgi Üniversitesi yayınları.

Panossian, R. (2006). *The Armenians*. 1st ed. New York: Columbia University Press.

Pattie, S. (1997) *Faith in History: Armenian Rebuilding Community*. 1st ed. London: Smithsonian Institution Press.

Pattie, S. (2005). *Armenians in Diaspora*. In: M. Kurkchiayan and E. Herzig, ed., *The Armenians: Past And Present In The Making Of National Identity*, 1st ed. Newyork: RutledgeCurzon, pp.126-146.

Payaslian, S. (2008). *The history of Armenia*. 1st ed. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Petrosyan, H. 2001. *The Khachkar or Cross-Stone*. In: ABRAHAMIAN, L. & SWEEZY, N. (eds.) *Armenian Folk Art, Culture, and Identity* Bloomington: Indiana University Press.

Talai, V.A. (1989) *Armenians in London*. 1st ed. Manchester University Press.

Taverdi, K. (1988a). *Armenians in Britain Part 1. Armenian Voice*, (3), p.10.

Taverdi, K. (1988b). *Armenians in Britain Part 1. Armenian Voice*, (4), p.9.

Taverdi, K. (1988c). *Armenians in Britain Part 1. Armenian Voice*, (5), p.9.

Üstün, M. (2016). *Reproduction of Armenianness in Diasporic Spaces: A Comparative Analysis of Armenianness in Turkish, Lebanese and British Cases*. Basılmamış Doktora Tezi. Exeter University.

Üstün, M. (2017). *The History of the Armenian Community in Lebanon: from "refugee camps" to "neighbourhoods"*. *Asia Minor*, 5(9), pp.64-92.

Zekiyan, B. (2002). *Ermeniler ve Modernite*. 2nd ed. İstanbul: Aras.

#### **EXTENDED SUMMARY**

The Armenian diaspora, one of the most frequently given examples in diaspora studies, has emerged as a well-organized model spread all over the world. Despite the fact that there are no clear data on the Armenian population and there seem to be differences between the sources, the agreed point is that the population of Armenians living in the diaspora are more than the population of Armenia. When we examine the Armenian population spread over different parts of the world, it seems that there is no equal distribution. The population density of the Armenians differs according to the countries where they live in. In the West, Russia (about 2 million), the USA (1.5 million) and France (600 thousand) have crowded Armenian population while Lebanon has the largest Armenian population in the Middle East (Dekmejian, 1997). It should be noted that differences among Armenian communities are not seen in only numbers, but also their experiences in the historical period are vary. From this point of view, the Armenian community in Britain emerges as an example embodying different socio-historical dynamics should be considered academically.

This paper focuses on the historical dynamics of the formation of the Armenian diaspora. It seeks to understand how they have settled in Britain and maintained their identities through institutions and social events. The presence of the Armenians in Britain can be discussed by referring a few historical periods. Armenian historians tend to start relations between Armenians and British in the 7<sup>th</sup> century. Similarities and archaeological remnants that were found in Ireland are used to prove the presence of Armenians. However, their claims cannot be enough to accept Armenians as a community. It is possible to argue that the Armenian community and relations with Britons were more observable between 11<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> century. In pre-modern period, the Crusades were important events effecting relations between Armenians and Britons. The Crusades, which were organized to occupy the sacred lands from Europe, also led to the mutual interaction of the East and the West. Once the Crusaders reached Anatolia, they met with the community that defined themselves as Armenians in Cilicia. Armenians were able to develop political and social relations with the Crusaders in general and the British in particular because they knew the region well and had strategic gateways. This cooperation enabled the Armenians to declare their kingdoms in the region (Payaslian, 2007: 88). Therefore, a number of collaborations have occurred between the Armenians and the English at the elite level.

However, the relationship of the Armenians to the British becomes more visible when we focus on modern times. International trade was a crucial motivation behind the relations between Armenians and English. Despite the fact that Armenians did not have their own states, they showed a success to establish and manage trade networks for a period longer than a century. This success allowed

Armenian merchants to obtain various privileges. From the late 17th century, the commercial interests and activities of the British eastern politics (East India Company) and the Armenian merchants were overlapped (Baladouni, 1998). The British traded by using the international trade networks that the Armenians had developed already.

Nevertheless, it is difficult to come across an Armenian community in Britain before the 19<sup>th</sup> century. The Ottoman Armenians those who had significant business networks began to settle down in Manchester. They cannot be accepted as fully immigrants because they did not abandon their connections in the Ottoman Empire. Rather, they were merchants and small producers and their desire to maintain existing relations with the provinces of Istanbul, Izmir or Trabzon. Thus, Manchester as an industry city was preferred (Aghanian, 2007: 140). Throughout the 19<sup>th</sup> century, their population increased slowly. Even if their population was low, they paid attention to establish their communities and built iconic the Armenian Church representing the Armenian community. In addition to economic goals and motivations, the political chaos and turbulence among the Ottoman subjects played significant roles to increase the Armenian population in Britain.

The population of Armenians in Britain increased in the 20th Century due to the deportation of 1915 and another large influx occurred during the Second World War and during more recent years. Although their population was approximately only 500 (Pattie, 1997) in the 1950s, it had established some cultural organisations that were associated with political parties. The population increased dramatically and reached 10,000 by 1989 (Talai, 1989) due to migration from Lebanon, Syria, Iran, Iraq, Cyprus, Istanbul, Ethiopia, India, Egypt, Palestine, as well as from other countries (Pattie, 1997; accc.org, 2013). It should be noted that these immigrants not only increased the number of Armenians in Britain, but they also brought their already hyphenated cultures. For instance, Armenians who emigrated from Lebanon already had different cultural practices and worldviews before coming to the UK. For this reasons, different sub-groups emerged, such as Lebanese-Armenians, Cypriot-Armenians, Iranian-Armenian and Istanbul-Armenians that had minimum relations with each other. Even though this variety cannot be called a separation of the Armenians, it somehow creates divisions and disorganisation within the Armenian community in Britain. Talai (1989) argues that these differences between sub-groups affect diasporic institutions and its management, so it raises minor problems among members of the Armenian community.

Armenians in the UK are difficult to find, let alone discern. According to the 2001 UK Census, 589 Armenia-born people were living in the UK, while 20,000 ethnic Armenians, including those who are British-born and of part Armenian descent, were also living the UK (ACCC, 2013). Though most Armenians live in London, the population density is low. For this reason, it is not possible to find any particular

*Britanya' daki Ermeni Diasporasının Tarihsel Gelişimi ve Günümüzdeki Durumu*

neighbourhood or area that is flavoured with an Armenian theme as can be found in Beirut. Currently, the Armenian community has three churches; one of them is located in Manchester while the other two are Sunday schools in London, doubling as cultural organisations, professional associations and youth clubs. These are major socialisation places where Armenians come together and practice Armenianness.